



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***EL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: DE LA L.G.E. (1970) A LA
L.O.M.C.E. (2013). ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA NORMATIVA Y LOS
MANUALES DE TEXTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.***

(Un análisis comparativo del currículum prescrito y del currículum editado).

Presentado por:

D^a MARTA BERNAD BOILLOS

Dirigido por:

D^a ANA M^a BADANELLI RUBIO

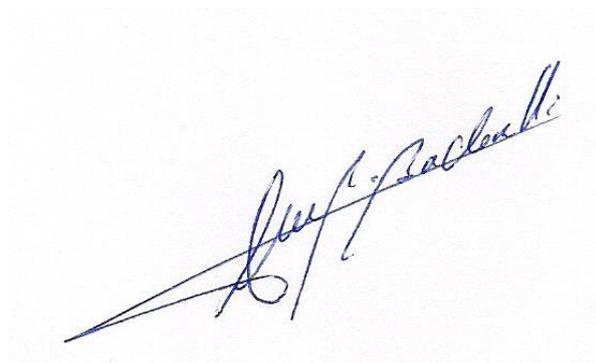
Curso Académico 2019 – 2020

D^a Ana M^a Badanelli Rubio

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: El francés como Lengua Extranjera: de la L.G.E. (1970) a la L.O.M.C.E. (2013). Análisis comparativo de la normativa y los manuales de texto en Educación Primaria, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por la alumna D^a Marta Bernad Boillos, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

17 de febrero de 2020

A handwritten signature in blue ink, written in a cursive style, which reads "Ana M. Badanelli Rubio". The signature is slanted upwards from left to right.

Firmado: Ana M^a Badanelli Rubio

5.4. EL TRATAMIENTO DEL FLE EN EL PERIODO DE LA L.O.E. (2006-2013)	p.159
5.4.1. El FLE en la normativa (2006-2013).....	p.159
5.4.2. El FLE en los manuales de texto (2006-2013).....	p.165
❖ « ZIG ZAG 1 ».....	p.166
❖ « ZOOM 1 ».....	p.185
5.4.3. Análisis comparativo del periodo de la L.O.E.....	p.202
5.5. EL TRATAMIENTO DEL FLE EN EL PERIODO DE LA L.O.M.C.E. (2013-actualidad)	p.207
5.5.1. El FLE en la normativa (2013- actualidad).....	p.207
5.5.2. El FLE en los manuales de texto (2013- actualidad).....	p.211
❖ « NOUVEAU JOUS D'ORANGE 1 ».....	p.212
5.5.3. Análisis comparativo del periodo de la L.O.M.C.E.....	p.233
6. REFLEXIONES FINALES	p.239
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.242
8. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	p.245

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio de la historia y evolución de las leyes educativas españolas, así como el análisis de los manuales de texto de diversas disciplinas escolares, son actualmente, el objeto de estudio de un creciente número de trabajos académicos.

Entre otras cosas, mi interés por estos temas, hizo que me matriculara, hace ya varios años, en el Master de Memoria y Crítica de la Educación de la UNED y la Universidad de Alcalá de Henares, donde adquirí una serie de conocimientos que me permitieron sentar las bases para iniciar este trabajo. Además, debido a mi condición de maestra de Educación Primaria y especialista en la docencia del Francés como Lengua Extranjera (a partir de ahora, FLE), me planteé que podía ser interesante, tanto para mi formación académica como para mi praxis docente, analizar cuál había sido la evolución de la disciplina del FLE, en la etapa de Educación Primaria, en el currículum prescrito (nuestro sistema educativo) y en el currículum editado (los manuales de texto de cada época).

Cuál fue mi sorpresa: me resultó muy complicado encontrar documentación, trabajos de investigación o artículos académicos que abordaran estos dos aspectos y los pusieran en relación. Apenas, un puñado de investigadores, como Beas, M. (1995), Morales, F. J., (2004), Fraile, M. E., (2005), Beas, M., y Fraile, M. E. (2005), Tost, M., (2005), Bruña, M. (2010), Corvo, M. J., (2013), Beas, M., y Urbano, B., (2015), se había interesado en estudiar la disciplina del FLE desde una perspectiva histórica y comparativa. Es más, la mayoría de ellos, lo había hecho centrándose, sobre todo, en el periodo comprendido entre 1857 y 1970 (muy especialmente, durante la etapa del Franquismo) y en las etapas más altas del Sistema Educativo, como son la Secundaria, el Bachillerato o los niveles universitarios.

La lengua francesa, forma parte de la tradición educativa española, prácticamente, desde sus inicios, tanto en el sistema educativo formal como en la educación informal. La consideración que ésta ha tenido, sin embargo, fluctúa según el momento histórico, el paraguas normativo que lo regula, el acceso, mayor o menor, de la población a su estudio, el estatus como primera o segunda lengua extranjera o su prácticamente total desaparición. Los manuales de estudio de esta disciplina, han seguido, generalmente, las tendencias metodológicas de la época, para todas las lenguas extranjeras, y las prescripciones pedagógicas y didácticas establecidas por cada una de las leyes educativas, matizando, eso sí, algunos de estos aspectos.

Así, para Choppin (2000), los manuales constituyen una fuente privilegiada de estudio, no sólo por toda su riqueza como material, sino porque ofrecen un testimonio escrito infinitamente más detallado y elaborado que las prescripciones normativas que suelen ejecutar.

Este trabajo aborda un periodo muy poco estudiado en lo que respecta al currículum prescrito y al currículum editado de la disciplina del FLE: desde la publicación de la Ley General de Educación -L.G.E.- de 1970 a la actualidad. De la misma forma, también se centra en una etapa educativa muy poco investigada desde esta perspectiva, como es la Educación Primaria.

2. ESTRUCTURA DE ESTE TRABAJO

Este trabajo presenta la siguiente estructura:

En la parte introductoria de este documento, queremos explicar cuáles son las motivaciones que nos han llevado a realizarlo, así como los principales objetivos que se marca, el estado de la cuestión inicial y su principal estructura.

A continuación, en el primer bloque, se realiza un breve recorrido por los orígenes del estudio de las lenguas extranjeras. A continuación, se pasa a analizar las principales características del desarrollo del currículum prescrito de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera en España, desde la Ley Moyano (1857) hasta la Ley General de Educación (1970); en él, se resaltan especialmente cómo esta lengua ha ido evolucionando, pasando de ser una lengua restringida a las élites de nuestro país, a ser considerada la lengua de los intelectuales progresistas del mismo, con todas las consecuencias que eso conlleva. Se termina, describiendo los principales rasgos que presentan las metodologías didácticas influyentes en el francés como lengua extranjera desde 1970 hasta la actualidad.

El segundo bloque, aborda el periodo comprendido entre 1970 y 1990, desde el que se analiza el marco normativo de la Ley General de Educación -L.G.E.- (1970) y las características de varios manuales de texto de FLE de esos años en la etapa de Educación Primaria o E.G.B.

En el tercer bloque, se realiza un análisis comparativo entre los contenidos del currículum prescrito por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo -L.O.G.S.E.- (1990) y los contenidos del currículum editado por los manuales de FLE de la época (entre 1990 y 2006).

El cuarto bloque, se centra en analizar el tratamiento del FLE en la Ley Orgánica de Educación -L.O.E.- (2006) y en varios manuales de ese periodo, comparando los aspectos más relevantes de los mismos.

En el quinto bloque, analizamos la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa -L.O.M.C.E.- (2013) y algunos manuales de texto de FLE, resaltando la manera en la que se aborda esta disciplina desde las ambas perspectivas.

Finalmente, se realizan unas reflexiones finales en la que se resaltan las conclusiones más significativas obtenidas en este documento, así como su posible desarrollo posterior en otro trabajo.

3. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Analizar el currículum prescrito a través de la legislación que respecta al FLE
- Analizar el currículum editado a través de los manuales de texto
- Realizar un análisis comparativo entre estas dos fuentes

Así, las preguntas que nos hemos hecho son las siguientes:

- ¿Cuál ha sido la evolución del FLE como disciplina en nuestro Sistema Educativo? ¿Por qué ha pasado de ser la 1ª Lengua Extranjera -LE- a ser una 2ª LE optativa?
- ¿Qué líneas metodológicas han subyacido a cada una de las leyes educativas en materia de lenguas extranjeras? ¿Y en los manuales?
- ¿Ha existido una continuidad práctica y pedagógica entre las prescripciones normativas y el desarrollo didáctico planteado en los manuales de texto?

4. METODOLOGÍA

Este documento realiza un análisis de tipo comparativo y cualitativo sobre el currículum prescrito y el currículum editado del Francés como Lengua Extranjera en la etapa de Educación Primaria, desde 1970 hasta la actualidad.

Para ello, hemos utilizado, principalmente, dos tipos de fuentes primarias:

1. La legislación vigente en cada uno de los periodos abordados (la L.G.E., la L.O.G.S.E., la L.O.E. y la L.O.M.C.E. – así como sus respectivos Decretos, Órdenes e Instrucciones-)
2. Diez manuales de texto de la disciplina estudiada, que son los siguientes:
 - « REGARDEZ ! ÉCOUTEZ! PARLEZ ! – 1 »
 - “FRANCÉS 6º. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA”
 - « NOS AMIS FRANÇAIS. LIBRE III »
 - “FRANCÉS 6. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA”
 - « GASTON 1 »
 - « ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 2 »
 - « GALAXIE 1 »
 - « ZIG ZAG 1 »
 - « ZOOM 1 »
 - « NOUVEAU JOUS D’ORANGE 1 »

Por un lado, para acceder a la legislación, nos ha bastado con realizar diversas búsquedas en Internet. Acceder a leyes educativas más modernas, así como con sus diversos desarrollos normativos, ha sido un trabajo relativamente sencillo, ya que dichos documentos se encuentran disponibles en varios formatos en la página web del BOE (Boletín Oficial del Estado). Sin embargo, el acceso a las diversas Órdenes Ministeriales que desarrollan la Ley General de Educación (1970) nos ha resultado más complicado (sin llegar a suponer un impedimento), pues algunos documentos no se encontraban transcritos en la plataforma digital, sino escaneados con una calidad menor.

Por otro lado, el acceso a los manuales de texto no nos ha resultado tan sencillo. Para analizar los manuales comprendidos entre 1970 y 2006, hemos tenido que asistir muchas tardes, a lo largo de estos meses, a la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en la que hemos solicitado dichos manuales en calidad de libros

de consulta en sala, ya que no nos permitían realizar un préstamo de larga duración fuera de sus instalaciones. Los manuales más actuales, los hemos tomado prestados de la biblioteca de dos centros educativos públicos de Educación Primaria de Zaragoza.

Para la mayoría de manuales de texto, nos ha sido imposible encontrar y analizar todos los elementos que conforman cada uno de los métodos en su conjunto (casetes, CDs, guías didácticas...), así que nos hemos centrado en un análisis más concreto del llamado “libro del alumno”, entorno al cual giran, generalmente, el resto de elementos educativos de las colecciones.

Así, en estos dos tipos de fuentes primarias, hemos analizado, principalmente, las diferencias entre las prescripciones curriculares de la normativa y la realidad metodológica y pedagógica de los manuales de texto, (tanto su parte textual como icónica). Más concretamente, hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Enfoque metodológico
- Enfoque lingüístico
- Enfoque psicológico
- Tipo de lenguaje predominante (oral/ escrito)
- Tratamiento de la fonética
- Tratamiento del vocabulario
- Tratamiento de la gramática
- Tratamiento de la cultura
- Tipo de actividades (planteamiento, dinámica, objetivos...)

5. EL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANERA -FLE- EN EL CURRÍCULUM PRESCRITO Y EL CURRÍCULUM EDITADO

En este apartado, vamos a desarrollar el cuerpo principal del trabajo. Empezaremos por analizar los antecedentes y la evolución histórica y metodológica de la enseñanza y el aprendizaje del FLE: abordaremos los orígenes de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el tratamiento del FLE en los sistemas educativos españoles antes de 1970 y los principales enfoques metodológicos que han guiado su didáctica desde 1970 hasta la actualidad. Una vez desarrollados estos aspectos, nos centraremos en el tratamiento del francés como lengua extranjera en los periodos de vigencia de la L.G.E. (1970-1990), la L.O.G.S.E. (1990-2006), la L.O.E. (2006-2013) y la ley actual, la L.O.M.C.E. (desde 2013), analizando de forma comparativa las características del currículum prescrito y del currículum editado (a través de diferentes manuales).

5.1. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL FLE: ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y METODOLÓGICA

El aprendizaje de las lenguas extranjeras se remonta a los orígenes del lenguaje humano. El lenguaje, como una parte imprescindible de las distintas civilizaciones y pueblos, se ha transmitido de generación en generación a lo largo de la historia, vehiculando las ideas, pensamientos y formas lingüísticas de las diferentes culturas y formas de vida.

Hablar de “lenguas extranjeras” significa hablar de otras lenguas que no son la o las propias. Actualmente, en el mundo hay más de 7000 lenguas -agrupadas en unas 22 grandes familias lingüísticas- reconocidas por el Instituto Lingüístico del Mundo (SIL International) en las sucesivas reediciones de “*The Ethnologue: Languages of the World*” (2009), de las cuales, sólo un puñado se hablan de forma oficial en nuestro país. Esta variedad es sinónimo de la enorme cantidad de encuentros e intercambios lingüísticos que se han producido a lo largo de la historia en diferentes partes del mundo, los cuales han hecho que aparezcan muchas lenguas nuevas, que otras evolucionen y que, incluso, algunas dejen de existir.

El hecho de que un determinado pueblo hable unas lenguas y no otras es el resultado histórico de la interacción entre múltiples elementos antropológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Pero, ¿cuándo comienzan los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras?

5.1.1. LOS ORÍGENES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Corvo (2005) sitúa el inicio de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el origen de la escritura, al ser la primera vez que esta realidad histórica puede ser documentada. Así, los sumerios, los acadios y los egipcios fueron los primeros en documentar estas prácticas. Sin embargo, para la lingüística europea, los griegos son los primeros en escribir la historia de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El griego clásico, distinto al griego comúnmente hablado por la población, empezó a estudiarse en algunas escuelas como una lengua extranjera. Los principales métodos de enseñanza se basaron, según Corvo (2005), “en la memorización y en la copia de listados de sílabas, palabras y textos literarios y gramaticales, en la lectura y en la recitación en voz alta o declamación”.

Los Romanos, grandes admiradores de los griegos, se interesaron por el aprendizaje de la lengua extranjera con una doble finalidad: por una parte, para traducir al latín muchos textos escritos en griego; por otro lado, para expandir su lengua, como parte de su cultura, en los territorios que iban colonizando a lo largo de su extensa historia como imperio.

Así, para Corvo (2005), una de las grandes aportaciones de los romanos a la educación clásica fue la expansión del modelo de educación helenística por toda Europa occidental en dos lenguas, el griego y el latín.

La Edad Media en Europa occidental continúa con la enseñanza del latín en el sistema de instrucción cristiano, como forma de aproximación a los mensajes de esta doctrina religiosa. Sin embargo, en este periodo, se incluyen por primera vez las lenguas vulgares como una herramienta útil en el estudio de la gramática y el vocabulario del latín, es decir, se recurre a la traducción de los textos latinos a la lengua de los aprendices como forma de acceso al contenido lingüístico. Poco a poco, estas lenguas populares y otras lenguas antiguas, se van haciendo un hueco en el panorama lingüístico-formativo de esta época, pero de diferente forma. Estas últimas, de forma similar al latín, mientras que la introducción de las lenguas vernáculas, de uso cotidiano, se debe a que estas van imponiéndose, cada vez más y de diferentes formas, al uso del latín hasta acabar remplazándolo.

La Edad Moderna implica el -prácticamente- abandono del uso del latín medieval y el auge del interés por el latín clásico. Además, la creciente influencia de las lenguas nacionales en el siglo XVI, consideradas como “las nuevas lenguas modernas de Europa”, (Corvo, 2005), cada vez más habladas, comienzan a modificar las perspectivas de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así, la creciente relación entre los diferentes países, hace que aumente el interés de los ciudadanos de una nación por aprender la lengua de los de otra, publicándose una gran cantidad de trabajos “bilingües”, es decir, escritos en varios idiomas.

A partir de los siglos XVII y XVIII, y de forma progresiva, cada país empieza a desarrollar unas características propias a la hora de enseñar lenguas extranjeras (Corvo, 2005). El paso del latín a las lenguas modernas -como el francés, el alemán o el inglés- implicará la apertura de un debate en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras que supondrá la crisis del modelo de enseñanza utilizado con la lengua latina. En ese momento, se empezará a buscar un aprendizaje más funcional de la lengua que culminará, a finales del siglo XVIII, con el surgimiento del gran debate de la didáctica de las lenguas extranjeras, abierto aún hoy en día, que genera los dos grandes paradigmas de la enseñanza: el enfoque gramatical y el enfoque conversacional.

Así, a partir del siglo XIX, comenzarán a florecer una enorme cantidad de métodos y metodologías diferentes que propondrán alternativas para abordar la enseñanza-aprendizaje de las diferentes lenguas extranjeras modernas, las cuales serán introducidas, poco a poco, en los programas escolares de los nacientes sistemas educativos europeos.

5.1.2. EL TRATAMIENTO DEL FLE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOLES ANTES DE 1970.

Miguel Beas Miranda y María Eugenia Fernández Fraile, en “Institucionalización del francés en España: Breve perspectiva histórica (1700-1936)” comentaban al respecto que:

“La concepción de la enseñanza de las denominadas "lenguas vivas", concretamente del francés, y su tratamiento institucional han experimentado las fluctuaciones lógicas de la política educativa, influenciada por diversas circunstancias políticas, culturales y sociales” (1995).

Y esta afirmación no puede ser más cierta. La construcción de los sistemas educativos, así como la división curricular de los conocimientos en diferentes áreas, la elección de unos métodos educativos u otros, la elección de unos manuales u otros, o de unas lenguas extranjeras u otras, se ha visto condicionada por la vorágine social y política de nuestro convulso país a lo largo de su historia. De la misma forma, para conocer y analizar la tradición del francés como lengua extranjera en el Sistema Educativo español y en los manuales de texto utilizados en nuestras aulas, a día de hoy, debemos tener en cuenta cuál ha sido la trayectoria histórica, social, cultural y política de esta disciplina, al menos, de los últimos 300 años.

