



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA CULTURA EN EL AULA DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Alumna: Heras Díaz, Isabel

Tutor: Profesor D. Antonio Álvarez Baz

Dpto.: Centro de Lenguas Modernas, U. Granada

Julio, 2017

A mi padre, Laurentino, por transmitirme el gusto por enseñar
y nunca dejar de aprender.

ÍNDICE

1. Resumen.....	5
Abstract.....	5
2. Palabras clave.....	5
Keywords.....	5
3. Introducción	6
4. Objetivos	7
5. Justificación académica y personal	8
6. Cultura, lengua y comunicación.....	9
6.1. El concepto de cultura.....	9
6.2. El concepto de lengua	13
6.3. Lengua y cultura.....	14
6.4. De la competencia comunicativa a la competencia sociocultural	16
7. Marco epistemológico de la enseñanza de LE	22
7.1. La metodología tradicional.....	22
7.2. El método natural	23
7.3. La metodología directa.....	24
7.4. El enfoque comunicativo.....	25
7.5. El enfoque por tareas.....	26
8. La cultura en el aula de LE.....	28
9. Análisis de algunos manuales de FLE.....	32
9.1. Manual Essentiel et plus.....	33
9.2. Manual Parachute	36
9.3. Manual Adosphère	39
9.4. Manual Expérience.....	40

9.5. Resultados del análisis	42
10. Conclusiones	49
11. Bibliografía.....	50
12. Anexos.....	54
12.1. Manual Essentiel et plus	54
12.2. Manual Parachute	57
12.3. Manual Adosphère	60
12.4. Manual Expérience	63

1. Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster pretende destacar la importancia del aprendizaje de la cultura en el aula de lengua extranjera. Además, está orientado a analizar el tratamiento que se le da a la cultura en los manuales de francés lengua extranjera de los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria y llegar a conclusiones sobre las repercusiones que puede tener este tratamiento sobre la competencia cultural de los alumnos. Finalmente, se proponen estrategias para la mejora de la enseñanza de la cultura en clase de LE.

Abstract

This Master's Degree Final Project aims to highlight the importance of learning culture in the foreign language classroom. In addition, it is oriented to analyze the treatment that is given to the culture in the manuals of French foreign language of the first courses of Compulsory Secondary Education and to arrive at conclusions on the repercussions that can have this treatment on the cultural competence of the students. Finally, we will propose some strategies for the improvement of teaching of culture in the foreign language classroom.

2. Palabras clave

Cultura, lengua, comunicación, competencia, interculturalidad.

Keywords

Culture, language, communication, competence, interculturality.

3. Introducción

“La cultura es lo que, en la muerte, continúa siendo la vida.”
André Malraux

El propósito de este trabajo es demostrar la utilidad que supone el aprendizaje de la cultura en el aula de lengua extranjera y, en concreto, proponer estrategias para la mejora de la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera (también *LE* en lo sucesivo) y de francés lengua extranjera (*FLE* en adelante).

Muchos son los investigadores que han estudiado el concepto de cultura y su aplicación en el aula de lengua extranjera. Sin embargo, podemos afirmar que el aprendizaje de la cultura en el aula resulta un fenómeno paradójico ya que, por un lado, la mayoría de los docentes es consciente de la importancia de incluir aspectos culturales en el currículo a la hora de enseñar un idioma extranjero, pero, por otro lado, no todos los manuales modernos otorgan algunas de sus páginas al tratamiento de la cultura extranjera.

Al iniciar la preparación de este trabajo, nos surgieron una serie de dudas trascendentales. La primera de ellas es qué temas concretos abordar, ya que el concepto de cultura abarca un sinnúmero de temas y nos resultaría absolutamente inviable tratarlos todos aquí. De este modo, hemos tratado el concepto de cultura, desde un ámbito general hasta el más específico -la aplicación en clase de lengua extranjera- para terminar con un análisis de algunos manuales que se utilizan hoy en día en las aulas de enseñanza secundaria.

La segunda duda fue si adoptar un enfoque teórico o más bien práctico. Finalmente nos inclinamos hacia un trabajo de investigación-acción en el que, tras abordar el marco teórico, se analizaran propuestas para trabajar en el aula. Debemos puntualizar que, a la hora de realizar este trabajo, hemos pretendido enfocarlo a la verdadera aplicación en el aula. Es decir, teniendo en cuenta la diversidad de factores que influyen en el aprendizaje, además de la diversidad del propio alumnado, los manuales que hemos analizado son manuales reales que se utilizan hoy en día en las aulas de lengua extranjera en enseñanza secundaria.

Hemos comenzado nuestro trabajo con una visión general de los conceptos de cultura, lengua y comunicación: desde las propias definiciones hasta los diferentes enfoques didácticos que los han tratado a lo largo de la historia.

En segundo lugar, hemos dedicado un capítulo al marco epistemológico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin este apartado teórico no sentaríamos las bases de nuestro estudio centrado en la cultura en clase de lengua extranjera.

Más tarde, hemos concretado aún más nuestro trabajo centrándonos en el tratamiento de la cultura en clase de lengua extranjera. Consideramos que este apartado es clave para el posterior análisis y propuesta didáctica.

Por último, hemos analizado varios manuales de francés lengua extranjera para tratar de examinar sus deficiencias en cuanto al tratamiento de la cultura en estas obras y llegar a conclusiones sólidas sobre la enseñanza/aprendizaje de la cultura francesa y francófona en el aula de francés lengua extranjera.

Por tanto, el fin de este trabajo es revelar que el aprendizaje de la cultura extranjera es esencial para el acercamiento, la comprensión y el aprendizaje de un idioma extranjero.

4. Objetivos

El objetivo principal de nuestra investigación es estudiar el papel que tiene actualmente la cultura en el aula de francés lengua extranjera. Para ello, analizaremos los contenidos culturales franceses y francófonos que proponen algunos libros de texto actuales dirigidos a los estudiantes de la primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que estos manuales suponen la primera vía de contacto con la lengua y la cultura extranjeras.

A raíz de nuestro objetivo principal, nuestro segundo objetivo consiste en definir posibles intervenciones didácticas a partir de los datos obtenidos.

5. Justificación académica y personal

El presente estudio constituye el trabajo final del Máster en Lengua española y Literatura de la universidad de Jaén, en el que he cursado todas las asignaturas relacionadas con la enseñanza de idiomas. Evidentemente, las asignaturas del máster están enfocadas a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, pero los conocimientos que se enseñan en ellas son extrapolables a la enseñanza/aprendizaje de las demás lenguas.

Mi interés acerca de este tema proviene principalmente de mi profesión. Soy profesora de francés de Educación Secundaria Obligatoria y creo que a través de este trabajo se puede demostrar la importancia de aprender la cultura del idioma extranjero que se está estudiando, y el poco interés que confieren algunos manuales a este aspecto del aprendizaje de una lengua extranjera.

He elegido los cuatro manuales propuestos en el análisis porque han sido los cuatro libros de texto que he utilizado en clase como profesora de francés lengua extranjera, y considero que, analizando el material con el que he trabajado realmente, podré llegar a conclusiones más veraces y hablar con más propiedad.

6. Cultura, lengua y comunicación

6.1. El concepto de cultura

Para definir el concepto de **cultura**, consultaremos por un lado la 22ª edición del *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2012), el principal referente de nuestra lengua. Las acepciones que en él aparecen para el término **cultura** son las siguientes:

cultura

Del lat. *cultūra*.

1. f. **cultivo**.

2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.

3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

4. f. desus. Culto religioso.

cultura física

1. f. Conjunto de conocimientos sobre gimnasia y deportes, y práctica de ellos, encaminados al pleno desarrollo de las facultades corporales.

cultura popular

1. f. Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Por otro lado, el *Diccionario de uso del español* de María Moliner ofrece las siguientes acepciones:

Cultura

1. Conjunto de conocimientos no especializados adquiridos por una persona mediante el estudio, la lectura, los viajes...

2. Conjunto de conocimientos, grado de desarrollo artístico científico e industrial, estado social, ideas, arte, etc. de un país o una época: la cultura clásica, la cultura moderna.

3. Civilización. Conjunto de la actividad espiritual de la humanidad.

El *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001) se refiere a la cultura subrayando la importancia del concepto de **plurilingüismo**: el enfoque plurilingüe

enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así, en términos del *MCER*, el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del **pluriculturalismo**. Es decir, la lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

El enfoque defendido por el *MCER* debe ser “integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas”. Así, apuestan por un enfoque centrado en la acción y que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como **agentes sociales**, es decir, como “miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. El *MCER* afirma que, aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Para el *MCER*, hablamos de «tareas» cuando las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Y por lo tanto, el enfoque basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

El arraigamiento de las tareas en la cultura aparece como una evidencia, y la desaparición de esa “frontera de lo lingüístico y lo cultural” nos lleva a la conclusión de la necesidad de enseñar y aprender la lengua y la cultura extranjeras.

Además, el *Plan Curricular del Centro Virtual Cervantes* (PCIC) se refiere a la cultura en su punto 10 “Referentes culturales”, que constituye, junto con otros apartados, una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que conforman el esquema conceptual de los Niveles de referencia para el español. La dimensión cultural se desarrolla en este punto tratando aspectos que, sin ser estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en comunicación. De este modo se permite al alumno trabajar sobre nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar una competencia intercultural.

Así, tras consultar este término en los distintos diccionarios y obras anteriormente citados, podemos comprobar que esta palabra engloba una gran cantidad de aspectos que son muy diversos: cultivo, vida y costumbres, arte, ciencia, industria, sociedad, religión, física, gimnasia y deportes, vida tradicional... He aquí uno de los mayores problemas al definir el término **cultura**: ¿cómo delimitarla?

Para ello, Álvarez (2012: 59-69) distingue tres perspectivas para el análisis de los fenómenos culturales: la antropológica, la sociológica y la pedagógica.

En la **línea antropológica** se hallan investigadores como Tylor, Boas, Sapir, Malinowski o Harris. Tylor (1975: 29) incluye en el concepto de cultura los conocimientos, las creencias, las artes, la moral, las normas, las costumbres... adquiridas por los miembros de una sociedad específica. Luego, el concepto abarca la mentalidad, los valores, las fórmulas sociales, las rutinas, los rituales y las tradiciones que cada individuo aprende relacionándose e interactuando con los demás miembros de su comunidad. Un valor añadido de esta línea es la investigación de campo que se lleva a cabo, observando día a día cómo viven y actúan los individuos de una comunidad determinada.

En la **línea sociológica** Goodenough (1964: 36) define la cultura como aquello que cada miembro de una comunidad debe saber o creer para, por un lado, comportarse de un modo aceptable ante los demás miembros y, por otro lado, poder interpretar adecuadamente lo que dicen y hacen los demás. Se trata, en suma, de un modelo de actuación social transmitido de generación en generación, si bien es cierto que el modelo se suele ir modificando a lo largo de la historia. El autor hace hincapié en que "no es un

fenómeno material compuesto de objetos, personas, conductas o emociones, sino el modo en que se organiza todo ello” en cada sociedad. En esta línea sociológica cabe resaltar la labor de Poyatos, quien concibe la cultura (1994: 25) como una serie de hábitos aprendidos y compartidos por los miembros de una comunidad; como ejemplos, cita las relaciones sociales, las actividades cotidianas, los productos que utilizan y el lenguaje como medio primordial de comunicación.

La **línea pedagógica** nos resulta de especial interés por su estrecha relación con la didáctica del ELE. Varios autores (p. ej., Trujillo Sáez, 2006: 35 y Álvarez Baz, 2012: 65) distinguen dos variantes de la cultura, su estudio y su didáctica: 1) la cultura formal o enciclopédica, centrada en las consecuciones intelectuales —artísticas, literarias, etc.— y políticas de una comunidad a lo largo de la historia, y 2) la cultura popular, orientada más bien hacia la vida cotidiana de los ciudadanos, que engloba sus creencias, costumbres, tradiciones, normas sociales de conducta y convenciones, en general. Esta dicotomía nos hace reflexionar sobre qué tipo de cultura necesitan aprender nuestros alumnos de ELE: ¿la enciclopédica?, ¿la popular?, ¿ambas a la vez?, ¿primero la enciclopédica y después la popular, o bien en orden inverso? Para responder a estas preguntas, es esencial comprender dos conceptos fundamentales que ya aparecen en las obras consultadas, fundamentalmente en el *MCER* y el *PCIC*: la **lengua** y la **competencia comunicativa**.

6.2. El concepto de lengua

De acuerdo con la definición de la Real Academia Española, el concepto de **lengua** puede tener varios significados:

lengua

Del lat. *lingua*.

1. f. Órgano muscular situado en la cavidad de la boca de los vertebrados y que sirve para gustación, para deglutir y para modular los sonidos que les son propios.
2. f. Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.
3. f. Sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión.
4. f. Sistema lingüístico considerado en su estructura.
5. f. Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social. *La lengua de Góngora. La lengua gauchesca.*
6. f. Badajo de la campana.
7. f. **lengüeta** (|| fiel de la balanza).
8. f. Cada una de las provincias o territorios en que tenía dividida su jurisdicción la Orden de San Juan. *La lengua de Castilla, la de Aragón, la de Navarra.*
9. f. Zool. Tira dorsal de la larda de una ballena.
10. f. desus. **intérprete** (|| persona que explica lo dicho en otra **lengua**). Era u. t. c. m.
11. f. desus. Facultad de hablar.
12. f. desus. **espía** (|| persona que observa y escucha lo que pasa para comunicarlo).

Nos interesará recordar la segunda y tercera de estas acepciones según nuestro objeto de estudio, pues son las que se refieren a la lengua como sistema de comunicación entre distintos hablantes.

No obstante, la lengua no es un sistema estático, unidimensional; es una estructura cambiante e influenciada por sus usuarios, sus hablantes y los cambios en su sociedad. La lengua se actualiza constantemente, se adapta a los cambios sociales para favorecer la comunicación entre las personas, y esto se realiza a su vez en dimensiones diferentes que conocemos como variaciones lingüísticas. Es decir, un mismo hablante puede usar formas diferentes para expresar el mismo concepto, lo cual puede ocurrir también entre distintos hablantes. Estas variaciones pueden ser de distinta índole: variación diatópica o geográfica, variación diastrática o social, variación diacrónica o temporal y variación diafásica o contextual.