El siglo XVIII, marca el inicio de una nueva etapa en el estudio del francés en nuestro país, siendo esta lengua, hasta entonces bien entrada la mitad del siglo XVIII, un conocimiento propio de las élites nacionales. Beas y Fernández (1995) achacan el rebrote del francés que se produce en la primera mitad del siglo XVIII entre la nobleza y la Corte española a la llegada de la dinastía Borbón, de origen francés, a la monarquía española. Además, señalan que este no es el único motivo, por el que se produce ligero crecimiento del interés por esta lengua extranjera, sino porque el francés es la lengua vehicular de la Francia Ilustrada en la mayoría de ámbitos académicos y políticos de la época. De esta manera, la burguesía y los sectores más cultivados de la sociedad de la época comienzan a mostrar un interés cada vez más creciente por ella.

Todo este interés creciente por la lengua francesa, se materializa a finales de siglo, por un lado, con la apertura de academias privadas en las que se imparten clases particulares de francés y, por otro lado, con la inclusión de esta lengua en los planes de estudios de determinadas instituciones. Estos dos hechos corroboran que la lengua francesa empieza

a ser considerablemente demandada por sectores más amplios de la alta sociedad española de la época. (Beas y Fernández, 1995)

El siglo XIX marca el comienzo del periodo moderno, protagonizado por las diferentes tradiciones nacionales o, lo que es lo mismo, “el inicio del presente de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Corvo, 2013). Es un momento clave de ruptura entre las nuevas tendencias didácticas, más enfocadas a la práctica, y las viejas, basadas en la gramática y la traducción.

El periodo comprendido entre 1800 y 1857, “enseñar o aprender francés, además de ser un acto "cultural" o "profesional", pasa a ser un acto político, de reivindicación de determinadas ideas” (Beas y Fernández, 1995).

Episodios internacionales como la Revolución Francesa (1789) o la Guerra de la Independencia suponen una radicalización tanto de las “francofilia” como de la “francofobia”. Por un lado, aquellos que, movidos por las ideas de la Revolución, desean aproximarse a ellas a través de su lengua. Por otro lado, los sectores poderosos y más conservadores de nuestro país, radicalmente contrarios a todo aquello que pueda acercar a la población más humilde al espíritu revolucionario, temen que estas nuevas ideas se extiendan por España, tachan de “antipatriota” a cualquier persona que se aproxime a ellas o a su lengua. Además, la Guerra de la Independencia favorece un ambiente en el que aquellos que simpatizan con el país vecino, puedan ser designados como “traidores a la patria”, trasladándose también esta paranoia hacia aquellos que sientan un especial interés por aprender la lengua francesa.

Sin embargo, según Beas y Fernández (1995), el siglo XIX avanza, y el francés va encontrando su sitio en las instituciones, aunque de forma parcial ya que, pese a ser incluida en los Planes de Estudios de la época (1838 y 1850), lo hace con la categoría de materia “accesoria” o “no obligatoria”. Además, en 1848, se establece que deben ser los estudiantes de la lengua francesa los que paguen los costes de las clases a los docentes. Finalmente, el Plan de Estudios de 1852 acaba por suprimir las cátedras de lenguas vivas, incluyendo, evidentemente, la cátedra de lengua francesa.

En el periodo comprendido entre 1857 y 1900, se produce un periodo de avances en materia del estudio de las lenguas extranjeras en general, y del francés en particular. En 1857 se publica la “Ley Moyano” o Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Esta ley vuelve a establecer el estudio de las lenguas vivas en el periodo de

“Estudios Generales”, cuyos reglamentos y disposiciones que de ella emanan establecen aspectos beneficiosos para la lengua francesa, pues la sitúan como la lengua viva que se debe impartir en esta etapa (siendo el inglés, el alemán o el italiano idiomas estudiados en los “Estudios de Aplicación”). El acceso de los estudiantes a la lengua francesa se verá, sin embargo, subordinado a que haya profesores en los institutos, hecho que, según Beas y Fernández (1995), no siempre se verá cumplido.

Las sucesivas órdenes que desarrollan Ley Moyano establecen también la obligatoriedad de los libros de texto, a través de unas listas cerradas publicadas por el Gobierno cada tres años. Pero, en el caso de las lenguas vivas, no llegarán a publicarse dichas listas por lo que la elección de los manuales se dejará a elección de los profesores que las impartan (Beas y Fernández, 1995). No será hasta 1868 cuando quedarán fijados por ley los libros de texto de lenguas vivas.

Pese a haberse establecido la obligatoriedad del francés como lengua moderna en los “Estudios Generales”, la falta de concreción y voluntad institucional de cumplir con esta realidad se materializa de muchas formas. Tal y como apuntan Beas y Fernández:

“se produce la desaparición del puesto de Catedrático en determinados Institutos de Segunda Enseñanza; por otro lado, las condiciones para ser profesor de una lengua viva, en general, no exigían contar con título alguno, tenían retribuciones inferiores al resto del profesorado, o formaban parte de la categoría de los profesores "especiales", sin derecho a formar parte de los claustros de profesores”. (1995).

Este espíritu conservador con tintes claramente francófilos choca con la concepción educativa gestada entorno a la I República y a los últimos años del siglo XIX. En la última década, se reestablecen las Cátedras de Francés (eso sí, subordinada a la Cátedra de Castellano) y se elimina la consideración de profesor “especial” a los docentes de lengua francesa, equiparando su estatus al del resto de compañeros.

El siglo XX, se convierte en un siglo apasionante donde la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas sufre un crecimiento exponencial. Se caracteriza, según Corvo (2013) por tres elementos principales:

- la disminución paulatina del interés por el estudio del latín.
- la generalización del estudio de las lenguas modernas en todos los niveles educativos.
- la predominancia global del inglés sobre el resto de lenguas extranjeras.

La segunda mitad del siglo XX, además, estará marcada por el inicio de la incorporación de las nuevas tecnologías progresivamente en las clases de lengua extranjera.

El primer tercio del siglo XX (hasta 1936), augura un buen cambio de siglo para las lenguas vivas. En primer lugar, a raíz del Plan de Estudios de 1900 que “considera como imprescindible la modernización de España y la necesidad de abrirse hacia Europa” (Fernández, 2005), y reestablece la obligatoriedad del francés y de otra lengua extranjera en los “Estudios Generales”. Además, la creación del Ministerio de la Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1900, da forma a la novedosa creación de la Escuela Central de Idiomas, en 1911, que imparte, inicialmente francés, inglés y alemán. En segundo lugar, con la decisión del Gobierno Francés de expandir su lengua y cultura en el extranjero a través de los Institutos Franceses y diversos acuerdos académicos internacionales con España. Y, en tercer lugar, con la creación de la Licenciatura de Filología Moderna en 1932 y el Plan de Estudios de 1934 de la II República, el cual, no sólo apostaba fehacientemente por la enseñanza de idiomas, sino que además otorgaba un lugar privilegiado al francés por encima de otras lenguas extranjeras.

Aunque la voluntad por la expansión de las lenguas extranjeras parece ser una realidad, el primer tercio del siglo XX se halla, principalmente, con dos obstáculos que la frenan (Corvo, 2013). Uno, es el escaso número de docentes bien instruidos en lengua francesa, lo que hace que, muchas veces, las cátedras de los institutos sean ocupadas por auxiliares o ayudantes, poco formados. La segunda, y más importante, es el golpe de Estado de 1936, que frena todas estas reformas y paraliza la implantación del Plan de Estudios de 1934, el cual apostaba claramente por el francés como lengua extranjera ligada a las ideas de progreso que la II República abanderaba.

Incluso antes del fin de la Guerra Civil Española, el franquismo publica un Plan de Estudios de 1938, que regula la Enseñanza Media. Este Plan, que mantiene las dos lenguas extranjeras, elimina la primacía del francés como primer idioma no materno y privilegia dos lenguas como el alemán y el italiano (en aquel momento, lenguas de referencia para dos de sus aliados internacionales). Por si fuera poca la consideración que el nuevo Gobierno franquista otorga a las lenguas extranjeras, en 1940 publica una Orden que coloca su docencia en horario de tardes, al considerar que forma parte del grupo de materias que no sirven para trabajar la inteligencia, el razonamiento o la abstracción. (Fernández, 2005).

El Plan de Estudios de 1953 que ordena la Enseñanza Media, continúa con este ataque, eliminando prácticamente la segunda lengua extranjera, ya que ésta solo puede cursarse si “se ha aprobado el anterior con calificación de notable y el centro dispone del profesorado necesario” (Fernández, 2005). Si es cierto, que de entre la elección del idioma a estudiar, la mayoría de alumnos escogerán, según Beas y Fernández (1995), la lengua francesa. Esta normativa reduce el número de cursos del Bachillerato, de 7 a 6, eliminando del séptimo año la posibilidad de cursar una lengua extranjera (este curso pasa a ser una formación “preuniversitaria”). Aunque pocos años más tarde, el Plan de Estudios de 1957 vuelve a ofertar la posibilidad de cursar una lengua extranjera también en este curso.

5.1.3. EL MÉTODO AUDIO-VISUAL, EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL ENFOQUE POR TAREAS: EL FLE DE 1970 A LA ACTUALIDAD

En este apartado, nos vamos a centrar en desarrollar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que han sido más importantes para el FLE, desde los años 1970 hasta la actualidad.

EL MÉTODO AUDIO-VISUAL

El método audiovisual es un modelo didáctico concebido para la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes principiantes. Su característica principal es que da prioridad al lenguaje oral, sin por ello renunciar al lenguaje escrito; así, el aprendizaje se inicia con el lenguaje oral y el lenguaje escrito se introduce más tarde.

Este método considera que al aprendizaje de la lengua extranjera se accede a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación), por ello, apuesta por el empleo combinado de grabaciones de diálogos e imágenes en filminas o diapositivas.

Tras la segunda guerra mundial (años 1950), el inglés comienza a eclipsar al francés como lengua internacional, por lo que el Ministerio de Educación de Francia, tratando de contrarrestar esta tendencia, inicia una reforma metodológica en la enseñanza y difusión de su lengua. El método audio-visual será elegido como una de las metodologías principales que impulsan este cambio.

Las principales características del método audio-visual son las siguientes:

- La psicología conductista y behaviorista de Skinner posee una gran influencia en esta metodología. Así, desde esta perspectiva se concibe que el aprendizaje se construya a través de la interiorización de una respuesta reiterativa. Por eso, el método audio-visual propone la repetición y memorización de las estructuras lingüísticas mediante una práctica mecánica, con el fin de automatizarlas.
- Por otro lado, esta metodología también está influenciada por premisas de la lingüística estructuralista de Ferdinand de Saussure, las cuales defienden la lengua como “forma” y no como “sustancia” (importando más la estructura formal de la lengua que su contenido). Así, los principales lingüistas estructuralistas defienden que la lengua posee dos componentes, uno matemático y otro de idealización. La parte matemática de la lengua estaría formada por los términos (el sonido, el fonema, la figura vocal de las palabras...) y por las relaciones que se establecen entre ellos, según unas normas. La parte idealizada, sería cada una de las abstracciones posibles que cada individuo puede darles a los signos de los términos (esta parte tendría menos importancia para los estructuralistas).
- Las reglas gramaticales, por lo tanto, se deben aprender de manera intuitiva e implícita a través de la repetición de la estructura lingüística.
- Se empieza a considerar el contexto como parte fundamental del aprendizaje de la lengua, por lo que se apuesta por contextualizarla en los diálogos grabados y en el contexto social que se aprecia en las imágenes (constituyendo un paso previo decisivo hacia un uso comunicativo del lenguaje). Así, se suelen presentar situaciones cotidianas a través de diálogos que mantienen los personajes entre ellos (el diálogo pasa a ser una pieza clave en esta metodología, promoviendo que el lenguaje sea más próximo a los estudiantes).
- El aprendizaje de la lengua se inicia con el lenguaje oral, que ocupa un papel primordial, dedicando una atención especial a la pronunciación, incluidos el ritmo y la entonación; posteriormente, se trabaja el lenguaje escrito.
- La lengua materna no se debe emplear en clase, entre otras razones, por considerar que la contextualización mediante imágenes ya garantiza la comprensión.

EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo es un modelo didáctico que pretende capacitar al estudiante para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad comunicativa de fuera del aula.

El enfoque comunicativo vive su máxima etapa de esplendor durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX. A lo largo de los años 1970, en sus inicios, los principales postulados de la lingüística reformulan el objetivo y las bases del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Así, teorías como la de la lingüística generativo-transformacional de Chomsky supusieron la crisis de los modelos anteriores, al entender que gran parte del conocimiento como sistema formal de la lengua no puede adquirirse mediante un entrenamiento de estímulos y respuestas positivas, tal y como proponía la lingüística estructuralista. Este nuevo enfoque afirma que todos los seres humanos poseen una competencia lingüística que les permite usar la lengua y conocer los mecanismos necesarios para expresarse a través de ella (citado en Aguilar, 2004). Por este motivo, los seres humanos somos capaces de generar infinitos mensajes en una lengua debido a la existencia de la “gramática generativa”, es decir, al conjunto de reglas, innatas, que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua. Esta competencia, se exterioriza en cada acto lingüístico que realiza el hablante, a través de las diversas actuaciones lingüísticas que realiza. En definitiva, con la lingüística generativa aparece el componente creativo del hablante: se pueden generar un número infinito de oraciones, por lo que es raro que al hablar se repita una frase o un modelo, tal y como se propone en las frases estereotipadas de metodologías anteriores.

El cognitivismo es una de las corrientes de la psicología que influye en las lógicas de elaboración de este enfoque. Esta teoría, no sólo tiene en cuenta la importancia de los estímulos que el estudiante recibe y sus respuestas, sino que el procesamiento que éste hace de la información es determinante (paradigma “estímulo-organismo-respuesta”). Por este motivo, tanto la progresión como los contenidos de la lengua deben tener en cuenta el procesamiento cognitivo de los estudiantes, dotándolo de un contexto real y significativo donde el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Según este enfoque, la comunicación debe llevarse a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos y en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo contenidos lingüísticos (vocabulario, reglas, funciones...), sino que es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos con fines comunicativos. Para ello, según Melero (2000) deben participan en actividades reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí mismo.

Las principales características de este método son las siguientes:

- El desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera debe ir acompañado del desarrollo de la competencia comunicativa, para que el aprendizaje sea funcional
- El libro de texto se considera un apoyo material valioso, pero no el eje vertebrador del proceso de enseñanza, que debe complementarse con otros tipos de materiales didácticos más significativos
- Se proponen trabajar actividades en las que los aprendices sean los protagonistas de su propia experiencia de aprendizaje, en las que puedan servirse de la lengua para hablar de sí mismos o se acerquen a la comunicación real (como los juegos, los juegos teatrales o de rol). Por eso, el aprendizaje y el uso de funciones comunicativas en contextos reales supone un elemento central en este enfoque.
- Aunque el uso de la lengua extranjera es prioritario, no se excluye la utilización de la lengua materna como herramienta de apoyo ocasional en el acceso al conocimiento.
- La aproximación a la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.

EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas se encuentra enmarcado dentro del paradigma de la comunicación en las lenguas extranjeras, por lo que comparte con el enfoque comunicativo la mayoría de los puntos que lo caracterizan.

Así, las características más importantes de este método es que se centra en la acción en la medida en que considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo (no sólo

relacionadas con la lengua) en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (en definitiva, en un contexto real). Para poder resolver estas tareas, el alumno no sólo necesita desarrollar la competencia comunicativa, sino también el resto de competencias.

Al igual que el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, sienta sus bases sobre la lingüística generativa, añadiendo, esta última algunas influencias de los postulados de la sociolingüística, sobre todo, en lo que respecta a la importancia social en el desarrollo de la lengua.

Desde la perspectiva del campo de conocimiento de la psicología, el constructivismo de Piaget y Vygotsky es la corriente que más influye en el enfoque por tareas. Así, esta corriente pedagógica se centra en la importancia de entregar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan construir unos procedimientos propios a la hora de enfrentarse a la resolución de una situación problemática. Estos “andamiajes” están sometidos a una modificación constante durante todos los procesos de aprendizaje que lleve a cabo el sujeto. Sus principales defensores, Piaget y Vygotsky, resaltan la importancia del medio y del entorno social y contextual en la construcción y reconstrucción constante de los procedimientos de aprendizaje y del conocimiento.

Por este motivo, el enfoque por tareas sostiene la importancia que tiene, para aprender una lengua extranjera, el llevar a cabo actos comunicativos en contextos reales y significativos para los estudiantes.

Para Cortés (2000), para poder garantizar una comunicación real, las tareas y actividades que se realicen desde este enfoque deben seguir estos tres principios:

- “Vacío de información”: De existir una necesidad real de comunicación entre los interlocutores (la necesidad de trabajar juntos en la tarea).
- “Libertad de expresión”. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- “Retroalimentación”. El alumno debe tener en cuenta las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor (*feedback*) para conocer si el proceso de comunicación está siendo exitoso.

Zanon (1990) afirma que en el enfoque por tareas se invierte el orden en el que se planifica el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, mientras que en los modelos anteriores se

decide sobre los contenidos lingüísticos que van a trabajarse y, a continuación, se buscan las actividades, en el enfoque por tareas, primero se eligen las tareas que van a realizarse y, a continuación, se deciden los elementos lingüísticos que serán necesarios que se aprendan para poder realizarla (estos elementos serán los que se trabajen).

5.2. EL TRATAMIENTO DEL FLE EN EL PERIODO DE LA L.G.E. (1970- 1990)

Con esta ley se inicia un periodo de democratización del acceso de todas y todos los españoles al sistema educativo y, en consecuencia, de acceso al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los últimos años de dictadura en nuestro país están caracterizados por una tímida apertura social, económica y cultural que, en materia de educación, se materializa en la elaboración, y posterior publicación, del “Libro Blanco” de la educación de 1969 que propone, entre otras cosas, eliminar las reválidas, para fomentar el acceso y la continuidad de los alumnos en el sistema educativo.