Como podemos observar, no podemos obviar la complejidad de la lengua como objeto de estudio, al igual que lo es como objeto de aprendizaje. Por tanto, cuando enseñamos y aprendemos una lengua extranjera debemos tener en cuenta esas variantes y esas dimensiones: qué dialecto estamos enseñando/aprendiendo, cuándo podemos utilizar o no el registro culto, etc.

Pero, ¿y la cultura? ¿cuándo entra en juego? ¿podemos estudiar una lengua, e incluso todas sus variedades sin estar obligados a aprender sus aspectos culturales?

6.3. *Lengua y cultura*

Las teorías sobre las relaciones entre la lengua y la cultura han estado siempre influenciadas por el desarrollo de la lingüística y de la antropología. La cuestión de la relación entre estos dos fenómenos no se ha planteado hasta el momento en el que la noción de cultura se entiende como un “sistema” y la lengua se concibe como un “hecho social” integrado en dicho sistema. De este modo se demostró que no se podían investigar las relaciones funcionales entre lengua y cultura hasta que no se reconociera que ambos conceptos son hechos de la misma naturaleza. Y esto tuvo lugar a partir los años 20, después de la publicación de los trabajos de Émile Durkheim¹ en antropología.

Realizar una exposición y una crítica de las diferentes teorías sobre esta cuestión constituiría una ardua tarea, ya que la aceptación que se le ha dado a los conceptos de lengua y cultura ha variado según los autores y los años, e incluso la propia relación entre lengua y cultura se ha planteado a diferentes niveles. Destacaremos por tanto únicamente los estudios que tienen más relevancia para nuestro trabajo.

Ya a principios de siglo, algunos precursores como Boas y Malinowski se jactaron de la necesidad de estudios lingüísticos en antropología. Su preocupación se situaba

¹ Durkheim, E. (1925). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York and London: The Free Press and Collier-Macmillan.
Durkheim E. (1925). *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France, pp 3–12.
Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France: des origines a la renaissance*. Paris, Alcan.

principalmente en las relaciones prácticas entre una lengua y su cultura: ¿son dependientes? ¿es necesaria una de ellas para estudiar la otra?

Por otro lado, en el ámbito de la literatura ya se planteaban las correlaciones entre lengua y cultura desde el punto de vista de su distribución. Así, Boas y Sapir reconocieron que las culturas y las lenguas se desarrollan a menudo sobre distribuciones geográficas que no tienen por qué coincidir. Nos podemos encontrar con el caso de dos lenguas diferentes que se hablan dentro de una cultura homogénea y, de la misma forma, una misma y única lengua puede ser hablada por diferentes grupos culturales. Este es el caso de las lenguas internacionales o de difusión, y el de las “lenguas de mercado”, como el swahili en África.

Otro aspecto que se ha tenido también en cuenta ha sido el de la causalidad: ¿es la lengua la que influye sobre la cultura, o es la cultura la que influye sobre la lengua? El lingüista Franz Boas (1928) responde a esto que la forma de la lengua se ve influida por un cierto estado de la cultura, mientras que Whorf (1971) destaca el aspecto limitativo de la lengua que da forma a la experiencia. Actualmente, consideramos que no es correcto plantear el problema de la causalidad, puesto que ni la lengua ni la cultura han surgido primero, sino que los dos son fenómenos concomitantes y que se influyen mutuamente.

Por tanto, nosotros nos inclinaremos sobre todo hacia la búsqueda de correlaciones existentes entre los dos, más que hacia la búsqueda de una influencia unilateral. Son muchos los estudios que se han realizado para demostrar las relaciones entre lengua y cultura, pero nosotros destacaremos el primer estudio que demostró, en 1953, de forma verdaderamente científica, el problema de las relaciones fundamentales entre la lengua y la cultura: la escuela estructuralista francesa, promovida por Lévi-Strauss.

Esta escuela consideró por primera vez la lengua y la cultura globalmente, como sistemas: “Lengua y cultura son dos modalidades paralelas de una actividad fundamental. Pienso aquí en ese invitado presente, al que sin embargo nadie ha convidado a participar en nuestros debates: el espíritu humano” (Lévi-Strauss 1958: 81). La función esencial de los dos sistemas paralelos se resuelve en el intercambio, en la **comunicación**. Lo realmente importante de este estudio reside en la analogía que se establece entre la lengua y la cultura: hasta entonces, siempre se le había otorgado a la lengua un papel superior

que el de la cultura, pero esta creencia cambia tras los estudios de Lévi-Strauss: “la cultura posee una arquitectura similar a la del lenguaje. Una y otra se edifican por medio de oposiciones y correlaciones, es decir, de relaciones lógicas” (Lévi-Strauss 1958: 79).

De este modo, Lévi-Strauss demostró brillantemente que todos los aspectos de la cultura debían poder ser considerados como sistemas de relaciones, y que esto es posible por la estructura social y los sistemas de parentesco, por el arte y la mitología. Así, lengua y cultura son dos productos paralelos de la actividad inconsciente del espíritu humano cuyo objetivo principal es la comunicación entre hablantes.

6.4. *De la competencia comunicativa a la competencia sociocultural*

Como concluíamos en el punto anterior, la lengua es un instrumento al servicio de la comunicación que se produce en un contexto determinado entre dos o más personas miembros de una comunidad lingüística. De esta reflexión surge el término de competencia comunicativa, acuñado por el sociolingüista Dell Hymes en 1972, convencido de que la “competencia lingüística” de Chomsky (1965) era bastante limitada. Para Hymes, esta noción no es intrapersonal, como sostenía Chomsky, sino interpersonal, donde toman partido dos o más individuos.

Según Cortés Moreno (2000 :92), la competencia comunicativa de un nativo es “lo que uno desde niño debe saber más allá del diccionario y la gramática para ser miembro de su comunidad lingüística”. El *Diccionario de términos clave de ELE* la define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”.

En términos del *Centro Virtual Cervantes* (CVC), la competencia comunicativa es la “capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”. El CVC señala la importancia de respetar las reglas de gramática, léxico, fonética y semántica, así como las de uso de la lengua relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Este último aspecto es el realmente interesante para nosotros: en el intercambio comunicativo

no sólo es importante construir frases gramaticalmente correctas, sino que también hay que respetar una serie de normas culturales para conseguir el éxito de la comunicación.

En la didáctica de segundas lenguas, Savignon (1972: 78-83) utilizó la expresión **competencia comunicativa** para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase. Distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite, por ejemplo, repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

El concepto de competencia comunicativa ha dado lugar a innumerables investigaciones sobre la metodología y la didáctica de lenguas extranjeras, pues abrió paso al estudio de la lengua en uso y dejó atrás las teorías estructuralistas que estudiaban el sistema lingüístico de manera descontextualizada.

El *MCER* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que a su vez se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

Canale (1983: 63-83) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986: 39) añade la competencia sociocultural. Por tanto, podríamos decir que la competencia comunicativa se compone de:

- ✚ La **competencia lingüística**, que es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)

- + La **competencia sociolingüística**, que es la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.
- + La **competencia discursiva** es la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación.
- + La **competencia estratégica**, que hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación
- + La **competencia sociocultural** hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla.



Ya que nuestro objeto de estudio es la cultura en clase de lengua extranjera, destacamos la importancia de la **competencia sociocultural** para el enfoque de nuestro trabajo. Según Martín Peris *et al.* (2008), esta competencia relaciona el empleo de la lengua con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla que pueden diferir de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: “el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.”

Ya que estos ‘marcos’ (en términos Martín Peris *et al.*) pueden variar de una comunidad a otra, debemos tenerlos en cuenta para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociocultural, aunque difieren a menudo en el enfoque o la terminología a la hora de definirla: algunos se refieren a ella propiamente como competencia sociocultural, otros la relacionan con la competencia sociolingüística y otros con la competencia discursiva.

Pastor Cesteros (2004: 232) define la competencia sociocultural como “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos”. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada.

Por su parte, Cortés Moreno (2000: 23) se refiere a la competencia sociocultural como aquella que le permite al aprendiente el acceso a otros modos de organizar y expresar la experiencia, así como de dialogar. Así, esta competencia permite familiarizarse no solo con la LE, sino también con la cultura de quienes la hablan para comprender los sentimientos del prójimo, aceptar a individuos de diferentes procedencias sociales y étnicas y evitar posturas inflexibles y estereotipos.

Otros autores, como J. van Ek, han ido más allá, distinguiendo una competencia sociolingüística, una competencia sociocultural y una competencia social. Su trabajo consiste en una adaptación del modelo de la competencia comunicativa a la fijación de objetivos para la enseñanza de lenguas. Según Van Ek, uno de los objetivos en

el currículo de segundas lenguas debe consistir en la capacidad del aprendiente para reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas; dichas formas afectan a diversos componentes de la lengua:

- ✚ Elementos léxicos para los que no hay equivalente semántico en la propia lengua (en el caso del español frente a otras lenguas, por ejemplo, podría aducirse la palabra y el concepto de *[una inocentada]*),
- ✚ Elementos léxicos cuyo sentido corre el riesgo de ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural (por ejemplo, cuando en español peninsular se afirma de alguien que *[es muy majo]*),
- ✚ Medios no verbales de expresión (el beso como forma de saludo o despedida) o el de los usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos (las distintas formas de invitar y de aceptar o declinar las invitaciones).

Además, Van Ek incluye un cierto conocimiento de temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua; la denomina conocimiento sociocultural y la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo; sin embargo, le otorga “la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”. Al igual que hace con el resto de competencias, el *Marco común europeo* la describe con mucho mayor detalle que el resto de obras que tratan del tema, y establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural:

- ✚ la vida cotidiana
- ✚ las condiciones de vida
- ✚ las relaciones personales

- ✚ los valores, creencias y actitudes

- ✚ el lenguaje corporal

- ✚ las convenciones sociales

- ✚ el comportamiento ritual

También habla de una **consciencia intercultural**, que es el resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas). Sin embargo, y a diferencia de lo que hace en el caso de las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el *Marco Común Europeo* no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural.

7. Marco epistemológico de la enseñanza de LE

Como podemos ver en los puntos anteriores, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido un fenómeno ampliamente estudiado y que ha dado lugar a numerosas teorías, disciplinas y escuelas que muestran la necesidad de la comunicación entre los hablantes de distintos idiomas y la importancia de desarrollar valores de respeto y tolerancia entre ellos. Por tanto, aprender otra lengua significa conocer otras costumbres, otra forma de vivir y de pensar... en definitiva, otra cultura que es necesario aceptar y respetar.

Desde el siglo XIX hasta nuestros días han surgido diversas metodologías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunas han supuesto una ruptura radical con respecto a la metodología anterior, otras, sin embargo, han sido una adaptación de la misma a las nuevas necesidades de la sociedad. En el presente apartado abordaremos la evolución del método de la enseñanza de lenguas extranjeras sin extendernos demasiado y orientándola a una visión práctica, pues la misión de la Historia de la educación es precisamente ilustrar la práctica docente y perfeccionar la educación, puesto que la educación, en términos de Ferrández y Sarrañana (1977: 17-38), “es un medio imprescindible para alcanzar la máxima realización y plenitud personal”.

7.1. *La metodología tradicional*

El método tradicional es el legado de la enseñanza de las lenguas antiguas, basado en el método gramática-traducción. Su objetivo era la lectura y la traducción de textos literarios en lengua extranjera, lo que situaba la lengua oral en un segundo plano. La lengua era un conjunto de reglas y excepciones que se podía encontrar y estudiar en libros. Se le daba más importancia a la forma literaria que al sentido de los textos.

En el siglo XVIII, la metodología tradicional utilizaba la traducción y la memorización de frases como técnica de aprendizaje de la lengua. La gramática se enseñaba por deducción (primero se presentaba la regla y luego se aplicaba a casos particulares en forma de oraciones). En el siglo XIX, la “versión gramática” consistía en dividir un texto en partes y traducirlas palabra por palabra en lengua materna como punto de partida de un estudio teórico de la gramática.

El profesor no necesitaba manual, él mismo escogía los textos según su valor literario, independientemente de sus dificultades gramaticales y léxicas. En estas condiciones, no había ningún esquema de clase y las actividades tenían un orden aleatorio. El maestro era quien dominaba la clase entera, él preparaba los ejercicios, hacía las preguntas y corregía las respuestas. Se utilizaba constantemente la lengua materna en clase y el error no estaba permitido.

El vocabulario se enseñaba en forma de listas de palabras que se presentaban fuera de contexto y que el estudiante tenía que saber de memoria a través de su traducción en la lengua materna. La rigidez de este sistema y sus resultados decepcionantes contribuyeron a su desaparición y a la llegada de otras teorías más atractivas.

7.2. *El método natural*

El método natural apareció a finales del siglo XIX y coexistió con la metodología tradicional de gramática-traducción. La teoría de François Gouin (1880) nace de la observación de sus propios problemas para aprender alemán y de la observación del proceso de aprendizaje de la lengua materna por su sobrino nieto. Él fue el primero en cuestionar lo que es el lenguaje y su proceso de aprendizaje para sacar conclusiones pedagógicas. Para Gouin, la necesidad de aprender idiomas proviene de la necesidad humana de comunicarse con otros hombres y de franquear así las barreras culturales. Es por esto que se debe enseñar la lengua oral y la escrita, aunque la lengua oral preceda siempre a la escrita en este proceso.

De acuerdo con Gouin, el aprendizaje de un idioma extranjero debe hacerse a partir de un lenguaje cotidiano. Según él, los niños aprenden su lengua materna según el principio de “orden”: primero se hacen representaciones mentales de acontecimientos reales, a continuación, los ordenan cronológicamente y finalmente los transforman en conocimiento repitiéndolos en el mismo orden. Ya que, para este profesor, el lenguaje es esencialmente oral, el niño debía encontrarse en situación de escucha prolongada en lengua extranjera. Por eso, Gouin puede ser considerado como el pionero de la inmersión.

François Gouin creó el método de series. Una “serie lingüística” era una serie de historias, descripciones, temas que reproducían en orden cronológico todos los momentos y fenómenos conocidos sobre este tema. De este modo se establecía una “serie” de frases que representaban en orden cronológico todas las acciones necesarias para, por ejemplo, ir a buscar agua. Se establecía una progresión de temas de la vida cotidiana por niveles de dificultad. Sin embargo, este método seguía siendo incompleto, ya que sólo mostraba algunas series posibles.