5.2.1. EL FLE EN LA NORMATIVA (1970-1990)

Ya en su preámbulo, La Ley General de Educación de 1970 (a partir de ahora, LGE) enarbola la bandera de ser la primera ley educativa española que debe “proveer de oportunidades educativas a toda la población” para así atender al derecho de todas las personas a la educación. Resalta, además, la importancia que tiene el contar con el apoyo del personal docente, así como con la comunidad educativa, en esta empresa.

En base a estos razonamientos, la LGE establece la gratuidad de la Educación General Básica (EGB), comprendido entre los 6 y los 14 años de edad, en vistas a extender -más adelante- esta condición al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), es decir, a la etapa de los 14 a los 18 años. Como novedad, la LGE alarga la Enseñanza Primaria en tres años (6º, 7º y 8º) a los que denomina “Segunda Etapa- de 11 a 13 años”, desplazando físicamente a todos los alumnos de la EGB a los colegios de Educación Primaria. Como consecuencia, el BUP dura sólo 3 cursos, y culmina con el Curso de Orientación

Universitaria (COU). Para Fernández Fraile (2005), esta reforma exigió un esfuerzo inmenso de formación y reconversión pedagógica a los maestros y maestras de EGB que asumieron este cambio.

De esta última etapa se incide en la intención de darle un carácter más práctico y menos teórico a los contenidos del sistema educativo. También se resalta la importancia de dotar a la práctica educativa de una visión pedagógica menos memorística y más formativa, que se aleje del examen como único método de evaluación de los aprendizajes. Con respecto a los profesores, habla de la dignificación de la profesión a través de dos vías: la vía formativa (como una necesidad) y la vía retributiva. Finalmente, resalta la importancia que ha tenido la participación social en el análisis y la elaboración del “Libro Blanco” de la educación de 1969, el cual ha servido como pilar fundamental en la elaboración de esta ley.

En lo que se refiere al tratamiento de las lenguas extranjeras en general, esta ley es la primera en especificar su interés por fomentar “el espíritu de comprensión y de cooperación internacional”, en el artículo 1.

En su artículo 17, relativo a las características de la EGB, se establece el aprendizaje de una lengua extranjera en esta etapa a través de un área específica. La metodología para la etapa (artículo 18), hace hincapié en el trabajo colaborativo, la creatividad y el amplio uso de técnicas audiovisuales.

El artículo 23 divide el plan de estudios del BUP en tres tipos de materias: materias comunes, materias optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales. Entre las materias comunes, se incluye una lengua extranjera en la categoría de áreas del lenguaje, junto a lengua española e iniciación a la lengua latina. Este hecho supone el reconocimiento y la puesta en valor del aprendizaje de las lenguas extranjeras con respecto a normativas anteriores.

Según Morales (2007), esta ley es la primera en adoptar el uso de los métodos audiovisuales para la práctica docente, y más concretamente, en el ámbito de las lenguas extranjeras.

La LGE (1970) se desarrolla en diferentes Ordenes Ministeriales, según las características del nivel que tratan de regular. Por cuestiones prácticas, en este trabajo sólo vamos a tratar en mayor profundidad aquellos aspectos que hagan referencia a lo que se contempla

dentro de la etapa de la “educación obligatoria”, dependiendo del contexto histórico del momento.

El desarrollo curricular de la LGE (1970) se inicia con la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, que establece las orientaciones pedagógicas para la etapa de EGB, que se modifican y completan en la Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971 (aspectos parciales relativos a la Educación ética y cívica, la Educación vial y la Lengua Inglesa).

Así, en este documento pedagógico de 1970, se establece como principio fundamental al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial, a la utilización de “un enfoque oral utilizando métodos visuales y técnicas activas”, y se hace hincapié en la importancia al acercamiento e intercambio con otras culturas.

El aprendizaje de una nueva lengua debe suponer la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua, y “no como el suministro de datos y explicaciones sobre ella”. (Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970).

También apuesta por el aprendizaje contextualizado y situacional de los diferentes elementos lingüísticos (fonológicos, sintácticos, semánticos...) y menciona la importancia de tener en cuenta los principios de la “lingüística aplicada” para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Finalmente establece cuatro fases consecutivas, correspondientes a las cuatro destrezas fundamentales (comprender, hablar, leer y escribir) que deben seguirse para adquirir la lengua extranjera. En la primera fase, para adquirir la destreza de “comprender”, se insiste en que se deben proporcionar “múltiples ejemplos repetidas veces” para que el alumno “por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimilarla”. La destreza de “hablar” debe lograrse a través de la “constante práctica de repetición de modelos lingüísticos”, a través de las respuestas orales a estímulos visuales o auditivos. Para “leer”, debe dominarse previamente la forma oral del lenguaje, que se presentará de forma simultánea a los textos escritos. Finalmente, la destreza “escribir” se debe adquirir a través de dictados y de reproducciones escritas de las formas orales de la lengua que se conozcan (“estas estructuras las “oye mentalmente el alumno antes de escribirlas”).

Con respecto a la gramática, se apuesta por el método inductivo (a través de casos particulares se extraen reglas generales). El vocabulario debe ser adquirido desde una perspectiva “acumulativa” de las palabras, eso sí, presentado siempre dentro de unas estructuras lingüísticas (es decir, en oraciones).

Así, las orientaciones concretas por niveles, para el área de lenguaje -francés- son las siguientes (Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, página 52):

Primer Nivel (Sexto de la Segunda Etapa)

- Conocimiento inicial del sistema fonológico del francés. Oposiciones fundamentales del sistema vocálico y consonántico. Acento y ritmo. Entonación enunciativa, imperativa, interrogativa.
- Vocabulario básico de unas trescientas palabras.
- Práctica de estructuras muy elementales enunciativas, imperativas e interrogativas. Yuxtaposición y coordinación copulativa simple (Presente indicativo, imperativo, futuro próximo).
- Dialogar oralmente utilizando el vocabulario y las estructuras aprendidas.
- Reproducir al dictado con ortografía correcta, textos estudiados dentro de este nivel.
- Leer comprensivamente pequeños textos escritos, y responder a preguntas concretas sobre estos textos.
- Descubrir oralmente y por escrito imágenes que motiven la expresión del alumno.
- Memorizar sencillas canciones.

Segundo Nivel (Séptimo de la Segunda Etapa)

- Dominio del sistema fonológico. Entonación de estructuras más complejas.
- Vocabulario fundamental con 500 nuevas palabras.
- Dominio de las estructuras adquiridas en el nivel 1.º y conocimiento de otras nuevas para expresar relaciones de causa, finalidad y tiempo de oposición. Estructuras con el pronombre relativo “qui”. Utilización inicial del estilo indirecto en presente de indicativo.
- Verbos regulares e irregulares estudiados en el nivel anterior, no sólo en presente de indicativo, imperativo y futuro próximo, sino en pretérito perfecto, imperfecto y futuro de indicativo.
- Comprender textos orales y escritos cuya complicación estructural y léxica corresponda a la del nivel que se establece.
- Conversar a partir de las situaciones evocadas en dichos textos o mediante imágenes, utilizando las estructuras aprendidas.
- Transcribir correctamente al dictado textos estudiados con el vocabulario y estructuras propias de dicho nivel.
- Lectura de sencillos cuentos, anécdotas y pequeños poemas.
- Redacción dirigida.
- Aprender canciones.

Tercer Nivel (Octavo de la Segunda Etapa)

- **Dominio del sistema fonológico en cuanto a la captación y emisión correcta de los fonemas; ritmos y entonaciones que permitan una expresión afectivamente matizada.**
 - **Enriquecimiento del vocabulario básico con un número de alrededor de 600 nuevas palabras. Al final de este nivel el alumno habrá adquirido unas mil cuatrocientas palabras.**
 - **Mayor comprensión y expresión oral y escrita mediante la práctica de estructuras fundamentales que completen las adquiridas en los niveles anteriores. Presente de subjuntivo en oraciones subordinadas de uso frecuente en el francés coloquial.**
-
- **Lectura expresiva de textos escritos cuya dificultad léxica y sintáctica no sobrepase los niveles básicos establecidos.**
 - **Contestar a preguntas orales y escritas sobre los textos leídos o escuchados.**
 - **Realizar pequeñas redacciones dirigidas, utilizando las estructuras dadas a un nivel de menor control.**
 - **Reproducir al dictado con correcta ortografía pequeños textos escritos, cuya dificultad sea proporcionada al nivel de conocimientos léxicos, morfológicos y sintácticos dados.**

Ilustración 1: Orientaciones metodológicas por niveles para el área de lenguaje -francés- (Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970), página 52.

Vemos, como en estas orientaciones, en lo que respecta a los idiomas modernos -en concreto a la lengua francesa- se decide apostar, claramente, por la lingüística estructural, por las teorías más básicas del aprendizaje conductista y por los métodos audiovisuales, con la intención de abandonar la metodología tradicional que imperaba en nuestro país. Para Morales (2007) la decisión de apostar por los métodos audiovisuales se había debatido ya en diversos congresos y conferencias educativas sobre lenguas extranjeras; lo que estaba haciendo España, adoptándolo, era ponerse al nivel del resto de países europeos, que le llevaban una buena delantera. Asimismo, la decisión de adelantar la edad de inicio de los alumnos en el estudio de las lenguas extranjeras, no deja de ser otro intento, bastante templado, por igualarse con otros países del entorno (aunque muchos de ellos, -como Francia, Reino Unido o Alemania- ya llevaban a cabo experiencias de estudio de las lenguas extranjeras incluso en preescolar).

Todas las orientaciones metodológicas y programáticas para la Educación General Básica, dictadas por la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970 y completadas por la Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971, son derogadas en los años 1980 por los siguientes Reales Decretos:

- Real Decreto 69/181, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.

- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica.
- Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica.

Sin embargo, la aplicación de este último, es rápidamente suspendida por el Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por lo tanto, también la nueva regulación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Superior de Educación General Básica, manteniéndose las que habían sido prescritas por la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970. Esta suspensión, tal y como se explica en el propio Real Decreto 607/1983, se lleva a cabo por no haberse podido efectuar una completa y detallada evaluación de los resultados de la implantación de las enseñanzas mínimas de los dos primeros ciclos de la Educación General Básica.

Este Real Decreto, introducía algunas modificaciones significativas, con respecto a las directrices de la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, para las lenguas extranjeras:

- Fijaba el horario del área de “Idioma Moderno” para el Ciclo Superior en 3 horas a la semana.
- Dividía los contenidos los idiomas extranjeros francés e inglés en 5 bloques temáticas: 1. Lenguaje oral/ 2. Lenguaje escrito/ 3. Vocabulario/ 4. Gramática/ 5. Fonética.
- Se introducían matices propios de una metodología más comunicativa que la anterior: insistencia en crear situaciones reales de comunicación, en la necesidad de utilizar “expresiones idiomáticas”, así como el diccionario.
- Se simplificaban las exigencias curriculares previas (altamente ambiciosas): no se especificaban qué tiempos verbales debían trabajarse (y, por lo tanto, ya no se exigen los tiempos verbales más complejos). Además, se reducía el número de palabras que debían aprenderse en lengua extranjera el primer año, de 300 a 100 (un objetivo más realista).
- Ya no se mencionan los fonemas (fonética de fonemas) y, en su lugar, se habla de sonidos vocálicos y consonánticos (es decir, se introduce la fonética de sonidos como método preferente).
- En la expresión escrita, ya no sólo se privilegia el dictado, sino que se añade la realización de descripciones, narraciones y diálogos (es decir, de aspectos más creativos y comunicativos del uso de la lengua).

Pese a no estar nunca vigente, el Real Decreto 607/1983 reflejaba las aspiraciones y renovaciones metodológicas que recorrían el mundo de la docencia de los idiomas extranjeros en nuestro país. Veremos, además, cómo muchos de los manuales de la década de 1980 reflejan estas tendencias renovadoras e integran los inicios de la metodología comunicativa en nuestro país.

Galera y Galera (2002) afirman que la L.G.E. no logró sus objetivos en cuanto a “la calidad de la enseñanza deseada, la suficiente democratización de la vida escolar, o los medios económicos necesarios para la reforma emprendida” (p. 58). Así, denuncian que, entre otros motivos, no se contó con todos los sectores implicados en la educación para su elaboración, de primeras. Tampoco, consideran, existió un control y una evaluación continua de su desarrollo. Pero, además, tampoco se dotó a los docentes de formación teórico-práctica suficiente, ni a los centros educativos de los recursos materiales y humanos que necesitaban.

5.2.2. EL FLE EN LOS MANUALES DE TEXTO (1970- 1990)

Para abordar el análisis de este periodo, vamos a utilizar cuatro manuales de referencia de francés lengua extranjera, los cuatro pertenecientes a importantes casas editoriales de la época. Desconocemos el número de ediciones que ha tenido cada uno.

- « REGARDEZ ! ÉCOUTEZ! PARLEZ ! – 1 » (1971), de la editorial Mangold-Santillana.
- “FRANCÉS 6º. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA” (1972), de la editorial S.A. Casals de Edición y Librería
- « NOS AMIS FRANÇAIS. LIBRE III » (1976), de la editorial Alhambra.
- “FRANCÉS 6. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA” (1984), de la editorial Santillana.

Para analizar cada uno de los manuales que vamos a abordar en este trabajo, hemos tomado como referencia la rúbrica de análisis de manuales de FLE de Javier Suso López (2001).

❖ « REGARDEZ ! ÉCOUTEZ! PARLEZ ! – 1 »

1. Ficha del manual:

- Título : « REGARDEZ ! ÉCOUTEZ! PARLEZ ! – 1 » E.G.B. 6º NIVEL.
- Autor: RENÉ VETTIER
- Editor: Editorial MANGOLD - SANTILLANA
- Fecha de aparición: 1971 (Madrid)

2. Descripción del material didáctico:

“*Regardez! Écoutez! Parlez!*” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 1971. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte de una colección, y corresponde al nivel académico de 6º de EGB. Los otros dos manuales de la colección («*Regardez! Écoutez! Parlez! - 2*» y «*Regardez! Écoutez! Parlez! – 3*») corresponden a los niveles académicos de 7º y 8º de EGB, respectivamente.

El manual tiene 160 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas, aunque sí podría prestarse a llevar a cabo una explotación no lineal, debido a las características del contenido de sus unidades didácticas). El único tipo de contenido iconográfico del libro son unas ilustraciones hechas a mano a tres colores (negro, marrón oscuro y marrón claro). No aparece el nombre de un ilustrador diferente al autor del libro, René Vettier, por lo que suponemos que podría ser él.

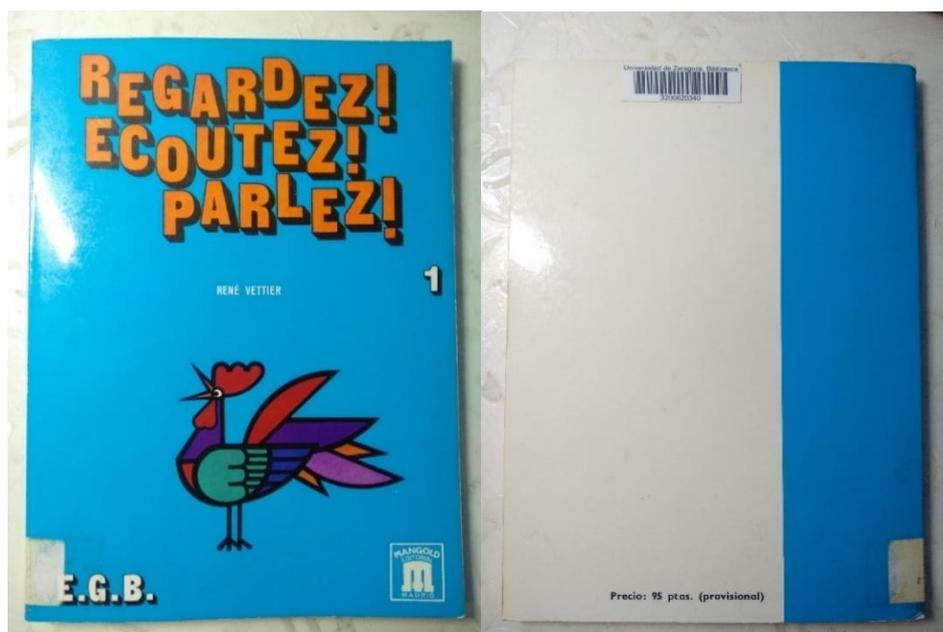


Ilustración 2: Portada del manual “*Regardez, Écoutez, Parlez-1*”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a estudiantes españoles de 6º de EGB, en el marco de la Ley General de Educación (1970), de entre 10 y 12 años, que van a cursar su primer curso académico de francés como lengua extranjera.

Por el prólogo, sabemos que el método consta, además de los tres libros del alumno de la colección, de diapositivas ilustradas (filminas) y de cintas magnéticas con grabaciones que complementan las lecciones del manual. El método se define como un proyecto de trabajo oral y escrito, que prioriza sobre todo la producción oral de los alumnos, aunque en realidad su estructura y sus características pedagógicas encajan perfectamente dentro del **método audio-visual**. Además, según se indica en el prólogo, conforme se va avanzando, se van introduciendo “ejercicios más activos”, como juegos, diálogos o pequeñas dramatizaciones.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico.

Únicamente hemos tenido acceso al primer libro del alumno, por lo que no podemos analizar las características pedagógicas de las filminas o las grabaciones de las cintas magnéticas, antes citadas. Sin embargo, sabemos que cada uno de los manuales de la colección está pensado para llevarse a cabo a lo largo de un curso académico del ciclo superior de la E.G.B.

En lo que respecta a las unidades didácticas del manual, éste se distribuye en 25 temas, cuyos títulos hacen referencia a alguno de los contenidos principales que se trabajan en cada uno de los capítulos. Los personajes protagonistas, los cuales se mencionan en todas las unidades didácticas, son tres: Jacques y Marie (dos alumnos de un colegio) y Madame Badou (la maestra).



Ilustración 3: Manual “*Regardez, Écoutez, Parlez-1*” (página 5)

Así, cada uno de estos capítulos se estructura de la siguiente manera:

A. TÍTULO DE LA LECCIÓN - (Comprensión oral):

Historia en 12 ilustraciones, sin texto, que los alumnos deben observar detalladamente mientras escuchan la grabación oral que se corresponde con la misma, para intentar comprender su significado.



Ilustración 4: Manual “*Regardez, Écoutez, Parlez-1*” (páginas 28 y 29)

B. “*DIALOGUE*”- (Comprensión escrita):

Transcripción escrita de las ilustraciones previamente presentadas que puede acompañarse una vez más, o no, de la grabación oral que la narra.

Esta historieta sirve como elemento introductorio de la unidad, así como del vocabulario y de las estructuras lingüísticas que van a trabajarse. La presentación de la historieta sigue el esquema de introducción de la lengua del método audio-visual (correspondencia texto-imagen), es decir, la imagen trata de representar fielmente lo que anuncia el texto, en este caso, tanto oralmente como escrito.

Por ejemplo, en la unidad 5, titulada “*Le cartable de Jacques*”, la primera ilustración muestra a la maestra, Madame Badou y a los dos alumnos protagonistas, un chico (Jacques) y una chica (Marie). La maestra tiene en la mano una cartera y aparece señalando a la niña junto a un símbolo de interrogación. En la transcripción escrita de la página siguiente, se muestra que la estructura lingüística propuesta para esta ilustración es la de preguntar a la chica si la cartera es suya (“*C’est votre cartable, Marie?*”).

Esta insistencia en utilizar la ilustración para explicar el significado del texto oral y del texto escrito tiene que ver con que el método audio-visual trata de evitar, a toda costa, tener que recurrir a la traducción de los contenidos a la lengua materna de los estudiantes (dinámica característica de metodologías anteriores, como la tradicional).

Dialogue

	1. Mme Badou:	<i>C’est votre cartable Marie?</i>
	2. Marie:	<i>Non, madame, c’est le cartable de Jacques.</i>
	3. Jacques:	<i>Oui, c’est mon cartable.</i>
	4. Mme Badou:	<i>Il est très gros et très lourd!</i>
	5. Mme Badou:	<i>Qu’est-ce qu’il y a dans ce cartable?</i>
	6. Jacques:	<i>Il y a mes livres.</i>
	7. Mme Badou:	<i>Mettez vos livres sur votre table.</i>
	8. Mme Badou:	<i>Il y a seulement vos livres dans votre cartable?</i>
	9. Jacques:	<i>Non, madame, il y a aussi mes cahiers.</i>
	10. Mme Badou:	<i>Mettez vos cahiers à côté de vos livres.</i>
	11. Mme Badou:	<i>Il y a autre chose dans votre cartable.</i>
	12. Jacques:	<i>Oui, madame, il y a ma trousse.</i>

30

Ilustración 5: Manual “*Regardez, Écoutez, Parlez-I*” (página 30)

C. “ENTRAÎNEZ-VOUS”- (Comprensión escrita- Producción oral):

En este apartado se trata de entrenar la estructura lingüística clave de la unidad didáctica. Se propone que, siguiendo un patrón (ejemplo) los estudiantes utilicen la estructura lingüística propuesta incluyendo diferentes palabras del vocabulario presentado. Por ejemplo, en la unidad 5 se trabajan los determinantes posesivos junto al vocabulario de los objetos de la clase (cada uno de los ejemplos va acompañado de una viñeta que lo ilustra). El alumno debe escoger correctamente el posesivo que acompaña al sustantivo, según su género y número, y enunciar oralmente la oración.

“Paul, c’est votre trousse?” (“Paul, ¿es su estuche ? ”)	
« Oui, Monsieur, c’est... ma trousse »	...une feuille
“Sí, señor, es mi estuche”	...une boîte
	...une table

Como podemos observar, se trata de “ejercicios estructurales”; así, se nos muestra un modelo a modo de ejemplo y se nos plantean otros ejercicios similares que debemos responder usando el patrón aprendido. El objetivo de estos ejercicios es el de interiorizar las estructuras lingüísticas básicas de la lengua francesa, a través de la repetición de las organizaciones sintácticas del idioma.

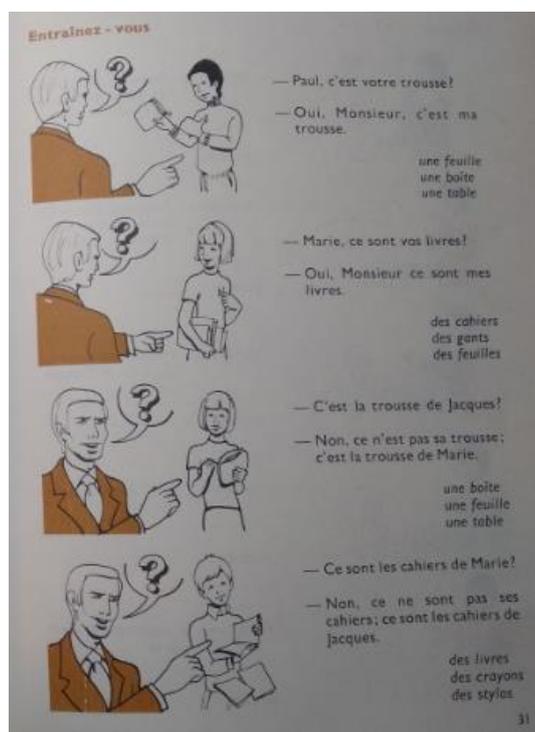


Ilustración 6: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-I” (página 31)

D. “CONVERSATION” - (Comprensión escrita/ expresión escrita)

En el apartado “CONVERSATION”, se muestra un diálogo entre dos personajes. El libro enuncia las palabras de uno de los personajes y propone que los estudiantes escriban las respuestas del otro, por escrito. Por ejemplo, en la unidad 5, la conversación es entre una vendedora de libros y Jacques. Mientras que a la derecha de la página aparece dicho texto, a la izquierda del mismo aparece una ilustración que nos ayuda a dar la respuesta correcta:

VENDEUSE:	« <i>Bonjour mon petit garçon, qu'est-ce que vous cherchez ?</i> »
JACQUES:	

Así, en el lado izquierdo de la página, aparece una ilustración de la vendedora de libros, emitiendo un bocadillo que contiene un signo de interrogación y de Jacques, cuyo bocadillo contiene un libro titulado “Astérix Gladiateur”. La ilustración de Jacques es la que nos da la pista para elaborar la respuesta que debemos dar a la pregunta de la vendedora, que sería: “*Je cherche le livre “Astérix Gladiateur”*”.

Conversation

Vendeuse: Bonjour, mon petit garçon, qu'est-ce que vous cherchez?

Jacques: _____

Vendeuse: Regardez dans cette boîte, tous les livres d'Astérix sont là.

Jacques: _____

Vendeuse: Prenez autre chose, 'Astérix et Cléopâtre'.

Jacques: _____

Vendeuse: Voilà 'Astérix et les normands'.

Jacques: _____

Vendeuse: Je regrette, il n'est pas là.

Jacques: _____

32

Ilustración 7: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 32)

E. “*PHONÉTIQUE*”: (Production orale)

Este es el apartado destinado a trabajar la pronunciación de los fonemas contenidos en las estructuras lingüísticas y el vocabulario de la unidad. En la unidad didáctica 5, al trabajarse los determinantes artículos, partitivos y demostrativos, en plural y en singular (“le”, “les”/ “de”, “des”/ “ce”, “ces”) se presenta la diferencia entre el fonema /e/, cerrado y abierto (a través del cual se puede diferenciar oralmente el plural del singular de estas palabras, en la lengua francesa). Detrás de cada palabra en la que se trabaja el fonema, se añaden otras a modo de ejemplo para concretar y aclarar cuál es “la norma” fonética.

“ <i>LE</i> ”:	<i>Le livre, le cartable, le ballon, le gant</i>
“ <i>LES</i> ”:	<i>Les livres, les cartables, les ballons, les gants</i>

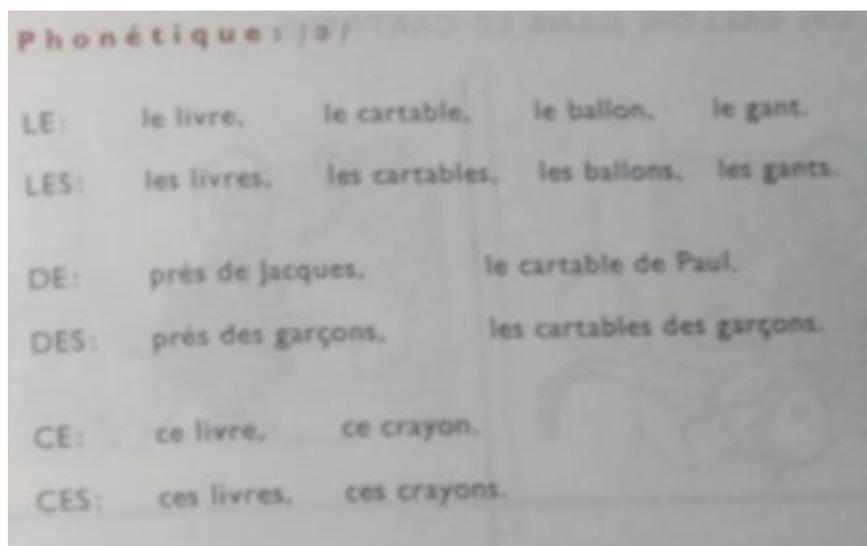


Ilustración 8: Manual “*Regardez, Écoutez, Parlez-I*” (página 33)

F. “*LECTURE*”: (Comprensión escrita)

En las primeras unidades didácticas se presenta una breve conversación y en las más avanzadas una conversación algo más larga introducida y/o concluida por un texto de un par de líneas que la complementa. Llama la atención que dichas conversaciones están bastante descontextualizadas y no tienen ningún objetivo didáctico claro, anterior o posterior a su lectura (unas preguntas para verificar la comprensión escrita, o unos ejercicios sobre el texto). La lectura tampoco está acompañada de ninguna ilustración, como viene siendo habitual en manuales que siguen esta metodología.

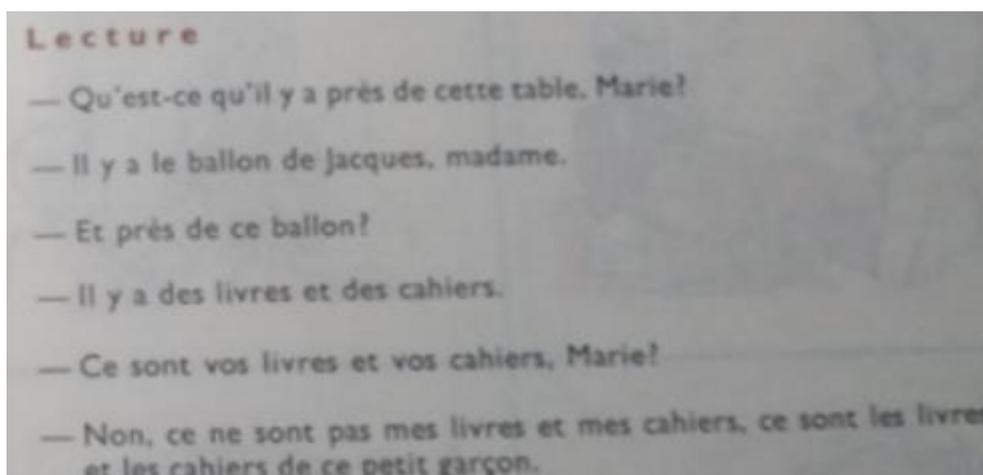


Ilustración 9: Manual “*Regardez, Écoutez, Parlez-1*” (página 33)

G. “*LEXIQUE*”: (léxico)

En las tres últimas páginas del manual aparece un listado con el léxico más importante que aparece en cada unidad. En esta lista, el vocabulario no está agrupado por unidades didácticas (por lo tanto, tampoco por unidades temáticas), sino que las palabras se presentan por orden alfabético, seguidas de su traducción y de un número, que indica la unidad en la que podemos encontrarla. Por ejemplo:

<i>Ami (e)</i>	Amigo (a)	19
----------------	-----------	----

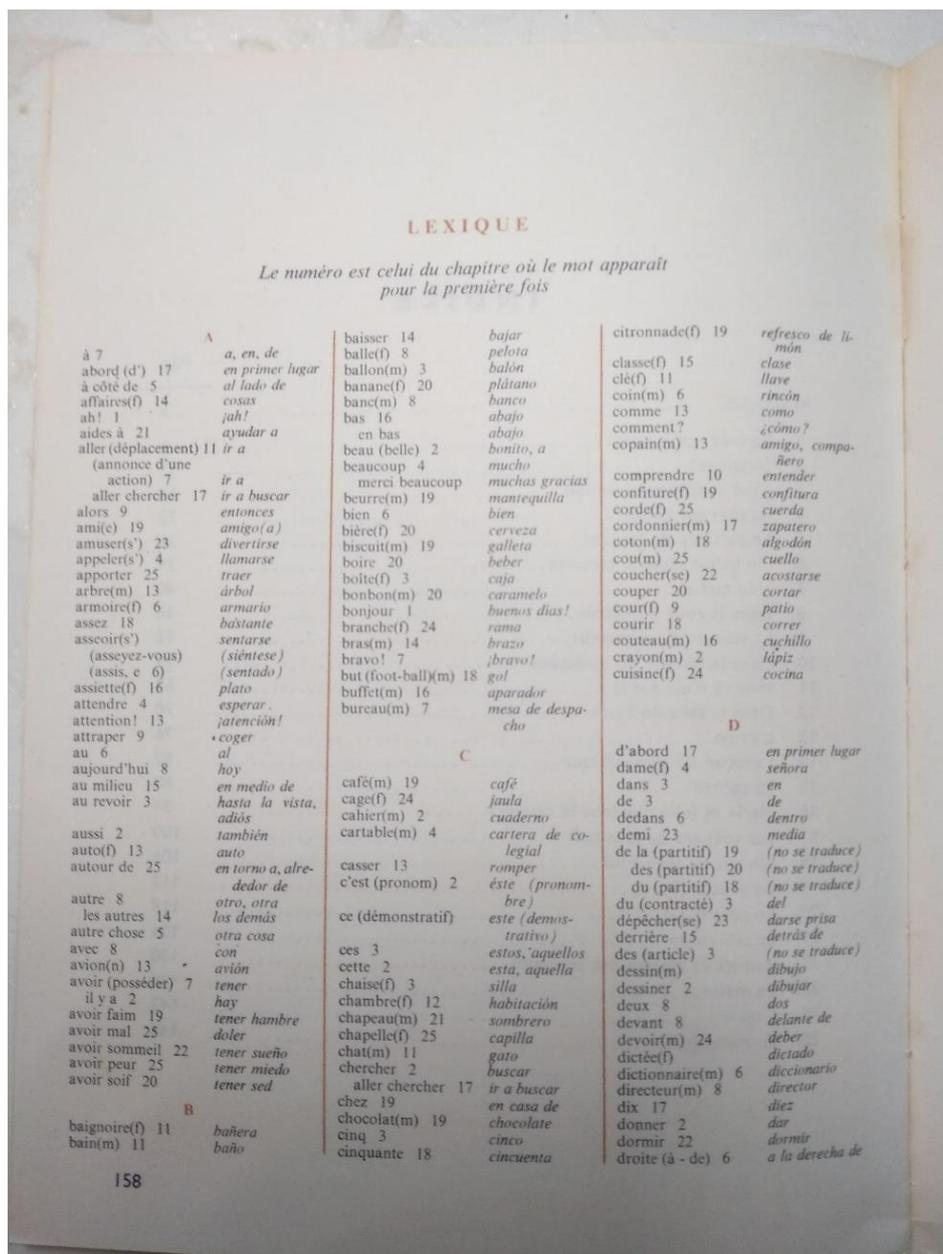


Ilustración 10: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-I” (página 158)

5. Duración y ritmo de aprendizaje:

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el “Ciclo superior” de EGB (6º, 7º y 8º). Cada uno de los “libros del alumno” están destinados a uno de los mencionados cursos académicos. Por lo tanto, en cada uno de los cursos deberían abordarse las 25 unidades didácticas del manual, algo que nos parece bastante ambicioso debido a la enorme densidad de los contenidos que se presentan.

Además, queremos señalar que el manual no promueve el aprendizaje autónomo de los alumnos de la lengua extranjera. La mayoría de las actividades, dependen de las filminas y de los audios que posee el docente, por lo que fuera del aula, y sin contar con la figura del profesor, es casi imposible abordar la lengua francesa con este libro. Para terminar, todos estos contenidos están altamente pautados y presentan un carácter artificial que imposibilita el aprendizaje de la lengua de una forma más espontánea y natural.

6. Objetivos

El manual apuesta claramente por el aprendizaje basado en el método audio-visual (correspondencia texto -oral o escrito- e imagen), así como en las premisas de la lingüística estructuralista y los principales postulados de la psicología conductista y behaviourista de Skinner. Así, este libro del alumno apuesta por el aprendizaje de la lengua francesa mediante la repetición y memorización de las estructuras lingüísticas presentes en los ejercicios.

La gramática no aparece explicada de forma explícita en el libro del alumno, por lo que podemos afirmar que el manual no apuesta por un estudio directo de las reglas gramaticales, sino que propone una perspectiva algo más implícita e inductiva (a través de su “interiorización” a través de la repetición de las estructuras gramaticales).

El manual, al igual que el resto de manuales de su época, está centrado, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea son de comprensión y/o de expresión escrita. Sin embargo, este manual sí que incluye varios ejercicios que, aunque exigen cierta comprensión escrita, el estudiante debe emitir las respuestas de forma oral.

Siempre inicia las unidades didácticas con la escucha oral de una historieta (a través de grabaciones orales), y no es hasta más tarde cuando se introduce la comprensión escrita (transcripción). Sin embargo, el trabajo de la competencia oral, sobre todo de la parte expresiva, se ve totalmente reducida a la respuesta a preguntas muy sencillas, muy poco naturales y muy repetitivas, no favoreciendo una expresión más real, centrada en los intereses de los estudiantes.