7.3. *La metodología directa*

El método directo se sitúa en la evolución interna de la metodología tradicional. Christian Puren lo considera en 1988 la primera metodología específica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En 1901 se obliga por primera vez a todos los profesores de lenguas extranjeras a utilizar una metodología única. Desde finales del siglo XIX, la sociedad necesitaba una herramienta de comunicación que pudiera favorecer el desarrollo de los intercambios económicos, políticos y culturales. La evolución de las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras modernas provocó la aparición de los CTOP (curso tradicional de objetivo práctico, como por ejemplo *Aprende francés sin profesor en 30 lecciones*). Los principios del método directo son:

-  La enseñanza/aprendizaje se produce sin la intervención de la lengua materna. El profesor nunca traduce en lengua materna. El objetivo es que los alumnos piensen en lengua extranjera lo antes posible.
-  Se utiliza la lengua oral sin tener que pasar a través de su escritura. Se concede especial importancia a la pronunciación.
-  La enseñanza de la gramática extranjera se hace de manera inductiva (las reglas no se estudian de manera explícita). Se priorizan los ejercicios de conversación y de preguntas-respuesta dirigidas por el profesor.

A partir de la metodología directa, la didáctica de lenguas modernas extranjeras comenzó a incluir la pedagogía general: se tiene en cuenta la motivación del alumno, se adaptan los métodos a los intereses, las necesidades y las capacidades del alumno haciendo progresar los contenidos desde los más simples a los más complejos.

7.4. *El enfoque comunicativo*

El enfoque comunicativo adquiere una gran importancia, especialmente durante los años 80 y 90 del siglo XX, ya que supone un cambio radical en la concepción de la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. Este enfoque constituye la convergencia de varias corrientes de investigación y el advenimiento de diversos requisitos de idioma en el marco europeo (Mercado Común, Consejo de Europa ...), aunque también supone un avance en los modelos anteriores, al tratar de poner de manifiesto la importancia de la dimensión comunicativa de la lengua, por lo tanto de la competencia comunicativa, pero sin prescindir de la competencia lingüística. Tal y como afirma Littlewood (1981: 74): “El dominio estructural sigue siendo fundamental para usar la lengua (...). Sin embargo, un enfoque comunicativo nos anima a ir más allá de las estructuras y a tener en cuenta otros aspectos de la comunicación”.

El enfoque comunicativo es el primero que presenta el idioma no a través de estructuras (gramática y vocabulario), sino dirigido hacia el logro de las habilidades comunicativas de los alumnos, es decir, la adquisición de habilidades que los hacen capaces de comunicarse con los sujetos nativos de la lengua en las situaciones más comunes de la vida cotidiana. Los defensores del enfoque comunicativo creen que una comunicación eficaz implica una adaptación lingüística a la situación de comunicación (estatus del interlocutor, edad, posición social, etc.) y a la intención de comunicación (o función del lenguaje: pedir permiso, dar órdenes, etc.).

El enfoque comunicativo permite desarrollar las cuatro habilidades principales de la lengua (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita), ya que todo depende de las necesidades lingüísticas de los alumnos. El lenguaje se concibe como un instrumento de comunicación o de interacción social. Los aspectos lingüísticos (estructuras, vocabulario...) constituyen la competencia gramatical, que es uno de los componentes de una competencia global: la competencia de comunicación.

De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje se considera como un proceso activo que tiene lugar dentro del individuo y que es susceptible de ser influenciado por este individuo. El resultado depende del tipo de información que se presenta al alumno y de cómo va a manejar esa información. El maestro se convierte así en un “consejero” que debe utilizar documentos “auténticos” (no diseñados exclusivamente para una clase de lengua extranjera). Además del uso del libro de texto o de materiales creados ex profeso por los profesores, es muy importante la utilización de materiales reales o que buscan el mayor realismo posible, como revistas, películas o series, programas de televisión y radio, canciones...). En clase, se utiliza la lengua extranjera, pero también es posible utilizar la lengua materna y la traducción. En cuanto al error, se considera inevitable.

7.5. *El enfoque por tareas*

El enfoque comunicativo ha evolucionado hacia nuevas propuestas metodológicas, hasta llegar a la metodología que hoy conocemos como enfoque por tareas. Este surge hacia 1990 en el mundo anglosajón de la mano de Breen o Nunan y rápidamente llega a España con los trabajos realizados por Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ofrece una visión de la comunicación como una acción donde el hablante se considera un **actor social** que debe cumplir diferentes tareas (que no son únicamente lingüísticas) en unas circunstancias y un entorno determinado, dentro de un campo de acción particular. Los actos de habla se realizan en actividades lingüísticas, y éstas se inscriben dentro de acciones en un contexto social que es el único que puede concederles su pleno significado.

El *MCER* propone que, para llevar a cabo un nuevo enfoque didáctico por tareas orientado a la acción, el aprendizaje debe hacerse a través del uso del lenguaje, y no por una educación impuesta que reduce al alumno a un estado pasivo. El profesor se convierte en un consejero que organizará el aprendizaje a través de tareas en un escenario de aprendizaje activo. Ahora el proyecto educativo se centra en el alumno que debe comprometerse con su propio aprendizaje mediante la interacción en una situación particular con los actores sociales para construir su conocimiento. De acuerdo con el

MCER “*el propósito del aprendizaje de una lengua es convertir al alumno en un usuario competente y experimentado*”. Por lo tanto, la situación de la enseñanza/aprendizaje debe cumplir con las necesidades reales de los estudiantes que han de desarrollar estrategias para llevar a cabo las tareas. Así, “la comunicación queda al servicio de la acción que es la único que le da sentido” (Bourguignon, 2006: 58-73).

El enfoque por tareas indica el paso del paradigma de la comunicación al paradigma de la acción. Durante la construcción del saber, el alumno debe interactuar con los demás miembros de la comunidad lingüística. Los usuarios-alumnos deben encontrar su motivación en las tareas que les incitan a definir estrategias y concepciones comunes para resolver un problema. Los alumnos tienen la facultad de organizar una acción social para superar las barreras lingüísticas, emocionales, sociales y pragmáticas en coacción con los demás a través de un objetivo social de referencia que va más allá de la situación de enseñanza/aprendizaje escolar.

En esta situación la enseñanza/aprendizaje de lenguas y culturas, el alumno ya no realiza una serie de ejercicios, sino una serie de tareas relacionadas con las actividades sociales, basadas en la interacción, extrapolables a una situación real la comunicación. Hay “tarea” en la medida en que la acción sea el resultado de uno (o varios) sujetos que movilizan estratégicamente las competencias de las que disponen para conseguir un resultado determinado. Esas tareas deben ser lo más reales posibles, tienen que responder a los intereses de los discentes para aumentar su motivación y que estos puedan pasar a la acción convirtiéndose en agentes sociales. Deben fomentar en ellos el desarrollo de estrategias de aprendizaje, “aprender a aprender”, para hacerles más conscientes de su propio aprendizaje y de esa forma favorecer su autonomía colaborando activamente con sus compañeros.

Las competencias generales individuales del alumno se basan sobre todo en los conocimientos, habilidades y actitudes que él posee, así como su capacidad para aprender. En cuanto a los aspectos más novedosos de este enfoque y que siguen siendo importantes hoy en día, destaca la importancia de la participación de los alumnos en el aula, el papel del profesor como mero observador o consejero del aprendizaje, el papel del alumno como protagonista de su propio aprendizaje y la búsqueda de la motivación del mismo, y el desarrollo del trabajo cooperativo.

8. La cultura en el aula de LE

Por lo general, los docentes de lenguas extranjeras suelen adquirir una formación teórica sólida en todas aquellas disciplinas relacionadas con su labor docente: fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática... y, claro está, **cultura**. Si no fuera así, sólo seríamos capaces de aprender y emitir palabras, oraciones, textos que no tendrían cabida en una sociedad determinada, en un grupo social y cultural determinado. No seríamos capaces de comprender las expresiones de esa lengua, pues la cultura facilita la comprensión de todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación. Así pues, antes de entrar en cuestiones prácticas, vamos a abordar el concepto de competencia cultural y a contextualizarlo desde diversas perspectivas investigadoras, sobre todo, en el marco de la competencia comunicativa y la docencia de las lenguas extranjeras.

Puren (2002) divide la **competencia cultural** en cinco componentes estrechamente vinculados:

- ✚ el **componente transcultural**, que se puede describir como la capacidad de encontrar valores universales en cualquier cultura extranjera,
- ✚ el **componente cultural**, que es la capacidad de leer y comentar documentos, y que se refiere a diferentes conocimientos y actividades tales como la interpretación de textos,
- ✚ el **componente intercultural**, basado en la capacidad de comunicarse con los demás,
- ✚ el **componente multicultural**, que implica la capacidad de coexistir con otras culturas,
- ✚ el **componente co-cultural**, que es una cultura de acción común, la capacidad de actuar socialmente con otras personas y de compartir valores comunes.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluye el cultural entre los cinco componentes en que estructura su contenido; para este componente cultural presenta tres inventarios separados: el de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales y el de las habilidades y actitudes interculturales. El inventario de los

referentes culturales incluye conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países, y sobre sus productos y creaciones culturales. El de los saberes y comportamientos socioculturales trata las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.). El de las habilidades y actitudes interculturales contempla la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural), la interacción cultural y la mediación cultural.

Como podemos observar, la importancia de la competencia cultural para asegurar el éxito de la comunicación es evidente. Sin embargo, lo complicado es saber cómo llevar estos conocimientos al aula, qué enseñar en cada nivel y cómo hacerlo. Tradicionalmente, la enseñanza de la cultura se ha enseñado disociada de la lengua, y a menudo se ha restringido al estudio de la historia, el sistema político, las instituciones y el folklore (la *Cultura*, con mayúsculas, siguiendo la terminología de Miquel y Sans, 1992: 15-21), sin considerar aspectos culturales tan relevantes para la comunicación como las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones y creencias y las pautas de conducta (la *cultura*, con minúsculas) que determinan abiertamente la interacción comunicativa dentro de una determinada comunidad de habla.

Afortunadamente, la cultura se ha ido incorporando al currículo de enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas cuatro décadas, como un componente con sus propios objetivos, metodología, contenidos, materiales, actividades y evaluación. Las propuestas didácticas que surgen en la actualidad aspiran a conseguir una enseñanza y un aprendizaje de la lengua lo más fiel posible al uso real en la comunicación humana, es decir, tomando en consideración el contexto comunicativo, sin por ello olvidarse del sistema lingüístico.

Hoy en día, los profesores de lenguas extranjeras tienen claro que aprender una lengua extranjera implica, además de aprender unas determinadas formas lingüísticas, aprender también a usarlas adecuadamente para desempeñar una serie de funciones lingüísticas enmarcadas en unos actos de habla, interactuando con unos interlocutores en lengua extranjera. Cuantos más conocimientos lingüísticos y culturales compartan en dicha lengua esos interlocutores, más posibilidades de éxito tendrá la comunicación que lleven a cabo. Así, en la actualidad un programa típico de lengua extranjera tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa, que engloba la competencia cultural.

Sabemos que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe acercarse lo máximo posible a los gustos, formación e intereses de los alumnos y que estos contenidos culturales deben contextualizarse y relacionarse con lo que el aprendiz ya sabe, para lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, no siempre es fácil que sea así, tal y como ejemplifica Pastor Cesteros (2004) con los actos de habla: los de algunas lenguas no coinciden con los de otras, o no existen, o se desarrollan de modo distinto. Por ejemplo, en castellano, cuando rechazamos una invitación o un ofrecimiento siempre hemos de dar alguna excusa o argumentar nuestra respuesta, algo que no sucede, por ejemplo, en alemán. Este fenómeno ha sido muy estudiado en el ámbito anglosajón, dando lugar a multitud de trabajos sobre pragmática intercultural que abordan cómo se llevan a cabo diversos actos de habla tales como quejarse, expresar gratitud, pedir disculpas, hacer peticiones, invitaciones, sugerencias, tomar el turno en la conversación, interrumpir, etc. Se trata de estudios contrastivos entre los usos de culturas orientales y occidentales, de pragmáticas tan distintas.

Así, a la hora de abordar los contenidos culturales en un programa docente hemos de reparar en estas cuestiones y otras como la comunicación no verbal, la kinésica, la proxémica, la organización social, la vida cotidiana, los ciclos..., siempre en función del tipo de alumnado y sus intereses y los intereses de los aprendices. Para poder llevarlo a cabo es necesaria, evidentemente, una reflexión previa por parte del profesor.

La sensibilización cultural puede llevarse a cabo mediante un tipo de actividad que favorezca la reflexión sobre la propia cultura, para posteriormente presentar los aspectos socioculturales de la lengua meta enmarcados en su contexto. Actualmente

existe una amplia variedad de ejercicios destinados a trabajar el componente sociocultural en clase, pero la mayoría de ellos responde a estos dos modelos:

-  actividades dirigidas a concienciar a los alumnos sobre los prejuicios culturales y la existencia de estereotipos, con el fin de romperlos;
-  actividades orientadas a introducir cualquier aspecto sociocultural determinado de la lengua meta.

Actualmente, el componente cultural del aprendizaje se integra dentro de la competencia comunicativa, otorgando prioridad a las dificultades de tipo cultural que puedan surgir al alumno en su vida cotidiana en el país extranjero. De este modo, se intenta convertir al estudiante de idiomas en un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como de la de llegada para enseñarle que, en su lengua materna, hay una cultura, una identidad y un status social que pueden no corresponderse con los de la lengua extranjera.

En este sentido, tanto los choques lingüísticos como culturales comportan un alto componente emocional, del que se pueden derivar sentimientos de frustración, por ejemplo. Y aunque estas situaciones de choque contengan una carga negativa, también son positivas porque favorecen la receptividad hacia otras culturas. Las implicaciones pedagógicas de este planteamiento son evidentes: la educación en segundas lenguas precisa de un enfoque pragmático, social, interdisciplinar, que acerque la lengua a su comunidad de habla, y todo ello comienza con un cambio de actitud desde la formación del profesorado. La competencia cultural y sociocultural ha de ser un objetivo imprescindible de la enseñanza de idiomas, a fin de conseguir un entendimiento fluido y respetuoso entre los hablantes de diferentes lenguas.