<i>“Paul, c’est votre trousse?”</i>	
<i>« Oui, Monsieur, c’est ma trousse »</i>	<i>Oui, Monsieur, c’est ...une feuille</i>

(Respuesta modelo)

Oui, Monsieur, c'est ...une boîte

Oui, Monsieur, c'est ...une table

Pasamos ahora a analizar el tratamiento de la cultura por parte de este manual. En primer lugar, queremos remarcar que el componente cultural de la lengua brilla por su ausencia. Este manual podría servir para “enseñar” cualquier lengua, propia de países occidentales, realizando una mera traducción de un idioma a otro, ya que no aparece ni una sola referencia a la cultura o a la civilización francófona. Se presenta a los personajes, principalmente, dos contextos: el aula y la casa; pues bien, estos dos espacios no reflejan, en ningún momento, las particularidades culturales que pueden llegar a tener desde la óptica de la francofonía (distintos horarios en las comidas, distinto reparto de áreas o días lectivos en las escuelas...). Los personajes, además, son todos niños y adultos de raza blanca, cuando el mundo de la francofonía es diverso y multirracial; no hay diversidad.

En segundo lugar, queremos subrayar que la cultura literaria (autores, personajes, obras emblemáticas), histórica (hitos o sucesos relevantes), o geográfica francófona tampoco se aborda desde ninguna perspectiva.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos lingüísticos formales, nada coloquiales, que le otorgan un carácter algo artificial a la lengua ya que los formalismos no son los comúnmente utilizados en la lengua francesa entre los más jóvenes, sino en ambientes más académicos. Por ejemplo, en todos los diálogos, tanto los niños como los adultos se dirigen entre ellos de usted. Está bien conocer este tipo de tratamiento lingüístico tan formal, ya que ha sido siempre muy usual en Francia, en particular, y en el mundo francófono, en general, pero en este manual no se trabajan otras construcciones más informales que, a la hora de la verdad, son más útiles para la comunicación real en la lengua francesa.

Por otro lado, el léxico utilizado es bastante sencillo, lo que lo hace adecuado al nivel de idioma de los estudiantes; sin embargo, también debemos resaltar que es demasiado formal y “aséptico”, pues en ningún momento se utilizan palabras coloquiales generalmente utilizadas en los contextos que se manejan en el manual (como la vida en la escuela y en el hogar). Por ejemplo, los protagonistas de la historia siempre saludan a sus amigos y a sus familiares utilizando el término “*Bonjour*”, cuando el saludo más

apropiado en un contexto de confianza y relación próxima con otras personas en lengua francesa es el término “*Salut*”. Además, el planteamiento que el manual hace para introducir el vocabulario y hacérselo utilizar a los alumnos es escandalosamente artificial y descontextualizado; así, los ejercicios en los que se le exige al alumno que realice una actividad de producción oral y escrita, se le ofrece unos planteamientos poco motivadores en los que el uso de la lengua no tiene ningún sentido práctico y, por lo tanto, no resulta útil para el estudiante.

Por ejemplo:

a. Se le plantea al alumno la siguiente pregunta:

“*Qu’est-ce que Paul dessine ? Une fleur ?*” (“¿Qué dibuja Paul, una flor?”)

b. Se le da una respuesta modelo:

« *Non, il ne dessine pas une fleur ; il dessine un ballon* »

c. Se le pide que utilice la misma estructura lingüística (la negación), pero con otras palabras:

<i>...une maison</i>	<i>...une tulipe</i>	<i>...une rose</i>
----------------------	----------------------	--------------------

Como podemos observar, se trata de un ejercicio aburrido donde es alumno es ajeno a la lengua y es cuestionable su papel como “agente” lingüístico, pues el uso que debe hacer del idioma es totalmente artificial, pautado y nada creativo.

En lo que respecta a la gramática, remarcaremos que no se apuesta por la gramática explícita (en la que se enuncia la regla gramatical desde el principio), sino por una gramática de carácter implícito e inductivo, que pretende que el estudiante llegue a interiorizarla a fuerza de repetir, una y otra vez, las mismas estructuras lingüísticas a través de ejercicios estructurales y reiterativos.

La fonética aparece representada a través la fonología de fonemas (/e/), mostrándose en cada unidad didáctica un apartado explícito en los que se ligan algunos fonemas a determinadas palabras de la unidad que los contienen.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: preguntas/ respuestas, lectura en voz alta/baja, preguntas semiabiertas (altamente pautado). No hay preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: preguntas/ respuestas. No hay repeticiones, no hay parafraseo, no se piden resúmenes, no hay dramatizaciones, no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética de fonemas. Escucha, lectura y localización del fonema (pasivo) Escucha, lectura y repetición del fonema (pasivo)
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte). No se utilizan estrategias globales.
	Expresión: completar frases, utilizar vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales (sin explicitar reglas gramaticales). No se solicita sustituir palabras, o transformarlas, no hay dictados y no se pide hacer redacciones, disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	Esquema clásico: Presentación/ Memorización (del modelo) / Puesta en práctica (uso y repetición del modelo)
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez (repetición)

<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	No hay traducción, se utiliza la imagen como elemento co-textual
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	Gramática implícita inductiva: reposa sobre una práctica intensiva, sistemática y repetitiva que busca la fijación de las estructuras lingüísticas. Es característica del método audio-visual.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	A través de una puesta en situación inicial pero altamente repetitiva y memorística.
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	Actividades lingüísticas poco motivadoras y nada creativas. Poco activas y nada reflexivas con los contenidos presentados. Alejadas de los intereses de los estudiantes. Tintes claramente conductistas y visión estructuralista.

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: <p>Repetitivos, estructurados y con un nivel de dificultad que se mantiene a lo largo de todas las unidades didácticas (ni creciente ni decreciente).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de autoevaluación: <p>No hay ejercicios de autoevaluación de los conocimientos adquiridos.</p>

❖ “FRANCÉS 6º. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA”.

1. Ficha del manual

- Título: “FRANCÉS 6º. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA”.
- Autoras: Camille Gautron, Rosa Borja y Concha Riart
- Editor: S.A. Casals de Edición y Librería
- Fecha de aparición: 1972 (Barcelona)

2. Descripción del material didáctico

“Francés 6º. Enseñanza General Básica” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 1972. El manual que nosotros vamos a analizar es un libro del alumno dirigido a estudiantes de 6º de E.G.B. que se inician en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Desconocemos si hay más manuales que continúan la colección (destinados, por ejemplo, a estudiantes de 7º y 8º de E.G.B.) ya que nos ha sido imposible encontrar esta información.

El manual tiene 127 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas, ni tampoco una explotación no lineal debido a las características del contenido de sus unidades didácticas -con dificultad creciente-). El único tipo de contenido iconográfico del libro son unas ilustraciones hechas a mano en unos 10 colores (mayoritariamente en negro, rosa oscuro y rosa claro). La autora de dichas ilustraciones es Fina Rifá.

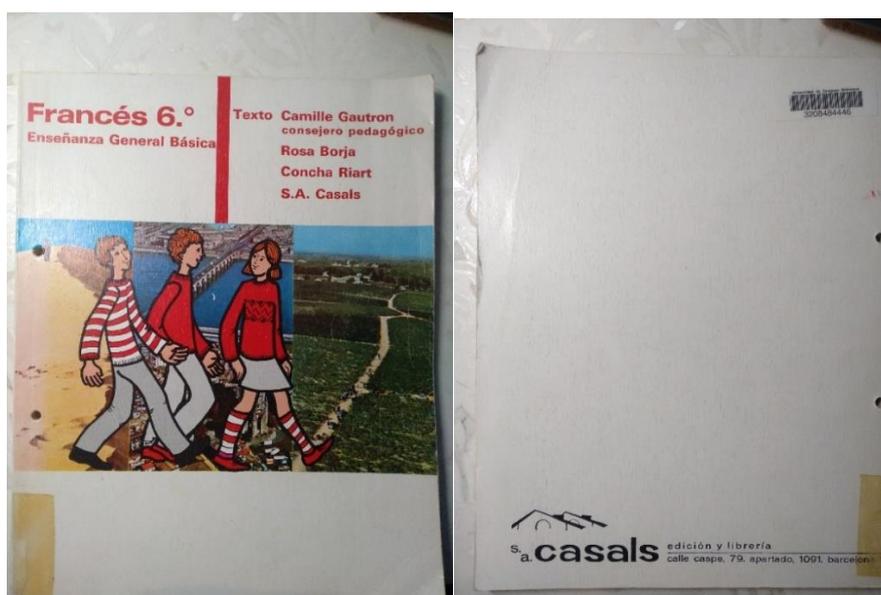


Ilustración 11: Portada del manual “Francés 6º. Educación General Básica”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a estudiantes españoles de 6º de EGB, en el marco de la Ley General de Educación (1970), de entre 11 y 12 años, que van a cursar su primer curso académico de francés como lengua extranjera.

El libro carece de prólogo, por lo que desconocemos si se complementa con algún otro tipo de material – como un cuaderno de ejercicios, una guía pedagógica para el docente, unas filminas o unas cintas magnéticas con grabaciones orales -. Así, por el tipo de metodología que sigue – el método audio-visual-, la época en la que fue publicado y el marco normativo al que pretende adaptarse, podemos suponer que, al menos, debería ir acompañado de filminas y grabaciones orales que reforzaran el proceso de aprendizaje de los alumnos.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

Únicamente hemos tenido acceso al primer libro del alumno y sabemos que está pensado para llevarse a cabo a lo largo del 6º un curso académico del ciclo superior de la E.G.B.

En lo que respecta a las unidades didácticas del manual, éstas se distribuyen en 22 unidades didácticas, cuyos títulos hacen referencia a alguno de los contenidos principales que se trabajan en cada uno de los capítulos. Los personajes principales, los cuales protagonizan todas las unidades didácticas, son tres: Pierre (un niño francés), Jean (su amigo) y Nicole (su hermana), además de otros personajes de su entorno, como su familia o su profesora.



Ilustración 12: Portada del manual “Francés 6º. Educación General Básica” (personajes)

Estos 22 capítulos están divididos en tres partes, con una dificultad creciente, de la siguiente manera:

A. Del capítulo 1 al 7 (páginas 3 a 32):

Son unidades de 3 o 4 páginas en las que encontramos, solamente, una historia. Posee tres elementos a destacar.

- I. La primera parte, es una transcripción escrita de la misma (comprensión escrita). Es siempre un sencillo diálogo entre dos de los personajes protagonistas y es aquí, a través de estas historietas, donde son presentados a los estudiantes.

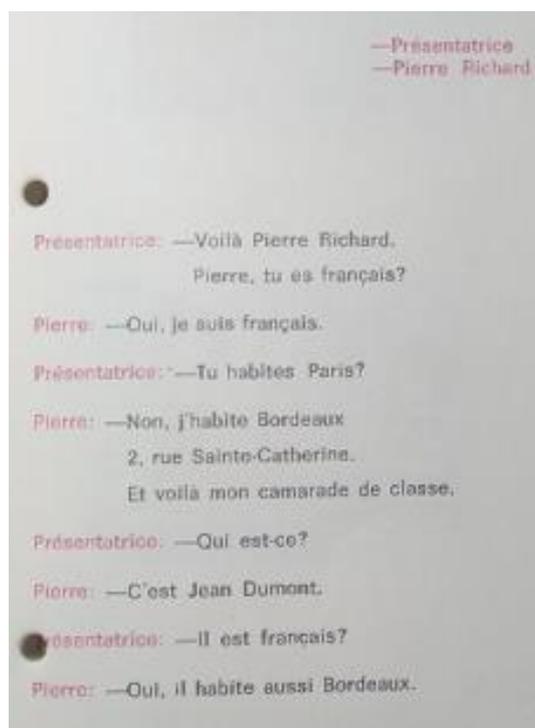


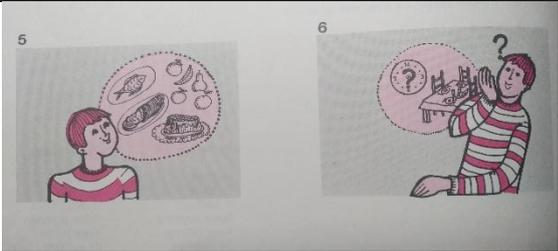
Ilustración 13: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 3)

- II. La segunda parte (gramatical), que se encuentra en el pie de página de esta historia escrita, es la conjugación completa, en presente de indicativo, de dos o tres verbos que aparecen en el diálogo mantenido por los personajes principales.

Verbe être	Verbe habiter
Je suis	J'habite
Tu es	Tu habites
Il (Elle) est	Il (Elle) habite
Nous sommes	Nous habitons
Vous êtes	Vous habitez
Ils (Elles) sont	Ils (Elles) habitent

Ilustración 14: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 3)

- III. La última parte, la conforman entre 10 y 12 viñetas que ilustran las principales frases e ideas de la historieta escrita presentada anteriormente. Queremos resaltar que la correspondencia entre cada imagen y las intervenciones de los personajes en el diálogo no es exacta y que, a veces, se utilizan dos o tres viñetas para ilustrar una sola intervención (hecho poco habitual en la metodología audio-visual). Por ejemplo, en la lectura de la unidad 7 (página 27), Pierre realiza la siguiente intervención, ilustrada por dos viñetas:

<p>« <i>Quelle chance ! J'aime bien ça. À quelle heure est-ce qu'on déjeune ?</i> »</p> <p>(“¡Qué suerte! Me encanta. ¿A qué hora comemos?”)</p>	 <p>Ilustración 15: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 27)</p>
--	---

B. Del capítulo 8 al 12 (páginas 33 a 64): “PASSAGE À LA LANGUE ÉCRITE”.

Estas unidades son un poco más largas (entre 6 y 8 páginas) y se caracterizan porque incluyen, además de la historieta escrita e ilustrada, unos ejercicios de producción escrita, un juego, una lectura, una canción o poema y, en la unidad 9, un apartado de vocabulario escrito e ilustrado con dibujos:

- I. La primera parte es, como en los capítulos 1 a 7, una transcripción escrita de la historia introductoria de la unidad (comprensión escrita). Sigue siendo un sencillo diálogo entre dos de los personajes protagonistas. Por ejemplo, en la unidad 9, es entre Nicole (la hermana del protagonista) y su madre.

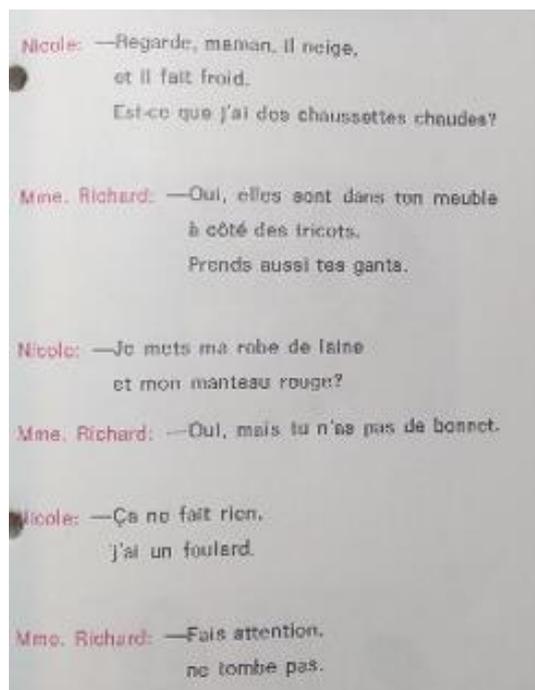


Ilustración 16: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 47)

- II. La segunda parte (gramatical), no sólo incluye la conjugación del presente de indicativo de algún verbo del texto, sino también un conjunto de expresiones útiles para abordar la unidad, que también aparecen en la historia.

EXPRESSIONS

Il neige / Il pleut / il fait froid/ il fait chaud

Expressions:	Verbe prendre
il neige	Je prends
il pleut	Tu prends
il fait froid	Il prend
il fait chaud	Nous prenons
	Vous prenez
	Ils prennent

Ilustración 17: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 47)

- III. La tercera parte es, al igual que en el primer bloque de capítulos, unas 10 o 12 viñetas que ilustran las principales frases e ideas de la historieta escrita presentada anteriormente. Tampoco hay una correspondencia uno a uno entre la intervención de los personajes y el número de ilustraciones.



Ilustración 18: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (páginas 48 y 49)

IV. El cuarto apartado de la unidad son los ejercicios, “EXERCICES” (comprensión escrita/ producción escrita). Los hay de diferentes tipos:

- “*MODÈLE*”: La mayoría de ellos son ejercicios en los que se le facilita al estudiante una estructura lingüística modelo y se le pide que la utilice a continuación, varias veces, con otro léxico. Casi siempre se realiza en dos partes, una usando las personas del singular (*je/tu/il*) y otra el plural (*nous/vous/ils*). Por ejemplo:

“ <i>Je me lave?</i> ”	“ <i>Oui, lave- toi</i> ” (<i>MODELO</i>)
“ <i>Je me peigne?</i> ”	...
“ <i>Je me douche?</i> ”	...
“ <i>Je me rase?</i> ”	...

- “*TROUVE LA QUESTION*”: Se presentan cuatro respuestas y sus respectivas cuatro preguntas, todas ellas desordenadas. Se le pide al estudiante que una las parejas.

- “*COMPLÈTE LES PHRASES PAR LES MOTS SUIVANTES/ LES VERBES CORRECTES*”: Se presentan unas oraciones a las que les falta una palabra de entre una lista facilitada. (o bien perteneciente al vocabulario de la unidad o bien a de las formas verbales trabajadas). El estudiante debe completar los huecos con la palabra adecuada.
- “*RACONTEZ L’HISTOIRE*”: Este es un ejercicio que no hemos logrado comprender. Aparece este enunciado, pero después no se explica nada más. Tenemos dos hipótesis. La primera, que lo que se pueda estar pidiendo al alumno es que cuente oralmente (ya que no hay espacio en el libro para poder escribir nada) la historieta que ha leído al inicio del capítulo, con sus palabras. La segunda, es lo haga por escrito, ya que el oral apenas se ha trabajado y este bloque de unidades forma parte del bloque de “lengua escrita”. Sea de una manera o de otra, este ejercicio nos parece de una dificultad desmesurada, muy alejada del nivel lingüístico que pueden poseer unos alumnos que se están iniciando en un idioma, y creemos que no es apropiada para este manual.