En cuanto a los recursos que puede explotar el profesor a la hora de tratar el componente sociocultural, en primer lugar tenemos el tradicional libro de texto, aunque como explicábamos anteriormente según el enfoque por tareas, se recomienda utilizar materiales reales y adaptarlos a las necesidades del aula, lo cual suele motivar a los alumnos. Para ello es de gran ayuda el uso de internet y las nuevas tecnologías, que permiten encontrar materiales auténticos sobre una gran variedad de temas con la ayuda de cualquier metabuscador.

9. Análisis de algunos manuales de FLE

La formación en lenguas extranjeras ha evolucionado de manera estrepitosa en los últimos años. Debido a este progreso y al desarrollo de Internet y las nuevas tecnologías, la cantidad de materiales disponibles para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se ha multiplicado de manera extraordinaria.

En este apartado vamos a analizar varios manuales de enseñanza de francés como Lengua Extranjera, concebidos para alumnos de *nivel A1 o de descubrimiento* según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Los manuales elegidos han sido los siguientes:

- ✚ Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D-D., Saracíbar Zaldívar, I. (2010). *Essentiel et plus 1 méthode de français. Niveau A1*. Madrid, Santillana Educación.
- ✚ Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D-D., Saracíbar Zaldívar, I. (2015). *Parachute méthode de français. Niveau A1*. Madrid, Santillana Educación.
- ✚ Himber, C., Poletti, M-L. (2011). *Adosphère méthode de français. A1.1*. Madrid, Ediciones SM.
- ✚ Campà Guillem, A. Oliva Bartolomé, M., Charreau, M., Canon, C. (2016). *Expérience A1*. Madrid, Oxford University Press España.

Realizaremos el análisis de manera más exhaustiva examinando la existencia –o no- de actividades que trabajen la competencia sociocultural y/o cultural en cada uno de estos manuales por separado:

9.1. *Manual Essentiel et plus*

Este libro de texto consta de 6 unidades o módulos, además de una pequeña unidad de introducción llamada “Unidad 0”.

Ya en el índice, los autores de este manual dedican un pequeño apartado para indicar los contenidos relativos a la dimensión social y cultural de cada uno de los módulos o unidades. Tal y como se indica en este apartado, estos contenidos a trabajar serían los siguientes:

-  Unidad 0: presencia del francés en países no francófonos.
-  Módulo 1: saludos y fórmulas de cortesía, geografía y símbolos de Francia; valor del francés como instrumento de comunicación en la clase.
-  Módulo 2: deporte, solidaridad; héroes y antihéroes entre los personajes de un cómic francófono.
-  Módulo 3: respeto de la diversidad; descubrimiento de otras lenguas y culturas, Europa.
-  Módulo 4: respeto hacia los sentimientos y emociones; la Torre Eiffel: sus características, su historia.
-  Módulo 5: dietética y adolescencia, algunas costumbres de los franceses vistas desde el extranjero.
-  Módulo 6: conocimiento de sí mismo y mirada de los otros; meteorología; geografía mundial, aceptación de las diferencias culturales y sociales.

Tras conocer los contenidos propuestos en el índice, consideramos oportuno revisar qué extensión ocupan estos contenidos a lo largo del libro, y si son suficientes o no para trabajar estas competencias.

Comenzamos la revisión por el principio, módulo 0, y nos sorprende descubrir que, ni en el libro del alumno ni en el cuaderno de actividades se dedica ningún ejercicio o apartado para trabajar la presencia del francés en países no francófonos. Además, no existe ninguna actividad que sirva de desencadenante para que el profesor pueda proponer

ejercicios creados o elegidos por él mismo para enseñar este contenido cultural. Por lo tanto, en el primer módulo que sirve de introducción, hay una importante ausencia de contenidos socioculturales. Sin embargo, consideramos que en el inicio del manual, que es el primer contacto que tiene el alumno con un nuevo idioma, es fundamental que aparezcan este tipo de contenidos. De hecho, el contenido propuesto en el índice es una buena idea para comenzar a aprender francés como lengua extranjera: además de aprender el idioma, los alumnos deben saber que esta lengua no sólo se habla en Francia, sino que el conocimiento de la misma les permitirá comunicarse en muchos más países que conforman la francofonía.

Avanzamos al módulo 1 y comprobamos que se trabajan todos los contenidos indicados en el índice: saludos y fórmulas de cortesía, geografía y símbolos de Francia; valor del francés como instrumento de comunicación en la clase. De todos ellos, consideramos que la gran mayoría trabajan la competencia social y que el que más nos interesa para nuestro estudio es el documento de lectura que aparece en la página 14 (ver documento en anexos), ya que trabaja de lleno la competencia cultural a través de la geografía francesa.

El módulo 2 también trabaja los contenidos del deporte y la solidaridad, aunque su enfoque está orientado principalmente a trabajar la competencia social. No obstante, estimamos que se podría haber trabajado la competencia cultural incluyendo algún texto de comprensión o expresión oral o escrita en el que se explicase, por ejemplo, cuál es el deporte nacional de Francia o de algún país francófono, o cuál es el más practicado en alguno de estos países. De nuevo, el documento que más trabaja la competencia cultural vuelve a ser el documento de lectura de la unidad, que aparece en la página 24, sobre héroes y antihéroes entre los personajes de un cómic francófono (ver documento en anexos).

En el índice se indica que los contenidos sociales y culturales a trabajar en la unidad 3 son el respeto de la diversidad, el descubrimiento de otras lenguas y culturas y Europa. No obstante, tras revisar todas las actividades propuestas a lo largo de esta unidad, descubrimos que éstas trabajan principalmente la competencia social, y que la competencia cultural es inexistente en esta unidad. Nos sorprende, por ejemplo, que el documento de lectura de la página 34 “Los jóvenes de la Unión Europea”, se dedique a

presentar a niños de diferentes países, como Alemania, Praga o Italia, y no se oriente más bien este documento a presentar diferentes países francófonos, por ejemplo.

Una vez más, los contenidos que se indican para la unidad 4 (respeto hacia los sentimientos y emociones) trabajan sobre todo la competencia social. De nuevo, el documento de lectura que aparece en la página 44 sirve para aprender algo más sobre la cultura francesa: la Torre Eiffel (ver documento en anexos).

Aunque los contenidos que aparecen en el índice sobre la competencia social y cultural sol “dietética, adolescencia y algunas costumbres de los franceses vistas desde el extranjero”, consideramos que muchos de los ejercicios propuestos en esta unidad sirven para acercarse a la cultura francesa y francófona. Por ejemplo, comenzando desde la primera página de la lección (ver documento en anexos), se habla de los alimentos que escogen los franceses para desayunar. Consideramos que este es un buen momento para hacer comparaciones con nuestra cultura y descubrir rasgos culturales en cuanto a la alimentación en diferentes países francófonos. Más tarde, en la página 52 (ver documento en anexos), se enseña la hora y las actividades que se hacen en diferentes momentos del día, lo cual está estrechamente relacionado con el aprendizaje de una cultura diferente y de otras costumbres: a qué hora se levantan los franceses y los españoles, cuál es el horario escolar de cada uno, a qué hora cenan y se acuestan, etc. Por último, el documento de lectura (ver documento en anexos) presenta una familia francesa, lo cual también puede servir para comparar las familias francesas, francófonas y españolas.

A diferencia de la unidad anterior, en la que hemos descubierto más contenidos culturales de los que venían indicados en el índice, en esta unidad creemos que sucede lo contrario: los contenidos que aparecen en el índice (conocimiento de sí mismo y mirada de los otros; meteorología; geografía mundial, aceptación de las diferencias culturales y sociales) trabajan más bien la competencia social, aunque pensamos que las actividades propuestas podrían haber sido enfocadas de otro modo para trabajar algunos rasgos culturales. Por ejemplo, en las páginas 60 y 61 se presentan las cuatro estaciones, pero para trabajar el componente cultural, se podría haber indicado cómo son las estaciones en diferentes países francófonos. En las páginas siguientes se incluyen ejemplos de cartas postales que envían personas que están de viaje en Chicago, Marruecos, etc. y hablan de los lugares que están visitando. Consideramos que esta actividad podría haber sido un

buen momento para trabajar la competencia cultural si los países de los que hablan fuesen países de habla francesa, para conocer un poco más sobre los países francófonos, por ejemplo. Lo mismo ocurre con el último documento de lectura de la página 64 (ver documento en anexos), en el que se tratan costumbres de diferentes países como Grecia, Bulgaria, Inglaterra, Italia o Portugal. Sin ánimo de restarle importancia al aprendizaje sobre la cultura europea, creemos que la deficiente presencia de contenidos culturales franceses y francófonos que presenta este manual se podría paliar cambiando el enfoque de algunas de las actividades que hemos comentado.

9.2. *Manual Parachute*

Este libro de texto está realizado por los mismos autores que el manual anterior. De hecho, se trata de una versión revisada y renovada del manual *Essentiel et plus*. Este manual también consta de 6 unidades y de la unidad introductoria llamada “Unidad 0”. En este caso, y siguiendo la normativa vigente (LOMCE, Ley para la Mejora de la Calidad Educativa), el manual recoge los contenidos culturales en el índice refiriéndose a ellos como la competencia de “Conciencia y expresiones culturales”. Y según el índice, esta competencia se trabaja en los apartados “Leo y descubro” y “Tarea final”. Analizaremos por tanto dichos apartados de cada una de las unidades.

Comenzamos por la unidad introductoria y descubrimos que no existe ninguno de estos dos apartados. Sin embargo, revisamos las actividades propuestas a lo largo de la unidad y vemos que sí aparecen algunos ejercicios con los que se pueden trabajar rasgos culturales, como los nombres franceses o el famoso cómic de Astérix y Obélix.

En la unidad 1, el apartado de “Leo y descubro” de las páginas 16 y 17 (ver documento en anexos) presenta la escuela francesa, aunque también aparecen otros símbolos culturales (Astérix y Obélix) y francófonos (la escuela en Senegal). El apartado de “tarea final” presenta símbolos y personajes franceses y francófonos que permiten trabajar de manera más exhaustiva la cultura francesa y francófona según los gustos e intereses de los alumnos y de otros materiales que el profesor pueda exponer a colación de los que ya se han propuesto en este apartado.

La siguiente unidad también trabaja los contenidos culturales a través del apartado “Leo y descubro” de las páginas 26 y 27 (ver documento en anexos). Gracias a él se estudian los símbolos franceses de manera bastante extendida. Sin embargo, la tarea final de la unidad 2, “Soy mega-horrible”, que se encuentra en la página 30, no trabaja la competencia de Conciencia y expresiones culturales.

La unidad 3 comienza a trabajar la competencia cultural desde el principio, haciendo hincapié en la importancia del reciclaje y la ecología para los franceses. Además, el apartado de “Leo y descubro” de las páginas 38 y 39 (ver documento en anexos) contribuye a trabajar la competencia cultural, puesto que trata sobre algunos aspectos de la geografía de Francia. Del mismo modo, la tarea final está orientada a seguir trabajando el tema de la ecología y concienciar a los alumnos sobre su importancia.

En el apartado “Leo y descubro” de la unidad 4 (ver documento en anexos), podemos observar que a través de la explotación de un documento de comprensión lectora en el que se detallan los nombres de los personajes, se aprovecha para tratar el tema de los nombres y apellidos franceses y compararlos con los de otros países. Creemos conveniente recordar en este momento que, en el anterior manual realizado por estos mismos autores, la aparición de nombres de pila franceses no daba lugar a la explicación de este tipo de rasgos culturales, lo cual creemos que responde a una mejora en este manual en cuanto al tratamiento de los contenidos culturales. En cuanto a la tarea final, consideramos que en este caso no se trabaja la competencia cultural, pues el objetivo de esta actividad es realizar diferentes spots publicitarios que no tienen relación con la cultura francesa.

Al igual que ocurría con la quinta unidad del manual *Essentiel et plus*, consideramos que la unidad número cinco del manual *Parachute* podría ser una buena ocasión para trabajar determinados contenidos culturales de lengua francesa y francófona, puesto que en esta lección se aprende la hora, los momentos del día, etc., y sin embargo no aparecen aspectos como el horario escolar francés, por ejemplo. En el apartado “Leo y descubro” de las páginas 60 y 61 (ver documento en anexos), sí se trabajan contenidos culturales, permitiendo a los alumnos conocer París a través de un documento de comprensión escrita. La tarea final está orientada a trabajar la competencia cultural de manera que cada alumno haga una presentación de su ciudad o su pueblo a un alumno

imaginario francés. No obstante, consideramos que esta tarea podría haber sido más provechosa para la adquisición de contenidos lingüísticos y culturales si se hubiera orientado hacia la presentación de países francófonos, por ejemplo, por parte de cada alumno.

Por último, desde el inicio de la unidad 6 se trabaja de manera global la competencia cultural, comenzando por la alimentación francesa, luego con los momentos del día y los horarios franceses y terminando con el apartado “Leo y descubro” de las páginas 70 y 71 (ver documento en anexos), que muestra las vacaciones de varios adolescentes en diferentes lugares de Francia. También nos gustaría resaltar aquí que, cuando comentábamos la unidad 6 del manual *Essentiel et plus*, destacábamos que aparecían ejemplos de cartas postales sobre las vacaciones de algunos niños en diferentes países no francófonos y señalábamos que podría haber sido una buena ocasión para presentar diferentes países francófonos o ciudades francesas a través de esas cartas postales. Pues bien, en esta última unidad del manual *Parachute* podemos volver a comprobar que la renovación de este tipo de textos es, a nuestro parecer, más acertada para incidir más sobre la adquisición de contenidos culturales franceses y francófonos. La tarea final, sin embargo, sólo presenta un juego por equipos para revisar los contenidos aprendidos a lo largo del libro.