V. “*DESSINS + MODÈLE*” (comprensión escrita/ producción escrita):

Este es un apartado único de la unidad didáctica 9, que consta de dos páginas. La primera, titulada “*DESSINS*”, es un glosario léxico, en el que aparecen las palabras principales del vocabulario que se trabaja en el capítulo junto a una viñeta que las ilustra. La segunda página, contiene un ejercicio titulado “*MODÈLE*” en el que tenemos que construir unas oraciones usando algunas palabras del vocabulario de la unidad y siguiendo el patrón lingüístico que nos facilitan a modo de ejemplo.



Ilustración 19: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (páginas 52 y 53)

VI. “LECTURE” (comprensión escrita):

Esta actividad consiste en la lectura de breve un texto escrito de dos párrafos que versa sobre los contenidos principales trabajados en la unidad, tanto a efectos de vocabulario como de estructuras lingüísticas, expresiones y gramática. No hay ningún ejercicio posterior que trabaje el contenido pragmático del texto, como podría ser un ejercicio de preguntas cerradas, o de verdadero/ falso...

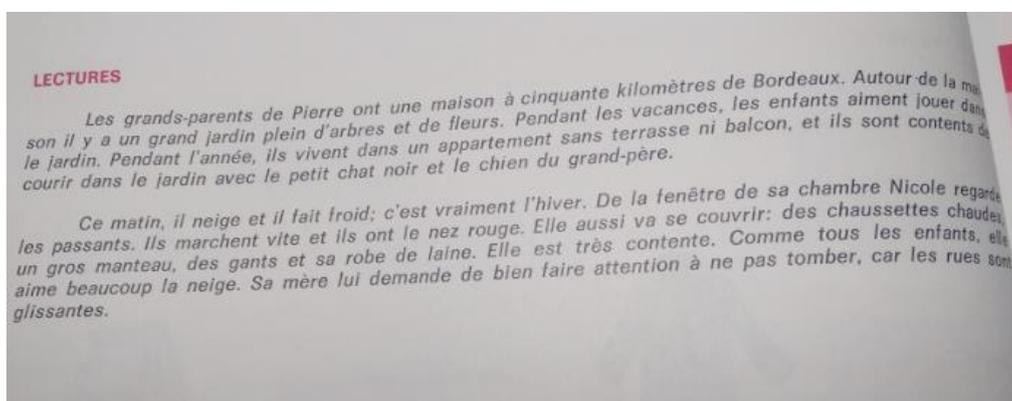


Ilustración 20: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 54)

VII. “*JEU*” (comprensión escrita y producción escrita):

El apartado de juegos de este libro del alumno es siempre un crucigrama en el que aparecen tanto de los sustantivos del vocabulario trabajado en la unidad, como otras referentes a fonética (“se prononce comme “an””: “*UN*”) o a gramática (“Pronom de la deuxième personne”: “*TU*”).

Nos facilitan una descripción y debemos adivinar y escribir de qué palabra se trata. Por ejemplo, en la unidad 9:

“*Entre 8 et 10*”: La respuesta es 9 (“*NEUF*”).

<i>N</i>	<i>E</i>	<i>U</i>	<i>F</i>
----------	----------	----------	----------

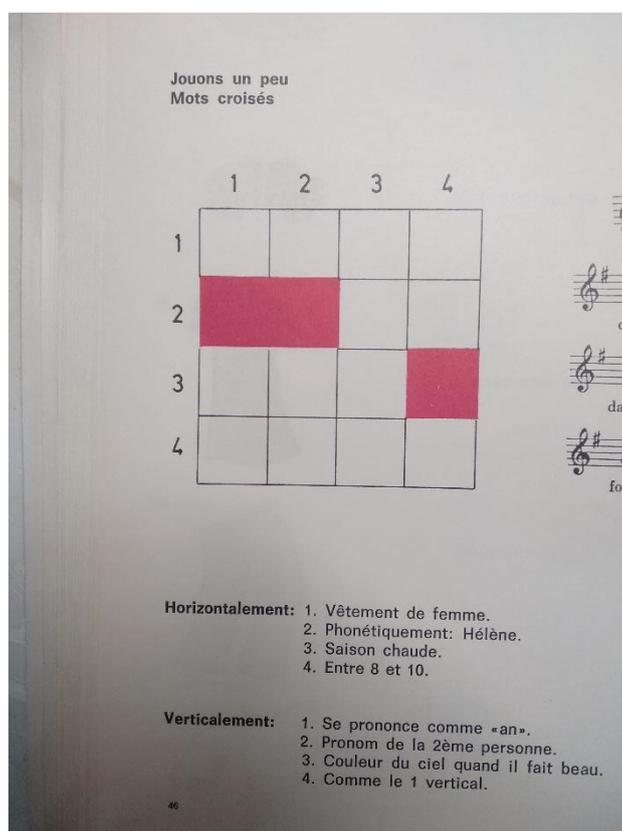


Ilustración 21: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 55)

VIII. “*CHANSON/ COMPTINE/ POÈME*” (comprensión escrita y producción oral):

En este apartado se trabajan canciones y retahílas populares francesas o poemas célebres de escritores de la literatura francesa. De las canciones populares aparece tanto la letra como una sencilla partitura para interpretarlas con un instrumento (“Sur le pont d’Avignon”, “Gentille alouette” ...). En el caso de los poemas, aparece un pequeño fragmento seguido del nombre del poeta que lo ha escrito y la obra que lo contiene (Francis Yard, Victor Hugo...).

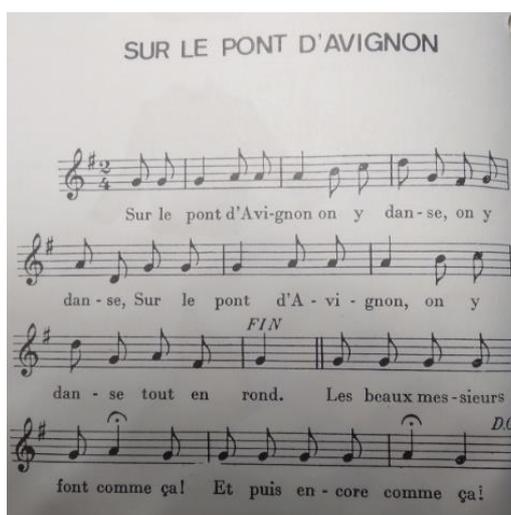


Ilustración 22: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 55)

C. Del capítulo 13 al 22 (páginas 65 a 124): “*PASSAGE À LA RÉDACTION DU PARAGRAPHE*”:

Estos capítulos finales tienen la misma estructura que los del segundo bloque – “*PASSAGE À L’ÉCRIT*”- pero con un nivel de dificultad mayor, es decir, que la dificultad del manual es creciente conforme avanzamos en los diferentes capítulos.

Estas unidades son igual de largas (entre 6 y 8 páginas) que las del segundo bloque y se caracterizan también porque incluyen, además de la historieta escrita e ilustrada, unos ejercicios de producción escrita, un juego, una lectura, una canción o poema y, en la unidad 9, un apartado de vocabulario escrito e ilustrado con dibujos.

El aumento de la dificultad se percibe en que las oraciones propuestas, tanto en la comprensión como en la expresión escrita, son más largas. Además, se trabajan verbos

más complejos que los iniciales, así como verbos compuestos – sólo en el presente del indicativo-, adverbios, diferentes tipos de estructuras lingüísticas para hacer una misma pregunta, las retahílas y los poemas son ligeramente más largos, etc.

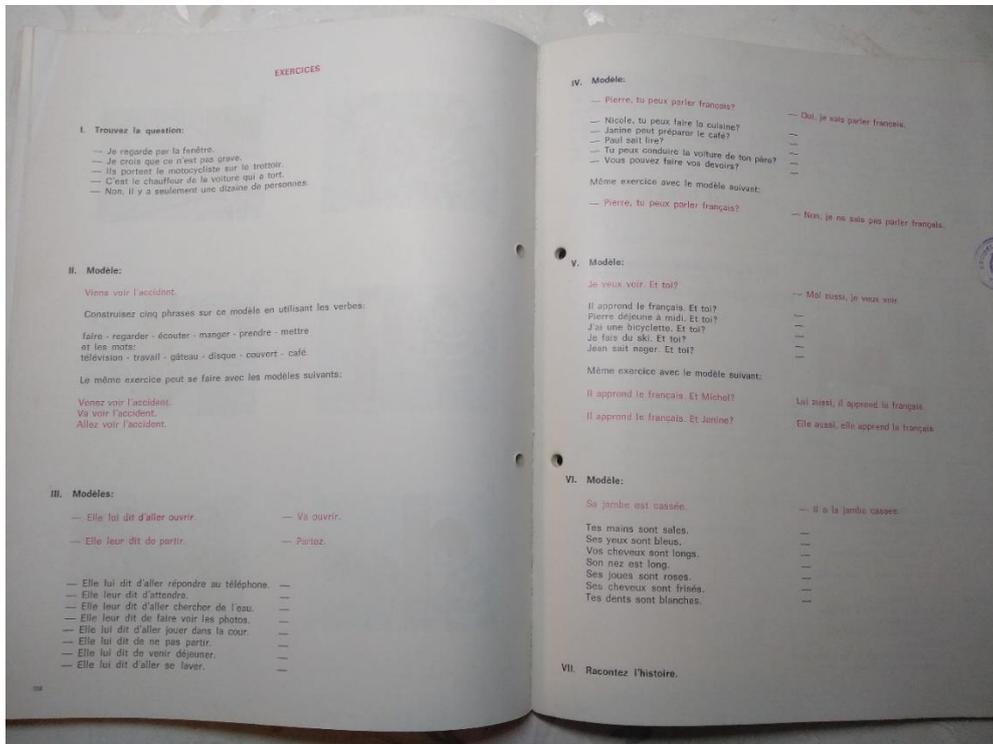


Ilustración 23: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 104)

D. “ANEXOS” (léxico):

Además, en las últimas 4 páginas del libro, podemos encontrar un anexo final, que contiene las palabras principales del vocabulario trabajado por unidades.

LEÇON XIX	LEÇON XX	LEÇON XXI	LEÇON XXII
accident	bureau de tabac	boulevard	au bord de
ambulance	ça fait	collégiens	bain
bien sûr	carnet	coureur	ballon
casser	carte postale	course	bateau à voile
coin	centime	demi	été
curieux	coûter	encore	là-bas
jambe	enveloppe	fois	mer
moto	excuser	gagner	mois
motocycliste	franc	idée	plage
par terre	librairie	mieux	possible
policier	ou	montagne	sable
porter	pardon	payer	se baigner
renverser	plan	place	soleil
trottoir	poste	premier	temps
	timbre	stade	villa
	ville	tomber	

Ilustración 24: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 125)

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, desconocemos si el manual forma parte de alguna colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en E.G.B. Sin embargo, sí sabemos que este libro del alumno, con sus 22 unidades didácticas, está destinado a trabajarse en el 6º curso de E.G.B.

Consideramos que el manual no promueve el aprendizaje autónomo de los alumnos ya que la mayoría de las actividades deben ser guiadas por el docente, ya que de lo contrario son difíciles de comprender (demasiado peso de la lengua escrita, ningún apoyo sobre fonética, uso de algunas palabras que no se trabajan en las historias introductorias, pero se presupone que los estudiantes van a saber utilizarlas...).

Finalmente, creemos que el ritmo de aprendizaje no es adecuado ya que las actividades trabajadas son la mayoría idénticas, repetitivas y descontextualizadas, exigiéndole al alumno siempre las mismas destrezas escritas las cuales no garantizan que esté aprendiendo a utilizar la lengua francesa. Además, el tipo de actividades, de carácter estructural, que predomina en este manual genera una sensación en el usuario del libro de que todo lo que allí se trabaja está altamente pautado y presenta un carácter tan artificial que imposibilita el aprendizaje de la lengua activo por parte del estudiante.

6. Objetivos

El manual, al igual que la mayoría de sus coetáneos, apuesta claramente por el aprendizaje basado en el método audio-visual (correspondencia texto -oral o escrito- e imagen), así como por las premisas de la lingüística estructuralista y los postulados de la psicología conductista y behaviourista de Skinner.

A diferencia de otros manuales de la misma época, varios rasgos de la gramática sí aparecen explicados de forma explícita en el libro del alumno (conjugación del presente de los principales verbos, expresiones lingüísticas más significativas...). Sin embargo, podemos afirmar que el manual no apuesta por un estudio directo general de las reglas gramaticales, pues su planteamiento se combina con una perspectiva algo más implícita de las lógicas gramaticales (a través de su “interiorización” a través de la repetición de las estructuras gramaticales).

El manual, al igual que el resto de manuales de su época, está centrado, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea son de comprensión y/o de expresión escrita. Además, las unidades didácticas se inician siempre con una comprensión escrita de la historieta introductoria que, entendemos, podría ir acompañada de la una grabación oral con la escucha oral.

Si nos ceñimos a las instrucciones que nos plantean los enunciados de los ejercicios del libro, el oral sólo se trabajaría, además de en la historia inicial, en el apartado de la canción, la retahíla o el poema; aun así, creemos que si hubiera algún otro ejercicio de las unidades que fuera a abordarse de forma oral, no sería sino a través de la repetición de las estructuras lingüísticas o las palabras escritas en el manual, pues no hay ningún ejercicio que permita al estudiante utilizar la lengua francesa para expresarse libre o espontáneamente ni se aproxime a sus intereses personales. A modo de ejemplo, el tipo de ejercicio más común, y artificial, de todo el manual, es el siguiente:

<i>“Qu’est-ce qu’il va choisir ? » (MODELO)</i>	<i>« Je ne sais pas ce qu’il va choisir » (MODELO)</i>
<i>« Qu’est-ce qu’ils vont faire ? »</i>	<i>« Je ne sais pas... »</i>
<i>« Qu’est-ce qu’il dicte ? »</i>	<i>« Je ne sais pas... »</i>
<i>« Qu’est-ce qu’il lit ? »</i>	<i>« Je ne sais pas... »</i>
<i>« Qu’est-ce qu’elle mange ? »</i>	<i>« Je ne sais pas... »</i>
<i>« Qu’est-ce qu’ils regardent ? »</i>	<i>« Je ne sais pas... »</i>

Es evidente que estas preguntas están totalmente fuera de contexto. Si se le pregunta al estudiante - *“Qu’est-ce qu’il va choisir?”* (“¿Qué va a escoger él?”) – habrá que explicarle al estudiante, en primer lugar, quién es él y, en segundo lugar, de entre qué cosas se le está pidiendo a ese personaje que escoja. Lo mismo si se pregunta sobre qué va a hacer o a comer ese personaje. Sin embargo, la falta de un contexto hace que estos ejercicios sean aburridos, repetitivos, poco significativos y, en ocasiones, incomprensibles para el lector del manual.

En lo que respecta al tratamiento de la cultura por parte de este manual, nos gustaría remarcar que los únicos contenidos que tienen algún tipo de carga cultural de este manual son las canciones populares y los poemas y retahílas de autores franceses. Ahora bien, consideramos muy pobre este tratamiento de la cultura, ya que el mundo de la francofonía

es muy diverso y no solo se puede representar a través de la cultura popular o la literatura de autores franceses. De hecho, la civilización, la historia o la geografía francófona también son fundamentales para comprender la cultura de una lengua y en este libro no se abordan desde ninguna perspectiva.

En definitiva, si no fuera por los dos elementos culturales que hemos señalado anteriormente, este manual podría servir para “enseñar” cualquier lengua, propia de países occidentales, realizando una mera traducción de un idioma a otro.

Finalmente, queremos resaltar que los personajes, además, son todos niños y adultos de raza blanca, cuando el mundo de la francofonía es diverso y multirracial. Además, los roles de género están altamente marcados, ya que tanto las actividades como las aficiones o las vestimentas de los personajes están altamente estereotipados y condicionados por su género. Así, la niña, Nicole, siempre habla de cosas típicamente femeninas (ropa y cocina), no entiende “de coches”, lo que más le gusta es estar en casa con su madre y viste siempre faldas de colores rosáceos. La madre, tanto en las historietas como en las oraciones de los ejercicios estructurales en las que se habla de ella, se la relaciona con la cocina y la casa (prepara bizcochos, sirve la comida, tarda “mucho” en arreglarse en el baño...). Finalmente, nos llama mucho la atención, que cuando se trabaja la conjugación de los verbos en presente, a través de la gramática explícita, se evidencian todas las formas verbales salvo la tercera persona del singular y del plural femeninos “*elle*” y “*elles*”.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales. El principal problema de este manual es la falta de contexto en los planteamientos lingüísticos que realiza. A excepción de las historietas introductorias, todos los ejercicios que se plantean resultan artificiales ya que carecen de contexto.

Por ejemplo, en la unidad 8 (página 30) los ejercicios “*MODELE*” presentan el siguiente planteamiento:

<i>“J’aime le chocolat”</i>	– « <i>Je mange du chocolat</i> » - (FRASE MODELO A IMITAR)
« <i>J’aime le dessert</i> »	– “ <i>Je mange du dessert</i> »

« <i>J'aime le fromage</i> »	- « <i>Je mange du fromage</i> »

El problema es que el ejercicio carece de un marco social que le dé sentido a que el alumno escriba “*Je mange du dessert*” y “*Je mange du fromage*” (“*Yo como postre*” y “*Yo como queso*”); ¿Qué sentido tiene escribir esa oración?, ¿para qué sirve?, ¿qué le aporta al alumno?, ¿acaso está comiendo alguno de esos dos alimentos? Pese a estar utilizando la primera persona del singular, “yo”, el alumno no está comunicando nada que tenga que ver con él. Simplemente, lo que el ejercicio le está demandando es observar el modelo dado y repetir, sin pensar, sin reflexionar y sin intervenir, una oración similar dada con otra palabra.

El léxico utilizado es bastante sencillo, lo que lo hace adecuado al nivel de idioma de los estudiantes; sin embargo, también debemos resaltar que también resulta demasiado “aséptico” al encontrarse fuera de un contexto concreto. En este manual, el léxico ocupa claramente un papel secundario en las actividades, ya que la mayoría dan prioridad a la interiorización de las estructuras lingüísticas y gramaticales y únicamente se sirven de los elementos del vocabulario para variar ligeramente alguna palabra en las oraciones. La consecuencia de esta mecánica es que se les ofrece a los estudiantes unos planteamientos poco motivadores en los que el uso de la lengua no tiene ningún sentido práctico y, por lo tanto, no resulta útil para la comunicación real. Siguiendo con el ejemplo anterior de la página 30:

“ <i>J'aime le chocolat</i> ”	- « <i>Je mange du chocolat</i> » - (FRASE MODELO A IMITAR)
« <i>J'aime le dessert</i> ”	- “ <i>Je mange du dessert</i> »
« <i>J'aime le fromage</i> »	- « <i>Je mange du fromage</i> »

Como podemos observar, se trata de un ejercicio aburrido donde el alumno es ajeno a la lengua y es cuestionable su papel como “agente” lingüístico, pues el uso que debe hacer

del idioma es totalmente artificial, pautado y nada creativo. Lo realmente importante es que el estudiante interiorice la estructura “*Je mange*” (“yo como”), y la utilización de las palabras “*dessert*” y “*fromage*” (“postre” y “queso”) es una mera estrategia del autor para que el alumno escriba, y así “interiorice”, la estructura lingüística que se está trabajando.

En lo que respecta a la gramática, remarcaremos que no se apuesta por la gramática explícita (a excepción, como ya hemos visto, de las conjugaciones de algunos verbos en presente), sino por una gramática, más bien, de carácter implícito, que pretende que el estudiante llegue a interiorizarla a fuerza de repetir, una y otra vez, las mismas estructuras lingüísticas a través de ejercicios estructurales y reiterativos.

El trabajo de la fonética es inexistente en este manual, no explicitándose en ningún apartado ni ejercicio. Además, tal y como hemos comentado, parece coherente con línea de trabajo del libro, pues ya hemos visto que la lengua oral apenas se aborda y que es la lengua escrita la que tiene un papel predominante.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja. No hay preguntas y respuestas cerradas, no hay preguntas semiabiertas (altamente pautado), no hay preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones, retahílas y poemas). No hay preguntas y respuestas, no hay parafraseo, no se piden resúmenes, no hay dramatizaciones, no hay juegos de rol.
Fonética	No se trabaja.
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte). No se utilizan estrategias globales.
	Expresión: completar frases, utilizar vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales (sin explicitar reglas gramaticales).

	No se solicita sustituir palabras, o transformarlas, no hay dictados y no se pide hacer redacciones, disertaciones o argumentaciones.
--	---

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	Esquema clásico: Presentación/ Memorización (del modelo) / Puesta en práctica (repetición del modelo)
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez (repetición)
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	No hay traducción, se utiliza la imagen como elemento co-textual
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	Gramática implícita: reposa sobre una práctica intensiva, sistemática y repetitiva que busca la fijación de las estructuras lingüísticas. Sólo se muestran de forma explícita las conjugaciones de los verbos principales. Es característica del método audio-visual.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	A través de una puesta en situación inicial pero altamente repetitiva y memorística.
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	Actividades lingüísticas poco motivadoras y nada creativas. Poco

	activas y nada reflexivas con los contenidos presentados. Alejadas de los intereses de los estudiantes. Tintes claramente conductistas y visión estructuralista.
--	--

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none">• Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: <p>Repetitivos, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Ejercicios de autoevaluación: <p>No hay ejercicios de autoevaluación de los conocimientos adquiridos.</p>

❖ NOS AMIS FRANÇAIS. LIBRE III : FABRICE ET MARTINE

1. Ficha del manual

- Título : « *Nos amis français. Livre III : Fabrice et Martine* » E.G.B. 8º NIVEL.
- Autores: Ana María Grandía Matéu, Germán Palacios Rico y Ramón Palomar Dalmáu.
- Editor: Editorial ALHAMBRA (Barcelona)
- Ficha de aparición: 1976

2. Descripción del material didáctico

“*Nos amis français*” se trata de un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 1976. El manual que nosotros vamos a analizar es la tercera parte del mismo, que corresponde al nivel académico de 8º de EGB. Los dos anteriores (« *Nos amis français. Livre I : Philippe et Monique* » y « *Nos amis français. Livre II: Brigitte et Patrick* ») corresponden con los niveles académicos de 6º y 7º de EGB, respectivamente.

El manual tiene 216 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). El único tipo de contenido iconográfico del libro son las ilustraciones hechas a mano por el ilustrador José Ramón Sánchez.



Ilustración 25: Portada del manual « Nos amis français – livre III »

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a los estudiantes españoles de 8º de EGB, en el marco de la Ley General de Educación (1970), de entre 13 y 14 años, que van a cursar su tercer curso académico de francés como lengua extranjera.

Por el prólogo sabemos que el método consta, además de los tres manuales, de filminas y grabaciones que complementan las lecciones del manual. El método se define como un proyecto de trabajo oral y escrito enmarcado dentro del método audio-visual. Además, según se indica en el indicado prólogo, el tercer libro refuerza, en comparación con los dos anteriores, los ejercicios estructurales.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

Únicamente hemos tenido acceso al tercer manual escrito (“Libro III”). Por lo que no podemos analizar las características pedagógicas de las filminas y las grabaciones, antes citadas. Sin embargo, sabemos que cada uno de los manuales de la colección está pensado para llevarse a cabo en 90 sesiones, aproximadamente.

En lo que respecta a las unidades didácticas del manual, se distribuyen en 16 “*leçons*”, cada una introducida por una historia protagonizada por los dos personajes que dan título al libro, los hermanos “Fabrice et Martine”.

Cada una de las lecciones se estructura de la siguiente manera:

A. “DIALOGUE”: (Comprensión escrita)

Historia introductoria a la unidad, la temática (vocabulario) y las estructuras lingüísticas que van a trabajarse. La presentación de la historieta sigue el esquema de introducción de la lengua del método audio-visual (correspondencia texto- imagen), es decir, la imagen trata de representar fielmente lo que anuncia el texto escrito. Por ejemplo, el amigo de Fabrice, Jean, llama por teléfono a su amigo. Cuando Jean pregunta por él, éste utiliza la expresión “*Fabrice est là?*” (“¿Está Fabrice?”) y justo al lado aparece una imagen de Fabrice en casa junto a un símbolo de interrogación, tratando de representar la pregunta formulada a través del texto escrito. Esta insistencia en utilizar el dibujo para explicar el significado del texto escrito tiene que ver con que el método audio-visual trata de evitar,

a toda costa, tener que recurrir a la traducción de los textos escritos a la lengua materna de los estudiantes (dinámica propia de metodologías anteriores).



Ilustración 26: Manual « Nos amis français – livre III » (páginas 9, 10 y 11)

B. “*COMPRÉHENSION DU DIALOGUE*”: (Comprensión escrita)

En este segundo apartado, el docente debe proyectar una serie de imágenes indicadas, correspondientes a algunos fragmentos de la historia anterior, y leer con los alumnos unas preguntas sobre ellas. Por ejemplo, en la primera unidad se proyecta una imagen de Jean, el amigo de Fabrice, hablando por teléfono, y se realizan las siguientes preguntas sobre la historia, partiendo de la imagen, para introducir y utilizar las estructuras lingüísticas:

“ <i>Qui est Jean</i> ” ? (¿Quién es Jean ?)	“ <i>C’est ton ami</i> ?” (¿Es tu amigo ?)	<i>C’est mon ami?</i> ” (¿Es mi amigo?)
« <i>Qui est ton ami(e) ?</i> » (¿Quién es tu amigo/a?)	« <i>Et toi, qui es-tu ?</i> » (Y tú, quién eres ?)	« <i>Qui est Fabrice ?</i> » (¿Quién es Fabrice ?)

Observamos que se utilizan estructuras sencillas y repetitivas para interiorizar tanto las estructuras gramaticales como el vocabulario.

C. “PASSAGE AU RÉCIT” : (Comprensión oral + escrita)

El tercer apartado consta de tres ejercicios en torno a un texto que habla sobre las vacaciones de los personajes del libro, Fabrice y Martine, y su familia.

El primero, es una comprensión oral del texto escrito, cuya lectura debe seguirse a la vez que la escucha. El segundo ejercicio, es la lectura del texto, ya sin el acompañamiento oral. El tercer y último ejercicio, consta de una comprensión escrita del contenido del texto a través de unas preguntas sencillas: “*Pour quoi les enfants sont-ils contents?*”, “*Où vont-ils aller?*”, “*Qu’est-ce qu’ils vont faire?*” (¿Por qué los niños están contentos?, ¿Adónde van?, ¿Qué van a hacer?).



Ilustración 27: Manual « Nos amis français – livre III » (páginas 12 y 13)

D. “EXERCICES”: (Comprensión oral + escrita y producción oral + escrita)

En base a los contenidos trabajados tanto oralmente como por escrito, el manual nos recomienda unos ejercicios que se encuentran en bloque en la parte final del libro (páginas 117 a 159). Son “ejercicios estructurales”, con un ejemplo como modelo seguido de varios

similares que deben completarse; el manual recomienda hacerlos primero de forma oral y luego por escrito. El objetivo de estos ejercicios es el de interiorizar las estructuras lingüísticas básicas de la lengua francesa, a través de la repetición de las organizaciones sintácticas del idioma.

E. “LECTURE”: (Comprensión escrita + producción escrita)

El último apartado del tema es otro texto escrito en el que se utiliza a los personajes protagonistas y a su familia para explicar el funcionamiento del sistema educativo francés (Educación Primaria y Secundaria). Después de realizar la lectura del texto, aparecen unas preguntas escritas que deben contestarse con la información extraída del texto.

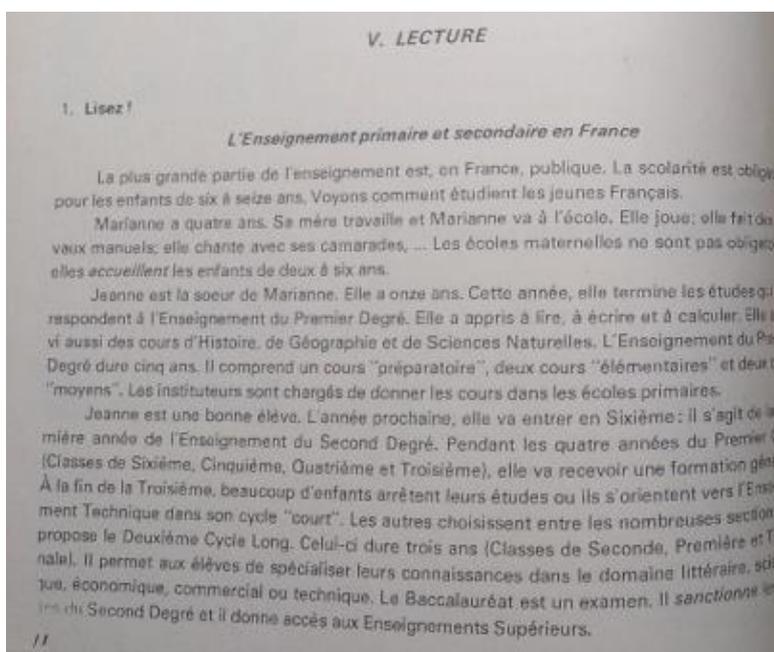


Ilustración 28: Manual « Nos amis français – livre III » (página 14)

F. “ANEXOS”:

La última parte del manual (páginas 160 a 216) son los “ejercicios escritos”, que constan de varios apartados:

- ✓ “Éoutons et écrivons”: Se trata de un apartado en el que se hace aproxima a los alumnos a la correspondencia “fonema-grafema” de la lengua francesa, a través de la fonética de fonemas. Por ejemplo: “Le son “u” (y) – tu, rue”.

I. ECOUTONS ET ECRIVONS !

Le son "a" (a/o)	(il) a, ma, ta, Papa, ami, (il) va, là, ta
Le son "i" (i)	il, ami, ici, valise
Le son "u" (y)	tu, rue
Le son "ou" (u)	nous, pour, vous, où ?
Le son "r" (r)	le, là, il, valise, là
Le son "m" (m)	ami, ma, mais, mère, madame
Le son "p" (p)	pas, père, pour, papa
Le son "r" (R)	mère, père, très, pour
Le son "v" (v)	valise, vous, (il) va
Le son "é" (e) - écrit é - écrit ai - écrit ê	mère, père, très mais vous êtes

Ilustración 29: Manual « Nos amis français – livre III » (página 164)

- ✓ *“Raisonnons et écrivons”*: En este apartado se trabaja la gramática explícita, a través de la explicación de las reglas gramaticales correspondientes. Por ejemplo: *« L’adjectif prend un “e” au féminin. Joli – Jolie »*.

II. RAISONNONS ET ECRIVONS !

Un - Une Le - La - L'	<i>Présent de l'indicatif</i>
Je - Tu - Il - Elle - Nous - Vous - Ils - Elles Ce - C' De	Verbes en -er Je prépar -e Tu prépar -es Il prépar -e Nous prépar -ons Vous prépar -ez Ils prépar -ent
<i>Le masculin et le féminin</i>	Verbe être Je suis Tu es Il est - Elle est - C'est
L'adjectif prend un e au féminin joli - jolie	
L'adjectif masculin terminé par e ne change pas au féminin rouge - rouge	
La consonne finale est parfois redoublée gros - grosse bon - bonne	

Ilustración 30: Manual « Nos amis français – livre III » (página 165)

- ✓ “*Dictée phonétique*”: Los alumnos deben escribir un dictado que les haga el profesor donde se trabajarán las correspondencias entre los fonemas y los grafemas trabajados, así como las reglas gramaticales explicadas.
- ✓ “*Exercices*”: Más ejercicios estructurales donde se vuelve a insistir en la utilización de las reglas gramaticales trabajadas en el apartado dos de estos ejercicios escritos.

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el “Ciclo superior” de EGB (6º, 7º y 8º) en 120 sesiones en total (no se especifica de cuánto tiempo). Éste, al ser el tercer libro, comprende 40 sesiones destinadas al 8º curso.

Por otro lado, queremos señalar que el manual no promueve la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que no sólo no incluye actividades de ampliación para realizar en casa de forma autónoma, sino que además las sesiones en el aula son altamente dependientes de la figura del maestro, que presenta los contenidos escritos, y de los contenidos orales trabajados a través de transcripciones orales dependientes de un magnetófono. Para terminar, todos estos contenidos están altamente pautados y presentan un carácter artificial que imposibilita el aprendizaje de la lengua de una forma más espontánea y natural.

6. Objetivos

El manual apuesta claramente por el aprendizaje a través del método audio-visual y las premisas de la lingüística estructuralista de Ferdinand de Saussure, así como por las lógicas de aprendizaje propuestas por la psicología conductista y behaviorista. Así, observamos como todos y cada uno de los apartados y ejercicios de las unidades didácticas de este manual (tanto los “ejercicios estructurales” como los “ejercicios escritos”) se basan en esta lógica, que mediante la repetición de las estructuras lingüísticas y la gramática explícita (estudio directo de las reglas gramaticales) se pretende que los estudiantes aprendan a utilizar la lengua francesa.

El manual está centrado, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea son de comprensión y/o de expresión escrita. Además, siempre inicia las unidades didácticas con la lectura de una historieta escrita, aunque se acompaña tanto de imágenes como de su transcripción oral (a través de audios).

El trabajo de la competencia oral, sobre todo de la parte expresiva, se ve totalmente reducida a la respuesta a preguntas muy sencillas, muy poco naturales y muy repetitivas (“*C’est ton ami?*” / “*C’est mon ami?*”), no dando lugar a una expresión más real, centrada en los intereses de los estudiantes.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos lingüísticos formales, nada coloquiales, que le otorgan un carácter algo artificial a la lengua ya que los formalismos no son los comúnmente utilizados en la lengua francesa entre los más jóvenes. Por ejemplo, a la hora de formular preguntas sobre los diferentes contenidos de las historias del libro, el manual siempre utiliza las construcciones sintácticas más formales: “*Qui est-ce qui descend les valises?*” en lugar de utilizar construcciones más sencillas como, por ejemplo, “*Qui descend les valises?*”

El léxico utilizado es sencillo, adecuado al nivel de idioma de los estudiantes; sin embargo, también debemos resaltar que es demasiado formal y “aséptico”, pues en ningún momento se utilizan palabras coloquiales generalmente utilizadas en los contextos que se manejan en el manual, por lo que podemos considerarlo artificial. Por ejemplo, los protagonistas de la historia siempre saludan a sus amigos y a sus familiares utilizando el término “*Bonjour*”, cuando el saludo más apropiado en un contexto de confianza y relación próxima con otras personas en lengua francesa es el término “*Salut*”.

En lo que respecta a la gramática, remarcaremos que, en cada unidad didáctica, se encuentra detallada de forma explícita, exponiéndose el uso de la regla para luego realizar una serie de ejercicios donde ésta se aplica (la gramática no suele ser explícita en el método audio-visual).

La fonética es trabajada desde una fonética de sonidos primaria, mostrándose en cada unidad didáctica la correspondencia entre los fonemas y los grafemas de los contenidos lingüísticos que se trabajan.

En lo que respecta a la cultura, debemos señalar varios aspectos. El primero y más llamativo es que los personajes que presenta el manual son franceses altamente estereotipados (viven en París, desayunan croissants, pasean con una baguette bajo el brazo...), además de ser todos blancos y de clase media acomodada (van de vacaciones a muchos sitios a lo largo del verano, se alojan en buenos hoteles, van a jugar al casino, celebran con “*champagne*” el día de la fiesta nacional...). Estos aspectos no reflejan la diversidad social y cultural existente en Francia en plenos años 70, además de reducir el rico universo cultural de la francofonía a la vida en una Francia totalmente estereotipada. En segundo lugar, queremos remarcar que la cultura literaria (autores, personajes, obras emblemáticas), histórica (hitos o sucesos relevantes), o geográfica francesa tampoco se aborda desde ninguna perspectiva.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: preguntas/ respuestas, completar frases, lectura en voz alta/baja. No hay preguntas abiertas, no hay preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: preguntas/ respuestas. No hay repeticiones, no hay parafraseo, no se piden resúmenes, no hay dramatizaciones, no hay juegos de rol.
Fonética	Escucha y localización del fonema. Escucha y escritura del fonema (dictado)
Actividades escritas	Comprensión: estrategia analítica (parte por parte). No se utilizan estrategias globales.
	Expresión: completar frases, utilizar vocabulario o reglas gramaticales, dictados. No se solicita sustituir palabras, o transformarlas, no se pide hacer redacciones, disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none">• Tipología general de actividades de enseñanza:	Esquema clásico: Presentación/ Memorización/ Puesta en práctica
<ul style="list-style-type: none">• Tipología general de actividades de aprendizaje:	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez
<ul style="list-style-type: none">• Acceso al significado:	No hay traducción, se utiliza la imagen como elemento co-textual
<ul style="list-style-type: none">• Acceso a la gramática:	Gramática explícita- deductiva (formulación de la regla -explicación previa + puesta en práctica posterior)
<ul style="list-style-type: none">• Acceso al léxico:	A través de una puesta en situación inicial pero altamente repetitiva y memorística.
<ul style="list-style-type: none">• Interés por la motivación de los estudiantes:	Actividades lingüísticas poco motivadoras y nada creativas. Poco activas y nada reflexivas con los contenidos pragmáticos. Alejados de los intereses de los estudiantes. Tintes claramente conductistas y visión estructuralista.