9.3. *Manual Adosphère*

El manual *Adosphère* difiere de los dos manuales anteriores pues, además de ser creado por diferentes autores y publicado por otra editorial, se compone de 8 unidades o módulos. Cada una de estas unidades se titula según el nombre de un niño o niña que será el protagonista durante todo ese módulo. En el índice se indican los contenidos culturales que se van a trabajar en cada unidad, que son los siguientes:

-  Módulo 1: los saludos
-  Módulo 2: los símbolos de Francia
-  Módulo 3: cuadros de artistas franceses
-  Módulo 4: El Tour de Francia
-  Módulo 5: París en bicicleta
-  Módulo 6: La fiesta en Francia
-  Módulo 7: El Día internacional de la Francofonía
-  Módulo 8: Los animales de compañía

Tras analizar este manual por completo, hemos comprobado que, a lo largo de las lecciones, van apareciendo detalles relacionados con la cultura francesa y francófona (personajes famosos, obras de literatura como *El principito*, ciudades y lugares clave, costumbres y anécdotas, etc.). Por lo tanto, creemos que la competencia cultural no se trabaja tan sólo en el apartado de cultura, sino que la mayoría de apartados de este manual contribuyen al desarrollo de esta competencia y al descubrimiento de nuevos contenidos culturales, además de brindarle la oportunidad al profesor de proponer material auxiliar para ampliar la información del manual si lo considera necesario e interesante.

En el apartado de anexos incluimos la “lección 4” de cada unidad de este manual, llamada “Mi página de cultura”, en la que creemos que se trabaja de manera muy acertada la cultura francesa, acercándose al alumno con temas, personajes, música, etc. de la actualidad.

Además, nos gustaría señalar también que todos los manuales de francés lengua extranjera suelen incluir un mapa de Francia al final o al inicio del mismo. En este caso, además de incluirlo, se introduce un mapa de la Francofonía, es decir, de todos los países que emplean habitualmente el francés como lengua de comunicación.

9.4. *Manual Expérience*

El libro *Expérience*, diferente también de todos los anteriores, se divide en 6 unidades y una unidad inicial o introductoria llamada “unidad 0”. En este caso, el índice del manual no especifica que exista un apartado para trabajar los contenidos culturales. La tabla de contenidos del índice divide las lecciones en: objetivos comunicativos, gramática, conjugación, léxico, fonética, visita guiada y experiencia.

Este tipo de manual coincide con los dos anteriores en proponer una tarea o actividad final que sirva para movilizar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad. En este caso, la tarea final se llama “experiencia”, y creemos que el apartado anterior, “visita guiada”, puede corresponder, como en los manuales anteriores, al momento en el que se propone trabajar sobre los contenidos culturales. Por tanto, analizamos cada uno de estos apartados de manera individual:

En la primera unidad, el apartado “visita guiada” de la página 16 (ver documento anexo) corresponde, efectivamente, con los aspectos culturales de la unidad: se presenta un mapa de Francia y los países francófonos de Europa. En el apartado de “Experiencia”, se propone a los alumnos que hagan una visita cultural de un lugar francés a través de internet y que completen un formulario. Además, al final de la unidad, en el apartado “identificar a alguien” se presentan diferentes personajes famosos franceses. No nos cabe duda de que en estos apartados se trabajan los contenidos culturales.

En la segunda lección se trabajan los contenidos culturales desde el comienzo de la misma, explicando cómo se celebran algunos de los días más importantes para la cultura francesa. En el apartado “visita guiada” de la página 26 (ver documento anexo) se trata un aspecto cultural tan importante como es la cortesía en Francia. Sin embargo, la experiencia no está relacionada esta vez con la cultura.

La tercera unidad no trabaja los contenidos culturales en ninguna de sus actividades, ni siquiera en su apartado “visita guiada” (ver documento anexo). Solamente podemos trabajarlo a través de la “experiencia” final que propone seguir diferentes itinerarios sobre un mapa francés.

La siguiente unidad aprovecha la explicación de la hora y los momentos del día para enseñar a los lectores o alumnos cuáles son los horarios escolares franceses, o incluso otras costumbres de este país. El apartado de “visita guiada” (ver documento anexo) de la página 46 muestra las vacaciones de algunos adolescentes franceses en distintos lugares, pero creemos que podría haber sido una buena ocasión para presentar distintos países francófonos o ciudades francesas, como hemos visto en los últimos manuales. Además, el apartado de “experiencia” no trabaja tampoco la cultura.

La quinta unidad está enfocada al trabajo de la competencia social, haciendo hincapié en la concienciación sobre la solidaridad a lo largo del tema. Así ocurre también en su apartado “visita guiada” (ver documento anexo), que presenta diferentes asociaciones y acciones solidarias francesas. El apartado “experiencia” no trabaja la competencia cultural, sino que está enfocado también hacia el aprendizaje de la solidaridad.

Finalmente, el apartado de visita guiada de la página 66 (ver documento anexo) trabaja contenidos culturales a través de la presentación de tribus urbanas francesas y de una canción de Dominique Dimey. El apartado de experiencia de este manual no trabaja tampoco ningún contenido cultural.

En general, las actividades de las 7 unidades del manual *Expérience* no aparecen como una oportunidad para trabajar contenidos culturales. Por lo general, hay que esperar al final de cada unidad (a los apartados “visita guiada” o “experiencia”) para que el profesor pueda trabajar en clase la cultura francesa o francófona. Aun así, tal y como hemos comprobado, ni siquiera todos los apartados finales de todas las unidades están relacionados con la cultura francesa o francófona, por lo que consideramos que este manual tiene poco en cuenta la función de la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

9.5. Resultados del análisis

El *MCER* incluye dentro de su modelo descriptivo una serie de conocimientos para que los aprendices de una nueva lengua trabajen los referentes culturales. Dentro de ellos se encuentran los conocimientos de tipo *factual*, incluidos dentro del *PCIC*, centrados en la descripción de la geografía, la política, la economía, el patrimonio histórico y cultural, los personajes y acontecimientos más representativos y las creaciones y productos culturales.

Tras haber analizado los cuatro manuales que conforman nuestro objeto de estudio y siguiendo las pautas del *PCIC*, podemos afirmar que estos manuales tratan tan solo algunos de los conocimientos que propone el *Plan* para conocer la cultura de una nueva lengua extranjera. Sin embargo, creemos que al tratarse de un nivel introductorio A1.1., resultaría imposible tratar todos los referentes culturales a los que se refiere el *Plan* en un solo curso escolar de nivel principiante.

Sin embargo, aunque estos cuatro libros estén destinados a alumnos que comienzan a aprender el francés como lengua extranjera por primera vez, consideramos que el tratamiento de la cultura en estos manuales es insuficiente y que muchas de las actividades propuestas podrían haberse enfocado de otro modo para permitir al profesor, si lo considerase oportuno y si contase con el tiempo necesario, abordar determinados referentes culturales franceses y francófonos. Algunos de los motivos por los que no se trabaja de lleno la cultura en estos manuales pueden ser el nivel de los alumnos – demasiado bajo como para trabajar aspectos culturales difíciles de comprender-; el espacio o la organización de la página –quizás no se incluyen más actividades para no saturar la página-; e incluso por el papel del profesor como guía del proceso de enseñanza/aprendizaje –se pretende dar una mayor libertad al docente para que enfoque los contenidos culturales según el nivel o intereses del grupo-clase-.

En cuanto a la comparación entre los cuatro manuales, hemos llegado a algunas conclusiones finales: por ejemplo, es evidente la mejora del manual *Parachute* con respecto al anterior libro editado por los mismos autores, *Essentiel et plus*. Por un lado, las actividades culturales propuestas son mucho más actuales y están más orientadas a los intereses del alumnado. Por otro lado, es primordial que no haya que esperar al final de

la unidad para trabajar los contenidos culturales, sino que en los manuales *Parachute* y *Adosphère* aparecen muchas actividades a lo largo de cada unidad que permiten trabajar la cultura francesa y francófona. Es decir, en algunas páginas podemos encontrar un desencadenante (por ejemplo, el gallo de la página 13 del manual *Essentiel et plus*) para que sea el profesor el que explique algún aspecto sociocultural, como los símbolos de Francia.

Por último, a nuestro parecer, el manual *Expérience* es el que presenta más deficiencias en cuanto al tratamiento de los contenidos culturales, pues sólo se trabajan al final de la unidad, e incluso hay unidades en las que ni siquiera aparecen al final de las mismas. Por tanto, para paliar esta falta de temas culturales, debe ser el profesor el que proponga actividades preparadas o elegidas por él mismo.

También consideramos muy relevante comentar el tratamiento que se le da a los contenidos culturales franceses con respecto a los contenidos culturales francófonos, y en este sentido nos parece interesante compararlo con las indicaciones del *PCIC* en cuanto a la cultura española e hispanoamericana. En este sentido, el *Instituto Cervantes* afirma que la presencia de la dimensión cultural en el *Plan* responde al interés de dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica, tratando no solo los aspectos culturales de la realidad española, sino también los de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos.

Del mismo modo, creemos que la cultura francófona se trata muy poco o casi nada en estos manuales y a modo general cuando se estudia francés como lengua extranjera, pues tanto los manuales de FLE como los docentes de este idioma se ciñen generalmente al “francés de Francia”, olvidando que la lengua francesa se habla en los cinco continentes. Además, esto provoca que los alumnos que comienzan a aprender este idioma crean, desde el principio, que solo se habla en Francia. Por tanto, al igual que es importante conocer la difusión que tiene la lengua española en otros continentes y el conocimiento de las culturas que comparten esta lengua, también es muy significativo y puede ser fascinante conocer la variedad de países y culturas que utilizan la lengua francesa.

En consecuencia, de este análisis podemos concluir que los contenidos culturales no se trabajan adecuadamente en los manuales que hemos examinado. Nuestra propuesta a la hora de abordar la cultura en el aula de lengua extranjera es concienciar al alumno de la variedad cultural desde el principio de su aprendizaje de la lengua extranjera. Una de las preguntas iniciales que nos plantearemos es qué tipo de cultura vamos a enseñar, o qué tipo de cultura esperan aprender nuestros alumnos. A nuestro parecer, es lógico que se enseñe una cultura general, que englobe tanto la cultura enciclopédica como la cultura popular, es decir, es innegable el valor de la historia, la literatura, el arte, la política la ciencia, etc., pero no son menos relevantes las creencias de esta comunidad lingüística, sus costumbres, tradiciones y normas sociales de conducta, dado que todas ellas contribuyen sobremanera a configurar su quehacer cotidiano (Cortés Moreno, 2000: 24).

Para escoger los contenidos culturales concretos que vamos a abordar en clase, es imprescindible consultar el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las Lenguas* (2002), que nos permitirá elaborar un sílabo cultural según las necesidades e intereses de nuestros propios alumnos. Además de tener en cuenta al alumnado, el profesor tendrá un papel primordial en la elección de dichos contenidos, pues deberá adaptarlos dependiendo del contexto de aprendizaje. Así, el docente deberá reflexionar sobre qué contenidos va a seleccionar directamente del *MCER*, cuáles tendrá que adaptar, cuáles hay que reservar para otro momento de la formación cultural de los alumnos y cuáles añadirá como material auxiliar.

El apartado 5.1.1.2. del *MCER*, titulado “El conocimiento sociocultural”, propone una serie de contenidos concretos agrupados en 7 áreas para trabajar la competencia sociocultural. Las áreas y temas propuestos son los siguientes:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:

-  comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa;
-  días festivos;
-  horas y prácticas de trabajo;
-  actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

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

- + niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales);
- + condiciones de la vivienda;
- + medidas y acuerdos de asistencia social.

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

- + estructura social y las relaciones entre sus miembros;
- + relaciones entre sexos;
- + estructuras y relaciones familiares;
- + relaciones entre generaciones;
- + relaciones en situaciones de trabajo;
- + relaciones con la autoridad, con la Administración...;
- + relaciones de raza y comunidad;
- + relaciones entre grupos políticos y religiosos.

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

- + clase social;
- + grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales);
- + riqueza (ingresos y herencia);
- + culturas regionales;
- + seguridad;
- + instituciones;
- + tradición y cambio social;

- + historia: sobre todo, personajes y acontecimientos representativos;
- + minorías (étnicas y religiosas);
- + identidad nacional;
- + países, estados y pueblos extranjeros;
- + política;
- + artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares);
- + religión;
- + humor.

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

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

- + puntualidad;
- + regalos;
- + vestidos;
- + aperitivos, bebidas, comidas;
- + convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones;
- + duración de la estancia;
- + despedida.

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

- + ceremonias y prácticas religiosas;
- + nacimiento, matrimonio y muerte;

- ✚ comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas;
- ✚ celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Entendemos que estos contenidos se indican a modo de referencia, a partir de la cual se pueden elaborar otros listados de saberes y comportamientos socioculturales de cualquier comunidad lingüística.

En cuanto a las actitudes interculturales, en el capítulo 12 del *PCIC* “Habilidades y actitudes interculturales” se presentan una serie de procedimientos que capacitan al alumno para llegar a conocer las culturas de las comunidades hispanohablantes, que podemos extrapolar al descubrimiento de cualquier cultura extranjera. Se adopta una perspectiva intercultural de comprensión y aceptación de las bases culturales de la comunidad extranjera, con el fin de poder desenvolverse con éxito en ella. Este procedimiento constituye un aprendizaje complejo, ya que el alumno debe ir activando “de forma estratégica distintos factores, en el transcurso de sus experiencias interculturales”. El inventario consta de cuatro apartados:

- ✚ “Configuración de una identidad cultural”: habilidades y actitudes interculturales necesarias para, por ejemplo, tomar conciencia de las interpretaciones etnocéntricas de otras culturas y aceptar la cultura meta.
- ✚ “Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales”: habilidades cognitivas necesarias para captar, elaborar, interiorizar, ensayar y activar estratégicamente los saberes y comportamientos precisos para la comunicación intercultural; actitudes positivas hacia la cultura meta, tales como sensibilidad, empatía y flexibilidad.
- ✚ “Interacción cultural”: operaciones tales como actualizar conocimientos culturales, evaluar destrezas pragmáticas o corregir actitudes.
- ✚ “Mediación intercultural”: tareas destinadas, p. ej., a la adecuada interpretación de hechos culturales o a la neutralización de conflictos interculturales.

Con respecto a la realización de tareas por parte del alumnado, consideramos que es importante que los alumnos dispongan de cierta información básica sobre un tema antes de comenzar una tarea determinada, para que puedan enfrentarse a dicha actividad con autoconfianza y una opinión formada sobre el tema en cuestión. Para ello se pueden realizar actividades de introducción que sirvan para presentar el vocabulario, alguna referencia cultural, etc. Los tipos de tareas para la enseñanza y aprendizaje de la cultura en el aula de lengua extranjera son infinitos. Presentamos algunos ejemplos:

-  lluvia de ideas acerca de estereotipos de otra comunidad cultural;
-  análisis cultural de una canción o de una película;
-  presentación oral o escrita individual o en parejas de un tema cultural seleccionado por los alumnos;
-  presentación oral por parte del profesor de un aspecto cultural;
-  selección de un fenómeno cultural distinto en la cultura propia y en la cultura meta y debate;
-  juego de simulación o teatro sobre un aspecto cultural de la lengua meta;
-  elaboración de un proyecto en torno a un tema o a un aspecto cultural;
-  entrevista a uno o varios nativos invitados al aula;
-  intercambio de correos electrónicos con nativos;
-  participación en cibercharlas con nativos;

Consideramos que las tareas son más motivadoras para los alumnos cuando se les brinda la oportunidad de aportar su propia opinión, de criticar lo que no les parece bien, de debatir temas con los compañeros, etc. Así, el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, sintiendo que se está comunicando realmente sobre un tema de su interés.

10. Conclusiones

Nuestro trabajo de fin de máster ha pretendido mostrar el papel de los conocimientos socioculturales a la hora de aprender una lengua extranjera, tomando como ejemplo el francés como lengua extranjera. Tras basarnos en el marco teórico, analizar algunos manuales del mismo nivel de lengua y llegar a conclusiones sobre el papel que tienen estos conocimientos hoy en día en el aula, el presente trabajo parte de la premisa de constatar, apoyándose en teóricos y estudios de este tipo de textos breves, que la cultura constituye un aspecto fundamental para adquirir la competencia que convierta a un aprendiz de lengua extranjera en un usuario eficaz de la misma.

El objetivo principal que perseguíamos era “estudiar el papel que tiene actualmente la cultura en el aula de francés lengua extranjera”. Para ello, hemos analizado los contenidos culturales franceses y francófonos propuestos por cuatro libros de texto dirigidos a estudiantes de la primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Tras el análisis, hemos comprobado que el tratamiento que éstos le conceden a la enseñanza de la cultura es insuficiente, y hemos propuesto por ello posibles intervenciones didácticas en el aula, lo cual cumple el segundo objetivo de nuestro estudio.

La competencia cultural y sociocultural se revela fundamental no solo para que los alumnos de lenguas extranjeras adquieran una competencia comunicativa sólida, sino también para fomentar una comprensión profunda de la cultura, más allá de estereotipos y generalizaciones sin validez. Podemos decir por tanto que el objetivo de la competencia sociocultural es permitir al alumno o aprendiz de lenguas extranjeras que sea más receptivo y respetuoso hacia nuevas lenguas y culturas y desarrolle valores de tolerancia y empatía hacia los hablantes –la sociedad de esa/s lengua/s-. Para ello es vital comenzar desde el aula, desarrollando actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios, pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, siempre sin renunciar a la propia identidad.

Además, es fundamental que el docente despierte en sus alumnos la motivación y el interés por aprender más allá de las palabras y de las oraciones, que el profesor enseñe la curiosidad por aprender más sobre la nueva comunidad lingüística, y eso se puede hacer

empezando por aspectos culturales del interés del alumnado: música, deporte, baile, personajes famosos...

Finalmente, nos gustaría incidir en la necesidad de sensibilizarnos en relación a la variación cultural, de manera que el descubrimiento de nuevas culturas parta de una fase de autodescubrimiento que exista en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Este es el primer paso para trabajar la competencia cultural y sociocultural, antes de elegir qué manual o libro de texto hay que utilizar en el aula, o qué material auxiliar vamos a añadir. De este modo, y aunque hay aún mucho camino por recorrer y mucho que cambiar, la interculturalidad ha transformado ya la enseñanza de lenguas extranjeras y la comunicación entre hablantes de distintos idiomas, enseñando al alumno mucho más que palabras, mucho más que frases.

Si despertamos en nuestros alumnos la inquietud por conocer más y mejor a los hablantes de la lengua meta, seguro que serán capaces de actuar de un modo socioculturalmente adecuado en la cultura de la lengua extranjera: sin duda, debemos aprender y enseñar no sólo **qué** se dice, sino **cómo** y **por qué** se dice. Solo así, el contacto entre las diferentes culturas será un encuentro y no un choque y podrán reducirse las tensiones en los ajustes interculturales. Ése es quizá uno de los desafíos pedagógicos más fascinantes que afrontamos: “conseguir que el alumno sea *un extranjero con los ojos, los oídos y el corazón abiertos* y hacer de nuestra aula una escuela de interculturalidad, un territorio para el encuentro, para el intercambio y ¿por qué no? para el contraste y la provocación.” (Iglesias, 2000: 5- 9).

11. Bibliografía

Álvarez Baz, A. (2012): *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, Universidad de Granada [Tesis doctoral inédita].

Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Boas, F. (1928): *Anthropology and Modern Life*. New York, W. W. Norton and Co.

Bourguignon, C. (2006): « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n° 1, págs. 58–73.

Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D-D., Saracíbar Zaldívar, I. (2010): *Essentiel et plus 1 méthode de français. Niveau A1*, Madrid, Santillana Educación.

——— (2015): *Parachute méthode de français. Niveau A1*, Madrid, Santillana Educación.

Campà Guillem, A. Oliva Bartolomé, M., Charreau, M., Canon, C. (2016): *Expérience A1*, Madrid, Oxford University Press España.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.

Durkheim E. (1925) : *L'éducation morale*, Paris, Alcan.

——— (1938) : *L'évolution pédagogique en France: des origines a la renaissance*, Paris, Alcan.

Ferrández, A. y Sarramona, J. (1977): *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC.

González Verdejo, N. (2002): “Humor se escribe con “u” de universal: la risa como medio de acercamiento cultural”, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas

del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE: 346-357.

Goodenough, W. H. (1964) : « Cultural Anthropology and Linguistics », en D. Hymes (ed) : *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*, Nueva York, Harper & Row.

Gouin, F. (1880) : *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Flachbacher.

Himber, C., Poletti, M-L. (2011) : *Adosphère méthode de français. A1.1*, Madrid, Ediciones SM.

Iglesias Casal, I. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, *Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

Lévi-Strauss, C. (1958) : “Linguistique et anthropologie”, *Anthropologie structurale*, París, Plon.

Littlewood, W. (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Introducción al enfoque comunicativo, Cambridge University Press.

Martín Peris, E.; E. Atienza Cerezo; M. Cortés Moreno et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL/Instituto Cervantes. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm. Fecha de consulta: 22/07/2017].

Miquel, L. y Sans, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, 9, págs. 15-21.

Moliner, M. (2007): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.

Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan-CLE.

——— (1998) : « La culture en classe de langue : « enseigner quoi ? » et quelques autres questions non subsidiaires », *Langues modernes*, nº 4, págs. 40-46.

——— (2002a) : « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures », Institut International d'Etudes Françaises de l'université de Strasbourg. [En línea <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/index.html>. Fecha de consulta: 20/07/2017].

——— (2002b) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, nº 3, págs. 55-71.

——— (2005) : « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des languescultures », *Revue de didactologie des langues-cultures*, nº 140, págs. 491-508.

Real Academia Española (2012, 22.^a ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa.

Tylor, E. B. (1975): “La ciencia de la cultura”, en J. S. Kahn (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama, pág. 2946.

Whorf, B. L. (1971): *Lenguaje, pensamiento y realidad*, Barcelona, Barral.

12. Anexos

12.1. Manual Essentiel et plus



Module 4 Leçon 4

Doclecture La tour Eiffel

CARTE D'IDENTITÉ

Date de naissance : 31 mars 1889
 Constructeur : Gustave Eiffel
 Construction : 1887-1889 (2 ans, 2 mois et 5 jours)
 Composition : 18 038 pièces métalliques,
 2 500 000 rivets
 Poids total : 10 100 tonnes
 Hauteur : 324 m (hauteur avec antenne)
 Nombre de visiteurs jusqu'au 31 décembre 2008 : 243 376 000
 Signe particulier : Reconnaissable dans le monde entier
 Nombre de marches : 1 665
 Propriétaire : La ville de Paris



Savez-vous que... ?

La tour Eiffel est le symbole de Paris. Elle a été édifée en 1889 à l'occasion de l'Exposition Universelle qui célébrait le centenaire de la Révolution française.

- Peinture :** Tous les 7 ans, on fait sa toilette. Des peintres (qui n'ont pas le vertige !) utilisent alors 60 tonnes de peinture.
- Déformation :** Sous l'action du vent, le sommet se déplace de 6 à 7 cm.
- Base :** Les piliers sont orientés aux quatre points cardinaux et inscrits dans un carré de 125 m de côté.

1 Calcule l'âge de la tour Eiffel.

2 Quelle est l'année de la Révolution française ?

3 Quelle est la donnée qui t'a surpris(e) le plus ?

48 • quarante-huit

Module 5 Leçon 1

Au café « La Tartine »

Au café « La Tartine », il y a 4 formules pour le petit-déjeuner.

Le Traditionnel

Le Léger

Le Campagnard

Le Sucré

1 Écoute et observe les 4 formules. Indique le numéro qui correspond à chaque aliment ou boisson.

a) des biscuits	f) des céréales	k) du jambon cru	p) des tartines
b) des biscuits	g) de la confiture	l) du jus d'orange	q) du thé
c) un bol de chocolat	h) un croissant	m) du lait	r) un yaourt
d) une brioche	i) des fruits	n) du pain	s) du miel
e) du café	j) du fromage	o) un œuf à la coque	t) du beurre

2 Observe les 4 petits-déjeuners et écoute le garçon.

3 Quel est le produit qu'il oublie de nommer dans chaque formule ?

D'habitude, qu'est-ce que tu prends pour ton petit-déjeuner ?

Et le dimanche ?

48 • quarante-huit

Module 5 Leçon 3

Quelle heure est-il ?

1 Écoute ces heures et trouve l'horloge correspondante.

1) Il est 7 heures.

2) Il est 7 heures et demie.

3) Il est 8 heures moins le quart.

4) Il est 8 heures 5.

5) Il est 9 heures moins 20.

6) Il est midi.

7) Il est midi et quart.

8) Il est 19 heures trente.

9) Il est 22 heures 30.

10) Il est minuit.

La journée de Noémie

LE MATIN
 7 h Je me réveille.

7 h 30
 Je prends mon petit-déjeuner.

7 h 45
 Je m'habille.

À MIDI
 Je déjeune à la cantine.

L'APRÈS-MIDI
 Deux heures de cours et après, basket ou musique.

LE SOIR
 Je dîne avec toute ma famille et je me couche vers 22 h 30...

2 Écoute et observe.

a) À quelle heure se réveille Noémie ?
 b) Que fait-elle entre 7 h 30 et midi ?
 c) Et l'après-midi ? Et le soir ?

3 Que faites-vous le matin avant d'aller au collège ?

Mimez les actions. Il faut un(e) acteur / actrice et un narrateur / narratrice.

4 Raconte ta journée. Que fais-tu le matin ? l'après-midi ? le soir ?

52 • cinquante-deux

Module 5 Leçon 4

Doclecture une famille française

Mariah est une étudiante allemande. Elle travaille au pair dans une famille française à Strasbourg.

Moi avec « ma » famille française.

Madame Daguerre

Sarah

Florence et Asta, « les rois » de la famille !

Goutam

« Salut ! Je vous présente ma nouvelle famille. Ils sont trois. La mère, madame Daguerre est divorcée. Elle est avocate. La fille, Sarah a 10 ans. Elle joue super bien du piano ! Le fils s'appelle Goutam. Il vient du Népal. Il est très sportif. Il y a aussi Asta, un gros chien ; Florence, une chatte noire que j'adore, et Obélix, un poisson rouge. Mon travail consiste à m'occuper des enfants quand ils sortent de l'école. Je les aide à faire leurs devoirs, je les accompagne quand ils ont des activités après l'école. Une seule condition : il faut parler allemand entre nous ! »

1 Que fait Mariah à Strasbourg ?

2 Décris « sa » famille française.

3 En quoi consiste le travail de Mariah ?

54 • cinquante-quatre

Module 6 Leçon 4

Doclecture vive la différence !

Nous avons des coutumes bien à nous, que nous considérons tout à fait naturelles.
Par contre, les étrangers qui nous rendent visite peuvent considérer ces mêmes coutumes très étranges.
Voici quelques comportements qui pourraient surprendre.

 En Grèce et en Bulgarie, on secoue la tête de haut en bas pour dire « Non ! » et pour dire « Oui ! », on tourne la tête sur le côté.



 En Angleterre, on fait toujours la queue pour attendre le bus.



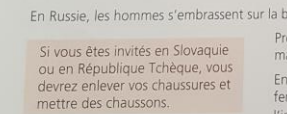
 En Italie, les gestes accompagnent ou remplacent la parole.



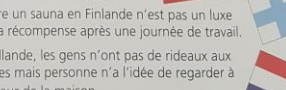
 Au Portugal, on sert des assiettes énormes au restaurant !



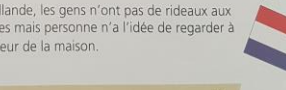
 En Russie, les hommes s'embrassent sur la bouche pour se dire bonjour !



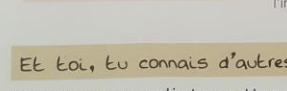
 Prendre un sauna en Finlande n'est pas un luxe mais la récompense après une journée de travail.



 En Hollande, les gens n'ont pas de rideaux aux fenêtres mais personne n'a l'idée de regarder à l'intérieur de la maison.



 Si vous êtes invités en Slovaquie ou en République Tchèque, vous devrez enlever vos chaussures et mettre des chaussons.



Et toi, tu connais d'autres coutumes surprenantes ?

Si tu pars en voyage, ouvre bien tes yeux et tes oreilles. Tu verras que les gens vivent de façon diverse. Connaître ces différences est une expérience passionnante.

64 • soixante-quatre

12.2. Manual Parachute



LEÇON 3

JE LIS ET JE DÉCOUVRE

Tour de France en péniche

La péniche, c'est écologique !

La péniche est un bateau long et plat qui circule sur les fleuves. Elle peut mesurer plus de 60 mètres de long ! Elle sert à transporter des marchandises ou à voyager. Elle peut aussi servir de maison !

QUIZ

1. **Vérifie** à visiter la France en péniche ?

- Quel est le fleuve le plus long de France ?
- Quel est le nom du fleuve représenté sur chaque photo ?
- Cite une ville située sur chaque fleuve.
- Quel autre pays tu pourrais visiter si tu naviguais sur le Rhin ?
- Le Rhône ? La Garonne ?

2. **Voit ou Boat ?**

- La Seine passe par Paris.
- Le Mont-Blanc est dans les Pyrénées.
- Lille est au nord de la France.
- Marseille est au bord de l'Océan Atlantique.
- La Manche sépare la France de l'Allemagne.

3. **Jeu de rapidité** (En 30 secondes, trouve :

- 3 noms de montagnes.
- 3 noms de mers.
- 3 noms de villes qui se terminent par la lettre « a ».
- 3 noms de villes qui commencent par la lettre « n ».

4. **Écoute et chasse le mot intrus.**

- Angoulême • Lyon • Colmar • Dijon
- Bordeaux • Poitiers • Brest • Besançon
- Nice • Nancy • Marseille • Toulouse

5. **Le canal du Midi en péniche** ➔ **Apprends à mots croisés**

Séjour / colonie de vacances

pour les 8 - 14 ans

7 jours

A partir de 270 €

Environnement : mer, ville, campagne

Départ de Carcassonne / Arrivée à Agde

Combien de jours dure cette colonie ? Où va-t-elle dormir ? Quelle est la ville de départ ? Quelle ville est près de la mer ?

2. **Imagine** un itinéraire en péniche. Quelles villes tu vas traverser ? Fais des recherches !

DEVINETTE

Je passe pour les ponts de Bascos occore à un manteau bleu et gris. Qui suis-je ?

U3

Le Blog de Claire

Sauv' les internautes !
 Mes autres copains protestent !
 Si je ne les présente pas, ah, ah, ah !!!
 Alors...

Voici Renaud ! On est dans la même classe et il est très rigolo ! On adore la piscine tous les deux... Mais j'aime plus vite que moi ! On fait aussi des concours de saut... Mais le prof n'est pas d'accord en général...

Le voisi Margaux ! J'adore son look. Elle a beaucoup des chaussures gentilles. Et regardé son chapeau, sur la photo... Sempas non ? On est à côté de cours d'atmosphère... On en beaucoup. Le prof dit « silence ! » et on se tait... Mais le prof n'est pas d'accord en général...

Voici Renaud ! On est dans la même classe et il est très rigolo ! On adore la piscine tous les deux... Mais j'aime plus vite que moi ! On fait aussi des concours de saut... Mais le prof n'est pas d'accord en général...

Le voisi Margaux ! J'adore son look. Elle a beaucoup des chaussures gentilles. Et regardé son chapeau, sur la photo... Sempas non ? On est à côté de cours d'atmosphère... On en beaucoup. Le prof dit « silence ! » et on se tait... Mais le prof n'est pas d'accord en général...

Voici Renaud ! On est dans la même classe et il est très rigolo ! On adore la piscine tous les deux... Mais j'aime plus vite que moi ! On fait aussi des concours de saut... Mais le prof n'est pas d'accord en général...

www.les3c.com

[illegible]

[illegible]

LES VACANCES D'ÉTÉ

4 bonnes idées pour les vacances d'été

1 Ces 4 camps sont en colonie de vacances en France. Les leurs témoignages. Tu comprends l'essentiel ?

Carla, 14 ans, et Éric, 17 ans



La colo en Haute-Savoie, c'est trop cool ! Avec mon frère, nous sommes dans le groupe « sports à risques » : rafting, canyoning et escalade. Demain, on descend les rapides dans les gorges des Tines. Wouah ! J'adore !

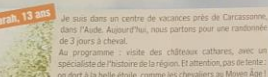
2 Devine le sens des mots difficiles : observe les photos, cherche les mots-clics, aide-les des mots transparents...

Assolène, 16 ans



Je suis ici avec mes deux meilleures amies ! Le matin, tout le groupe se lève à la même heure. On prend le petit déjeuner, on prépare le pique-nique, on prend les vélos et hop ! En route pour la plage ! La mer est trop géniale dans les Landes !

Sarah, 19 ans



Je suis dans un centre de vacances près de Carcassonne, dans l'Aude. Aujourd'hui, nous partons pour une randonnée de 3 jours à cheval. Au programme : visite des châteaux cathares, avec un spécialiste de l'histoire de la région. 12 attentions, du bœuf au dindon à la belle étoile, comme les chevaliers au Moyen Âge !

Julien, 11 ans



Avec cette colo, je peux partir en vacances sans mes parents ! Je suis dans le Morbihan avec d'autres jeunes de mon âge. Ici tout, nous sommes 12 : 6 valides et 6 handicapés) et nous partageons toutes les activités. Nous faisons des jeux de piste, des feux de camp... On se couche tard mais c'est génial ! Les animateurs sont trop sympas. Je me sens libre !

3 Associe chaque titre à un témoignage.

UNE COLO DANS L'EAU ET EN VIEU : VIVE LA SOLIDARITÉ ! ÉMOTIONS FORTES GARANTIES ! LEÇON D'HISTOIRE GRANDEUR NATURE

4 Cherche d'autres informations sur un de ces lieux de vacances.

LES VACANCES SCOLAIRES

Pour les vacances scolaires, la France est divisée en 3 zones.



Zone A
Zone B
Zone C

ZONE A
Vacances de la Toussaint
Du 19 octobre au 3 novembre
Vacances de Noël
Du 21 décembre au 5 janvier
Vacances d'hiver
Du 25 février au 10 mars

Zone de printemps
Du 20 avril au 5 mai
Vacances d'été
Juillet et août

5 Enzo habite à Lille, sa cousine Aurélie habite à Bordeaux. Est-ce que c'est la même zone ?

6 Lis le calendrier de la zone A. Tu as les mêmes vacances ?

Partir en vacances, c'est une chance ! En France, il y a environ 3 millions d'enfants qui ne partent jamais en vacances.

Le Blog de Claire

Dans ma famille, chaque matin, l'un de nous présente le petit déjeuner, comme ça les autres sont motivés et en plus, c'est un bon système, non ? Aujourd'hui, j'ai... c'est mon tour !

A sept heures moins cinq, je réveille toutes ! On lit la C... c'est important en vacances scolaires ! Un peu de... bricole sur le lit... Ça va être le... les vacances !

Voilà ! À la cuisine ! Je prépare le café pour mon père, le thé pour ma mère, du jus d'orange pour tout le monde... Je sers le beurre et le sel du frigo... Je mets le fromage, la confiture et le miel sur la table, je coupe le pain extra-f... Et je prépare deux grands bols pleins de céréales pour mes frères !

À sept heures, je réveille tout le monde ! Le petit déjeuner est prêt ! Et ça va bien !

Voilà le petit déjeuner de mon petit déj !



Allez... j'ai préparé, je prépare mon petit déjeuner chez toi !

7 Lis le post de Claire à haute voix. Ensuite, écoute et vérifie.

JE LIS, JE DIS

Je lis, je lis, je lis et je dis (à) comme dans le texte.

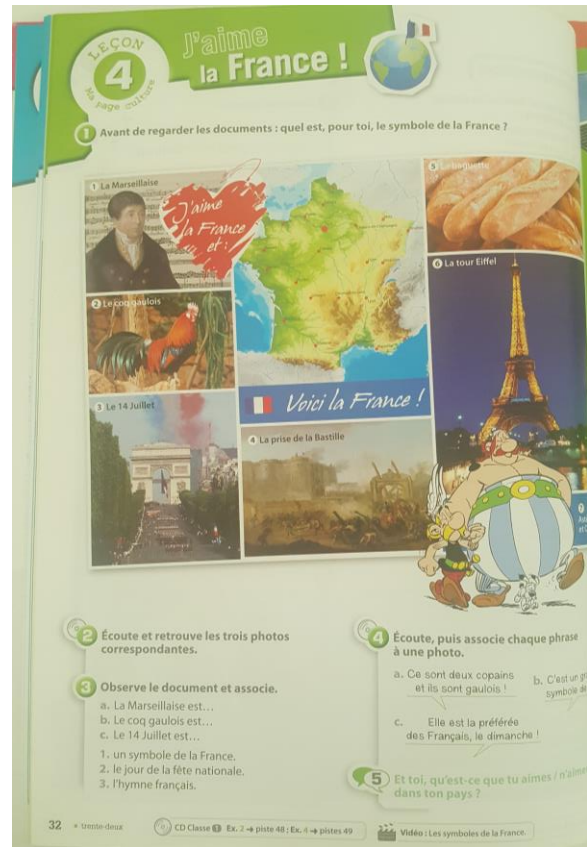
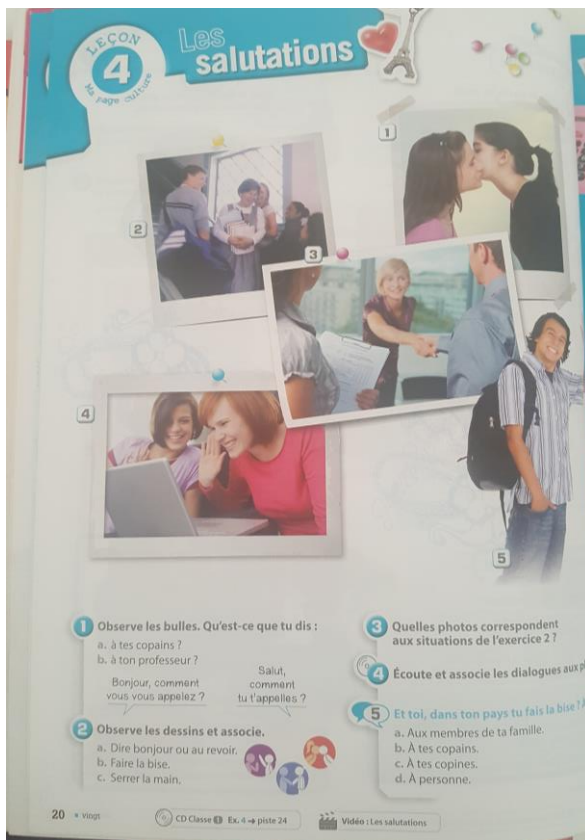
Cherche dans le texte tout les mots avec ces graphies.

8 Comment ça se passe chez toi, le matin ? Raconte !



scribble et com 10

12.3. Manual Adosphère



LEÇON 4
Ma page culture

Des tableaux d'artistes français

Les peintres :
Claude Monet (1840-1926),
Blanche Monnet perignon
Pierre-Auguste Renoir (1841-1919),
La Lecture
Henri Matisse (1869-1954),
La Chute d'Icare

1 Lis les bulles et associe-les aux tableaux.
2 Retrouve le peintre qui correspond à chaque tableau.
Exemple : 2 → Renoir ; ...
3 Observe les détails des tableaux et associe.
a. Je m'appelle Blanche et j'aime la peinture.
b. Nous aimons les livres !
c. Je suis un collage de papiers bleus, noirs et jaunes.

4 Suivez le guide ! Écoute la description de chaque tableau et retrouve la photo correspondante.
5 À toi de présenter un tableau !
a. Choisis le tableau d'un peintre de ton pays.
b. Écris une petite description de ce tableau (les couleurs, les personnages, etc.).
Sur le tableau, il y a ... Les couleurs sont ...
c. Dis si tu aimes ce tableau, ou pas, et pourquoi.

1. rouge et noir 2. blanc 3. rose

44 • quarante-quatre CD Classe Ex. 4 → piste 68 Vidéo : La peinture et les couleurs.

LEÇON 4
Ma page culture

Le Tour de France

C'est la plus grande course cycliste du monde. Il y a 20 étapes. Les Français aiment regarder le Tour à la télévision parce qu'on voit toute la France : les grandes villes et les petites villes, les fleuves, les montagnes, la mer ...

Je suis à l'arrivée du Tour, dans la capitale. Je suis le champion !
Je suis dans les montagnes.
C'est le départ ! Nous sommes dans la capitale de l'Europe !
Je suis dans une grande ville, la mer est bleue et il y a une équipe de football célèbre !
C'est une île dans la Manche, il y a une route pour les vélos.

1 Tu connais le Tour de France ? Qu'est-ce que c'est ?
2 Regarde la carte de France et complète le tableau.
Les fleuves : le Rhône, ...
Les montagnes : ...
Les mers et les océans : ...

3 Lis les bulles et associe-les aux photos.
4 Écoute et vérifie tes réponses.
5 Avec la classe, créez une affiche du Tour de votre pays. Colle des photos et écris le nom des villes, des fleuves, etc.

56 • cinquante-six CD Classe Ex. 4 → piste 91 Vidéo : Sport et handicap.

LEÇON 4
Ma page culture

Paris à vélo

À Paris, circulez à vélo ! Il y a des vélos dans tous les quartiers ! Voici trois itinéraires. Choisissez votre couleur :

- Itinéraire « Paris des Monuments » : la tour Eiffel, le musée du Louvre, Notre-Dame de Paris ;
- Itinéraire « Paris des Grandes Places » : la place Charles-de-Gaulle, la place de la Concorde, la place des Vosges ;
- Itinéraire « Paris des Jardins » : le parc des Buttes-Chaumont, le jardin du Luxembourg, le bois de Vincennes ...

1 Observe les photos : un vélo ; qu'est-ce que c'est ?
2 Observe les itinéraires et associe.
a. Itinéraire bleu. 1. Paris des Grandes Places.
b. Itinéraire vert. 2. Paris des Monuments.
c. Itinéraire jaune. 3. Paris des Jardins.

3 Observe encore les documents et lis les phrases. Retrouve de quel lieu il s'agit.
a. Je suis une grande tour et je suis près de la Seine.
b. Je suis un grand jardin près de la Seine.
c. Je suis une grande place en forme d'étoile.
d. Je suis un grand monument sur la Seine.
e. Mon entrée est une pyramide.

4 Par deux, imaginez des itinéraires dans votre ville : places, monuments, jardins, etc.

50 • cinquante Video : Paris à vélo.

LEÇON 4
Ma page culture

Faire la fête en France

En France, on aime faire la fête toute l'année !
C'est le jour des cadeaux.
Aujourd'hui, on se déguise !
Il y a de la musique dans les rues de toute la France !
On regarde le feu d'artifice et on danse dans la rue.

1 Observe les documents : est-ce que ces fêtes existent dans ton pays ?
2 Observe les affiches et associe-les aux textes.
3 Quelle musique pour quelle fête ? Écoute et associe.
a. Le 14 Juillet. b. Le Carnaval. c. La fête de la Musique. d. Noël.

4 Par petits groupes, réalisez un calendrier des fêtes de votre pays. Illustrez les différentes traditions avec des photos ou des dessins !

60 • quatre-vingt CD Classe Ex. 3 → piste 30 Vidéo : Les fêtes.

LEÇON 4
de page culture

La Journée internationale de la francophonie

Célébration officielle de la JOURNÉE INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE

Tous les ans, le 20 mars, c'est la Journée internationale de la francophonie. La francophonie est une grande famille. On parle français en France et dans cinquante-cinq pays dans le monde : dans trente-deux pays en Afrique et au Moyen-Orient, six en Amérique, trois en Asie et quatorze en Europe. C'est la langue n° 9 dans le monde.

1. Vietnam 2. Cameroun 3. Belgique 4. Liban 5. Tunisie 6. Québec

Quiz Champion de la francophonie ?

- Quel jour a lieu la Journée internationale de la francophonie ?
- Il y a combien de pays francophones dans le monde ?
a. 55. b. 65. c. 56.
- Retrouve les drapeaux et les pays ou les régions correspondants.
Exemple : a -> C'est le drapeau n° 4 et c'est le Québec.
a. Je suis en Amérique et je suis bleu et blanc.
b. Je suis près de l'océan Atlantique. Mon drapeau a trois couleurs et une étoile jaune.
c. Je suis loin de la France. Mon drapeau a une étoile jaune et une seule couleur.
d. Je suis près de la France. Mon drapeau a trois couleurs, rouge, jaune et noir.
e. Il y a un symbole de mon pays sur mon drapeau : un arbre vert.
f. Mon drapeau est rouge et blanc avec une étoile rouge et un croissant rouge.
- Imagine et dessine un drapeau de la francophonie. Utilise les cinq couleurs de la francophonie et cherche un symbole.

quatre-vingt-douze Vidéo : Le tour du monde

LEÇON 4
de page culture

Les animaux de compagnie

En France, une famille sur deux a un animal de compagnie. Les chiens et les chats sont les meilleurs amis des ados. Il y a presque 10 millions de chats et 9 millions de chiens dans les familles françaises ! Dans les BD aussi, il y a beaucoup d'animaux de compagnie !

- Observe et lis le document. Quels sont les animaux de compagnie préférés des Français ?
- Et dans ton pays, quel est l'animal de compagnie préféré ?
- Associe les animaux de BD à leur maître.
 - 1. Idélie
 - 2. Mimi
 - 3. Chou
 - 4. Le chat et le maître
 - 5. Rastaplan
 - 6. Tintin
 - 7. Lucky Luke
- Par groupe de trois, imaginez un animal de BD amusant et trouvez-lui un nom.

Mon chien est blanc et très petit. Il a du noir sur les oreilles.

J'ai deux animaux de compagnie. Le premier vit dans le ciel. L'autre vit sur la terre et il est tout noir.

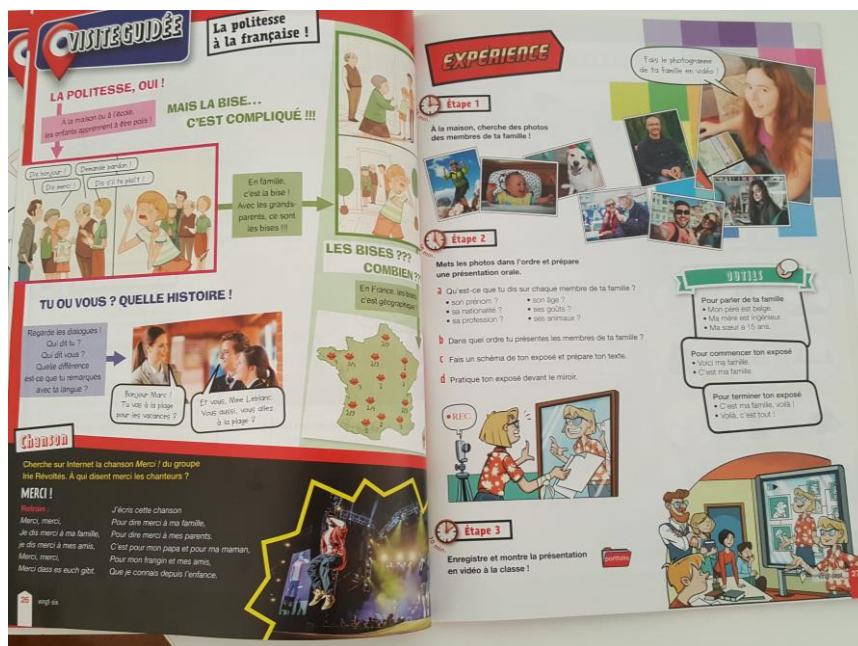
Il est blanc et petit. C'est mon animal de compagnie, mais aussi mon copain de tous les jours.

Mon maître copain et un chat.

Mon chien porte un collier rouge autour du cou.

34 • c'est quoi Vidéo : Les animaux.

12.4. Manual Expérience



VISITE GUIDÉE

Les anniversaires : tendances !

L'anniversaire classique, le sociable, l'aventurier... Qu'est-ce que c'est ?
(Lis les témoignages et découvre les anniversaires tendances cette année !)

Le classique :
« Moi, c'est Lisa. J'ai 10 ans, et j'aime fêter mon anniversaire en famille avec mes parents, mes frères et sœurs, mes grands-parents, mes cousins... Tout le monde vient ! Je goûte les bouillottes, on mange le gâteau et j'avance plein de cadeaux ! »

Le sociable :
« J'aime bien mes amis... Pour moi, l'anniversaire idéal, c'est avec mes amis ! J'invite mes camarades de classe, mes copains du club... et je fais une fête à la maison ! J'y a de la musique, des pizzas... On danse et on s'amuse ! »

L'aventurier :
« Le jour de mon anniversaire, j'aime faire quelque chose de différent. Je me rends à l'anniversaire du camping... Cette année, j'ai fait de l'acrobatie ! J'invite tous mes amis pour faire un circuit dans les arbres ! On avance d'un arbre à l'autre comme des singes ! Et après, on mange du gâteau au chocolat ! C'est super ! »

Les témoignages :

- Lisa, 10 ans, classique :** « J'aime fêter mon anniversaire en famille avec mes parents, mes frères et sœurs, mes grands-parents, mes cousins... Tout le monde vient ! Je goûte les bouillottes, on mange le gâteau et j'avance plein de cadeaux ! »
- Nicolas, 11 ans, sociable :** « J'aime bien mes amis... Pour moi, l'anniversaire idéal, c'est avec mes amis ! J'invite mes camarades de classe, mes copains du club... et je fais une fête à la maison ! J'y a de la musique, des pizzas... On danse et on s'amuse ! »
- Nadia, 13 ans, aventureuse :** « Le jour de mon anniversaire, j'aime faire quelque chose de différent. Je me rends à l'anniversaire du camping... Cette année, j'ai fait de l'acrobatie ! J'invite tous mes amis pour faire un circuit dans les arbres ! On avance d'un arbre à l'autre comme des singes ! Et après, on mange du gâteau au chocolat ! C'est super ! »

EXPERIENCE

Stage 1
Allez sur le site du Centre La Lac d'Annecy et cherchez l'adresse et le plan d'accès.

- Où est Annecy ?
- Quelles sont les principales villes à côté d'Annecy ?
- Est-ce qu'il y a un aéroport, une gare ?
- Quels moyens de transport est plus rapide ?
- Quels sont les points de repère ?

Stage 2
Avec quels moyens de transport vous pouvez aller à Annecy ?

- Il y a un aéroport dans la ville ? Une gare ? Un port ?
- Combien de kilomètres il y a entre la ville et Annecy ?
- Quel moyen de transport est plus rapide ?

Stage 3
Remplissez la fiche et présentez votre itinéraire à la classe.

VISITE GUIDÉE

Les vacances des ados français

Où partent en vacances les ados français ? Avec qui ? Qu'est-ce qu'ils font ?
(Pour le découvrir, lisez les témoignages de nos lecteurs...)

Lucie, 14 ans : « Moi, je pars en vacances pendant 10 jours. Je fais de l'escalade, des randonnées, du canoë... Et je me fais plein de copains ! C'est le top ! »

Mathieu, 15 ans : « Moi, j'aime aller à la mer. Pendant les vacances, je reste à la maison ! Je vais à la plage, je fais de la voile, je suis avec mes copains... C'est cool ! »

Manon, 13 ans : « Moi, je pars en voyage avec ma famille. Nous visitons des villes, des musées, des châteaux... C'est très amusant ! »

Lucie, 14 ans : « Moi, je pars en vacances pendant 10 jours. Je fais de l'escalade, des randonnées, du canoë... Et je me fais plein de copains ! C'est le top ! »

Mathieu, 15 ans : « Moi, j'aime aller à la mer. Pendant les vacances, je reste à la maison ! Je vais à la plage, je fais de la voile, je suis avec mes copains... C'est cool ! »

Manon, 13 ans : « Moi, je pars en voyage avec ma famille. Nous visitons des villes, des musées, des châteaux... C'est très amusant ! »

EXPERIENCE

Stage 1
Va sur le site Internet www.1001.com et recherche ! Maintenant, clique sur S'inscrire et Créer un Tourné.

Stage 2
1. Choix photo
Choisis une photo de ton grand.
Envoie une photo de ton chouchou.
Prends une photo avec ta sœur.
Choisis une photo dans la galerie.

Stage 3
Maintenant, imprime la photo et fais un grand poster avec toutes les photos de la classe !

VISITE GUIDÉE

La solidarité vue par les adolescents français

Beaucoup de collèges français organisent chaque année la semaine de la solidarité. Les élèves font des collections, ils font des projets de solidarité... Beaucoup de monde participe à l'organisation de ces activités, ce sont les bénévoles. Ils s'engagent bénévolement de quelques organisations françaises très importantes comme Les Restos du Cœur, Emmaüs ou Le Croix-Rouge.

EMMAÜS
NE PAS QUINER TOUJOURS AGIR

« La solidarité, c'est donner des choses, aider les autres, c'est être solidaire... mais c'est aussi accepter l'aide des autres. »
Séléma, 14 ans

« Si les gens ne sont pas solidaires, c'est la guerre. Moi, j'aime la paix. Je veux être solidaire et je me suis inscrit pour être bénévole pour la semaine de la solidarité au collège. »
Kilian, 12 ans

LES RESTOS DU CŒUR

« Être solidaire, c'est partager, c'est donner la main, c'est aussi jouer avec tout le monde pendant la récré. »
Clémentine, 12 ans

1 En groupe. Est-ce que vous participez à des actions solidaires ? Quelles actions vous faites d'habitude ?

2 Tisse la toile de la solidarité !
Tous ensemble, mettez-vous en rond. Prenez une boule de ficelle. La première personne garde le premier bout, dit un mot ou une phrase solidaire et passe la boule de ficelle à une autre personne. La personne qui reçoit la boule fait la même chose. À la fin, on va avoir la toile de la solidarité. Prenez la en photo, gardez-la dans votre portfolio et écrivez la phrase solidaire de votre choix.

EXPERIENCE

Étape 1 Toute la classe.
Choisissez un arbre du collège et demandez la permission à la direction du collège pour le transformer en arbre de la solidarité.

Étape 2 En groupe.
Qu'est-ce que c'est être solidaire ? Faites des phrases et suivez ces trois étapes.

1 Le choix des mots
• Faites une liste de verbes et de mots associés à la solidarité.
• Mettez en commun la liste avec toute la classe.

2 Le choix des phrases
• Qui va écrire les définitions ?
• Écrivez sur les étiquettes les phrases de votre groupe !

Étape 3 En groupe.
Accrochez sur les branches de l'arbre choisi toutes les phrases multicolores. Lisez les définitions et les actions de vos camarades et invitez les autres élèves du collège à accrocher d'autres actions solidaires !

VISITE GUIDÉE

C'est quoi les tribus urbaines ?

On est tous différents ! On est tous super !
Pour les ados, les copains c'est le top et « faire ensemble » c'est très important. Internet, avec ses sites, ses forums de discussion et ses blogs permet aux jeunes de se retrouver facilement.

J'AI UNE TRIBU C'EST MON GROUPE
J'AI UN MEILLEUR C'EST MON MEILLEUR AMI.
JE NE SENS PAS SEUL.

Voici quelques tribus

GOTHIQUE Je m'habille en noir mais je suis content(e) !	CHALALA J'adore les fringues et Star Academy.	MÉTAL Je mets des habits noirs et rouges. J'adore les Vikings et la série « Jeu de trônes ».
SKATEUR Ma casquette et mon skate sont toujours avec moi. Mon look est décontracté. J'écoute du rap !	KAWAII J'adore les mangas et les habits aux couleurs pastel avec des coeurs et des fleurs.	B-BOY Ma passion ? Danser, breakdance ! Ma devise ? Le rythme avant tout.

Et au collège, on a tous des étiquettes : geek, intello, écolo, bogosse...
Et toi, qu'est-ce que tu es ?

« Je suis fan d'informatique, de science-fiction et de jeux vidéo. Mon copain ? L'ordi ! »
le geek

« Je suis beau, non ? Les filles m'adorent. »
le bogosse

« Tout m'intéresse ! La culture est ma passion. »
l'intello

« La nature, c'est ma vie ! »
l'écolo

Chanson
Cherchez sur Internet la chanson Ouvrez vos mains de Dominique Dineen. De quoi elle parle ?

OUVREZ VOS MAINS

Des doigts, ça sert à quoi ?
À dire avec ses mains.
Des doigts, ça sert à quoi ?
À toucher caresser

Des droits, ça sert à quoi ?
À écrire et compter.
Des droits, ça sert à quoi ?
À prendre et à donner !

EXPERIENCE

Vous allez participer au concours photo du collège ?

Étape 1
A trois, cherchez et mettez en commun vos idées.
Dans quelles situations vous êtes contents ? Faites une liste de moments avec les camarades.

Étape 2
Maintenant, cherchez ou prenez des photos.
a) Trouvez un titre pour votre photo.
b) Rédigez un petit texte pour expliquer pourquoi votre photo représente la joie et préparez une présentation orale.

Étape 3
Préparez le concours : faites une présentation commune de toutes vos photos. Consultez le tableau du centre de loisirs pour avoir une idée pour la présentation.