10. Evaluación

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p> |
|--|

<ul style="list-style-type: none">• Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: Repetitivos, estructurados y con un nivel de dificultad creciente.
<ul style="list-style-type: none">• Ejercicios de autoevaluación: No hay ejercicios de autoevaluación de los conocimientos adquiridos.

❖ “FRANCÉS 6. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA”

1. Ficha del manual

- Título: “FRANCÉS 6. ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA”.
- Autores: Antonio Ramos, M^a Teresa García Hernández, Martine Leyrat y Josette Ouahnon.
- Editor: Santillana
- Fecha de aparición: 1984 (Madrid)

2. Descripción del material didáctico

“Francés 6. Educación General Básica” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 1984. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte de una colección, y corresponde al nivel académico de 6º de EGB. Los otros dos manuales de la colección («Francés 7. Educación General Básica » y « Francés 8. Educación General Básica ») corresponden a los niveles académicos de 7º y 8º de EGB, respectivamente.

El manual tiene 176 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas, ni tampoco una explotación no lineal debido a las características del contenido de sus unidades didácticas -con dificultad creciente-). Además, posee dos tipos de contenido iconográfico: una gran cantidad de ilustraciones hechas a mano (en múltiples colores) y varias fotografías reales, tanto de personas como de espacios. En su elaboración, han participado varios ilustradores, como Jordi Molins (ilustración de las láminas), Teresa Novoa (ilustración de diálogos, lecturas y canciones) y Carlos Fernández Moreno (ilustración de actividades y cómics). Queremos resaltar que todos los enunciados de este manual, tanto de ejercicios como de encabezamientos de secciones, están escritos en lengua castellana, por lo que afirmamos que la traducción de una lengua a otra está presente a lo largo de todo el método.

Sabemos que los otros dos manuales que continúan la colección (destinados a estudiantes de 7º y 8º de E.G.B.) poseen el mismo formato e incrementan paulatinamente la dificultad de la lengua. También sabemos, por la información que aparece en la presentación del manual, que el libro del alumno va acompañado de unas láminas, pero no ha sido imposible acceder a ellas y desconocemos cuál es su contenido.

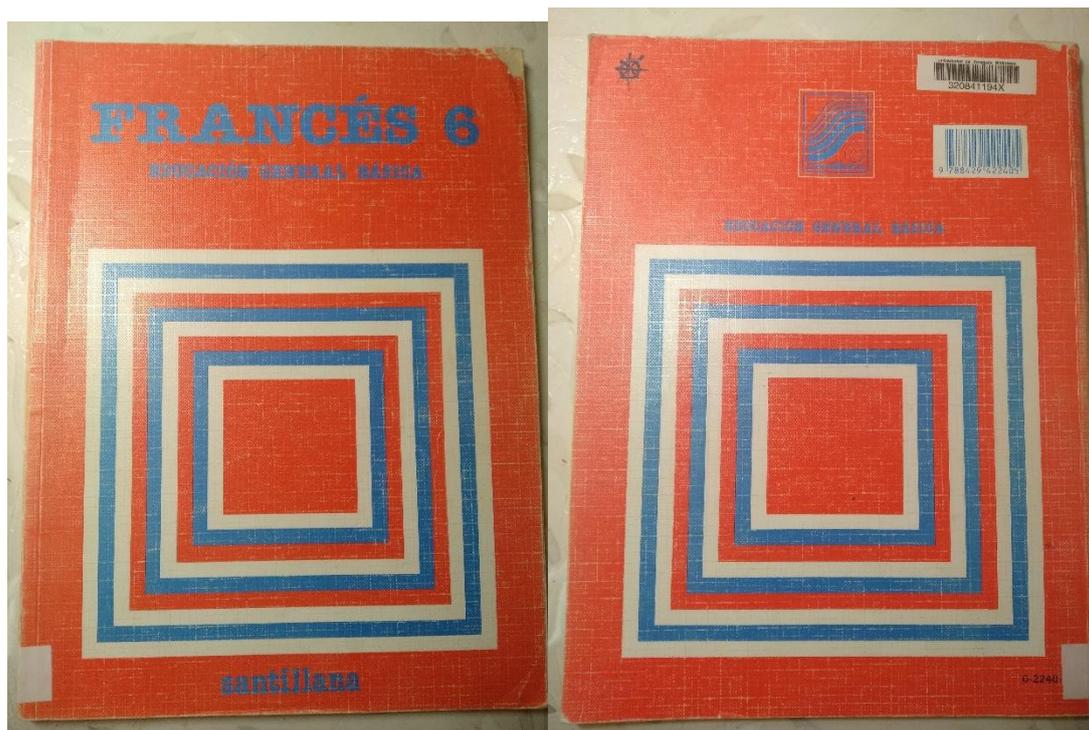


Ilustración 31: Portada del manual “Francés 6. Educación General Básica”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a estudiantes españoles de 6º de EGB, en el marco de la Ley General de Educación – LGE- (1970), de entre 11 y 12 años, que van a cursar su primer curso académico de francés como lengua extranjera. Esta colección de libros de los años 1980, aunque inserta en el marco normativo de la LGE, dista mucho de los manuales publicados y utilizados en los años 1970. Así, este material didáctico deja atrás la metodología audio-visual de los años 70 para dar paso a los inicios de la metodología comunicativa.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

Únicamente hemos tenido acceso al primer libro del alumno y sabemos que está pensado para llevarse a cabo a lo largo del 6º un curso académico del ciclo superior de la E.G.B.

En lo que respecta a las unidades didácticas del manual, éstas se distribuyen en 25 unidades didácticas, cuyos títulos hacen referencia a alguno de los contenidos principales que se trabajan en cada una. En este manual no hay ningún personaje principal, pues en

cada unidad se narra una historia que nada tiene que ver con la anterior, ni en lo que respecta al contenido ni a los personajes.

Estas 25 unidades didácticas están secuenciadas de manera que su dificultad es creciente: se empiezan trabajando los contenidos más sencillos y, poco a poco, se van incluyendo contenidos más complejos. El índice es una herramienta bastante útil en este manual, ya que en él no sólo aparecen los títulos de cada uno de los capítulos, sino que se explicitan los “objetivos” de cada una de ellas. Los enunciados de todos los ejercicios están escritos en español (traducción). Hay dos tipos de unidades: Los capítulos “especiales”, que son las unidades 8, 16, 24 y 25 y los capítulos “convencionales”, que son todos los demás. Empezaremos analizando la estructura de estos últimos.

Antes de abordar las unidades didácticas “convencionales” de este libro, podemos encontrar en el índice cuáles van a ser los objetivos a alcanzar. Por ejemplo, los objetivos de algunas de las unidades son los siguientes:

Unidad didáctica 1: <i>“Les trois mousquetaires”</i>	Identificar personas; presentar personas y cosas.
Unidad didáctica 9: <i>“Allô, Marc?”</i>	Preguntar y decir gustos personales y decir el número de teléfono.
Unidad didáctica 17: <i>“Dans la salle de bains”</i>	Decir de quién es algo, decir a qué hora se hacer algo y hablar de lo que se hace en casa.

Así, la estructura de las unidades didácticas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23 es la siguiente:

I. “UNIDADES DIDÁCTICAS CONVENCIONALES”

A. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD (comprensión escrita):

El capítulo empieza siempre con una puesta en situación a través de una imagen en la que aparecen varios personajes realizando una acción en un contexto determinado. Así, estos

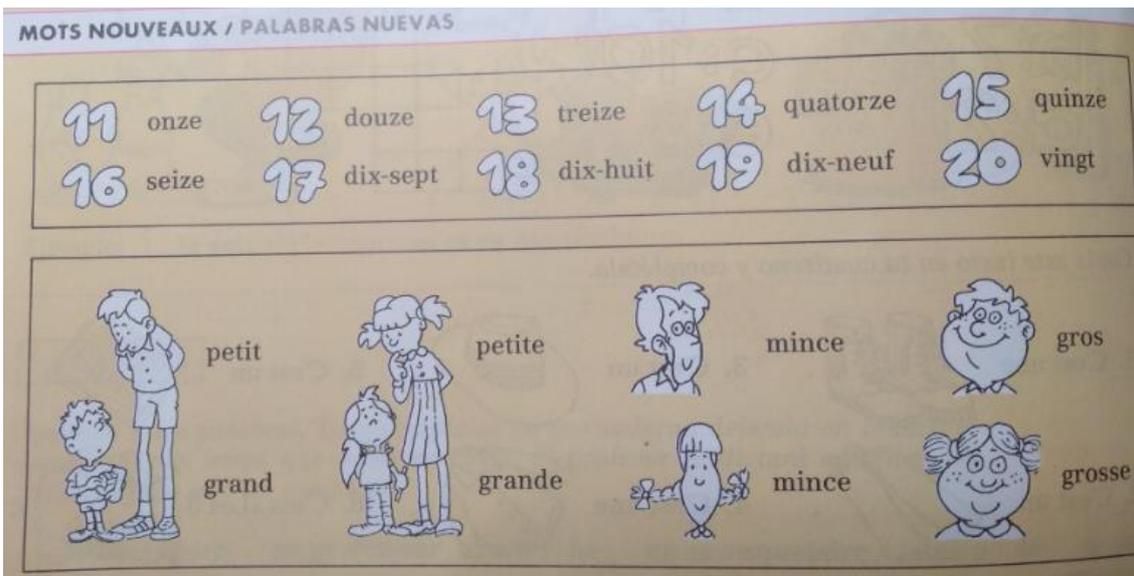


Ilustración 33: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 10)

- *STRUCTURES NOUVELLES* / ESTRUCTURAS NUEVAS (comprensión escrita/ oral):

Se enuncian las estructuras lingüísticas que van a trabajarse en la unidad. En este manual, se enuncian a modo de “funciones comunicativas”, es decir, explicitando la utilidad que va a tener el estudio de cada estructura lingüística. Por ejemplo, en la unidad 2 (página 11) se trabajan tres funciones comunicativas que se presentan al estudiante de la siguiente manera:

CÓMO PREGUNTAR Y DECIR LA EDAD:
“<i>Quel âge as-tu?</i>”
« <i>J’ai onze/ quinze/ vingt ans</i> »
« <i>J’ai onze ans</i> »

Además de “cómo preguntar y decir la edad”, se trabaja “cómo describir físicamente a una persona” (“*je suis gros/grosse*”) y “cómo preguntar y decir si alguien tiene algo” (“*Tu as un pantalón? Oui/Non, j’ai une veste*”).

La gramática es explícita, pero el dominio de la norma gramatical que rige el funcionamiento y la construcción de la estructura lingüística ocupa un lugar secundario, por detrás de la funcionalidad comunicativa de la misma. Es decir, desde este enfoque,

los estudiantes van a conocer la conjugación del verbo “*AVOIR*” (tener) para expresar su edad, desde un aprendizaje útil y contextualizado.

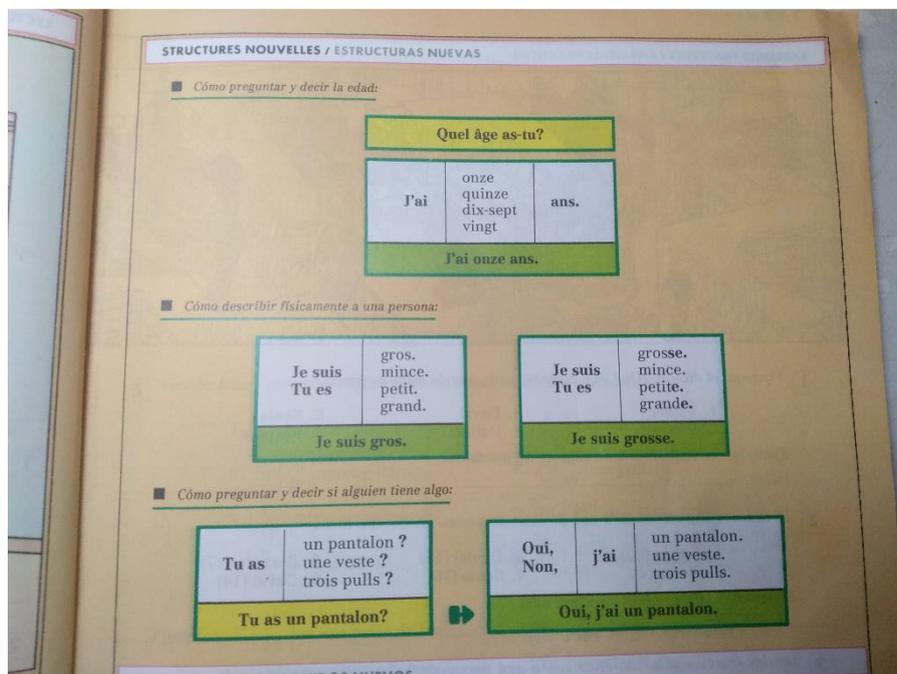


Ilustración 34: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 11)

- *SONS NOUVEAUX / SONIDOS NUEVOS* (comprensión oral):

Este apartado trabaja la fonética de los sonidos ([a], [o], etc.) asociando cada sonido a un conjunto de palabras sencillas que lo contienen (algunas que se trabajan en la unidad y otras que no) y que además tienen diferentes grafemas (por ejemplo: [o] “*chapeau*” – “*gros*”). Además, en algunas unidades se presentan dos sonidos diferentes pero similares para reforzar su diferencia fonética (fonética comparativa). Por ejemplo, en la unidad 12 (página 71), se trabajan los sonidos [s] (*dessin, cent, français*) y [z] (*usine, douze, anglaise*). Ambos sonidos son bastante parecidos y por eso resulta interesante trabajarlos de forma conjunta para remarcar sus diferencias.

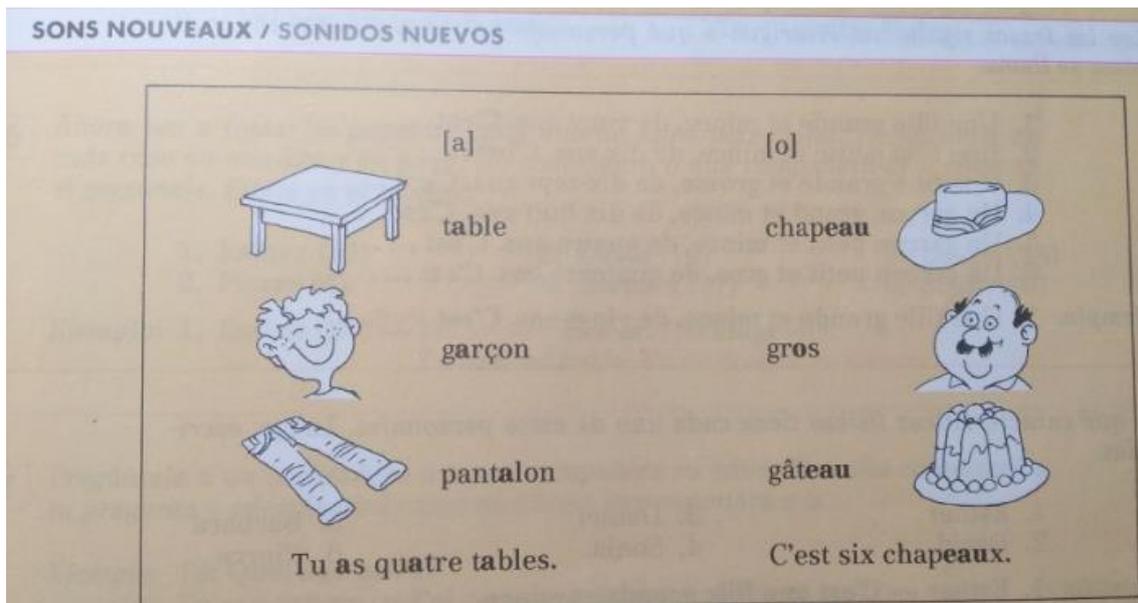


Ilustración 35: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 11)

B. EXERCICES PRATIQUES (comprensión escrita/ producción escrita):

En este apartado se realizan distintos ejercicios en relación con una imagen situado en la parte de arriba de la página, en la que se representa una situación cotidiana relacionada con el tema central de la unidad.

Por ejemplo, en la unidad 2, titulada “*Aux grands magasins*”, se muestra una ilustración en la que aparecen diferentes niños en los pasillos de una tienda de ropa. Cada uno de ellos está mirando un par de prendas diferentes. Así, los siete ejercicios que se plantean a continuación están todos relacionados con la ilustración inicial, favoreciendo que estudiante no tenga la sensación de estar realizando ejercicios completamente descontextualizados. Los ejercicios, cuyo enunciado está en lengua española, demandan utilizar el vocabulario de la ropa (“Fíjate en el dibujo. ¿Qué va a comprar cada una de estas personas?”), expresar la edad (“Di cuántos años tiene cada uno de los personajes del dibujo. Luego, escríbelo”), comprender descripciones escritas de personajes (“Lee las frases y averigua a qué personaje se refiera cada una”), describir físicamente a los personajes de la ilustración, siguiendo un modelo (“Di qué características físicas tiene cada uno de estos personajes. Luego, escríbelas”), etc.

Vemos como se combinan ejercicios de comprensión y de expresión, tanto oralmente (muy limitados) como por escrito (mayoritariamente).

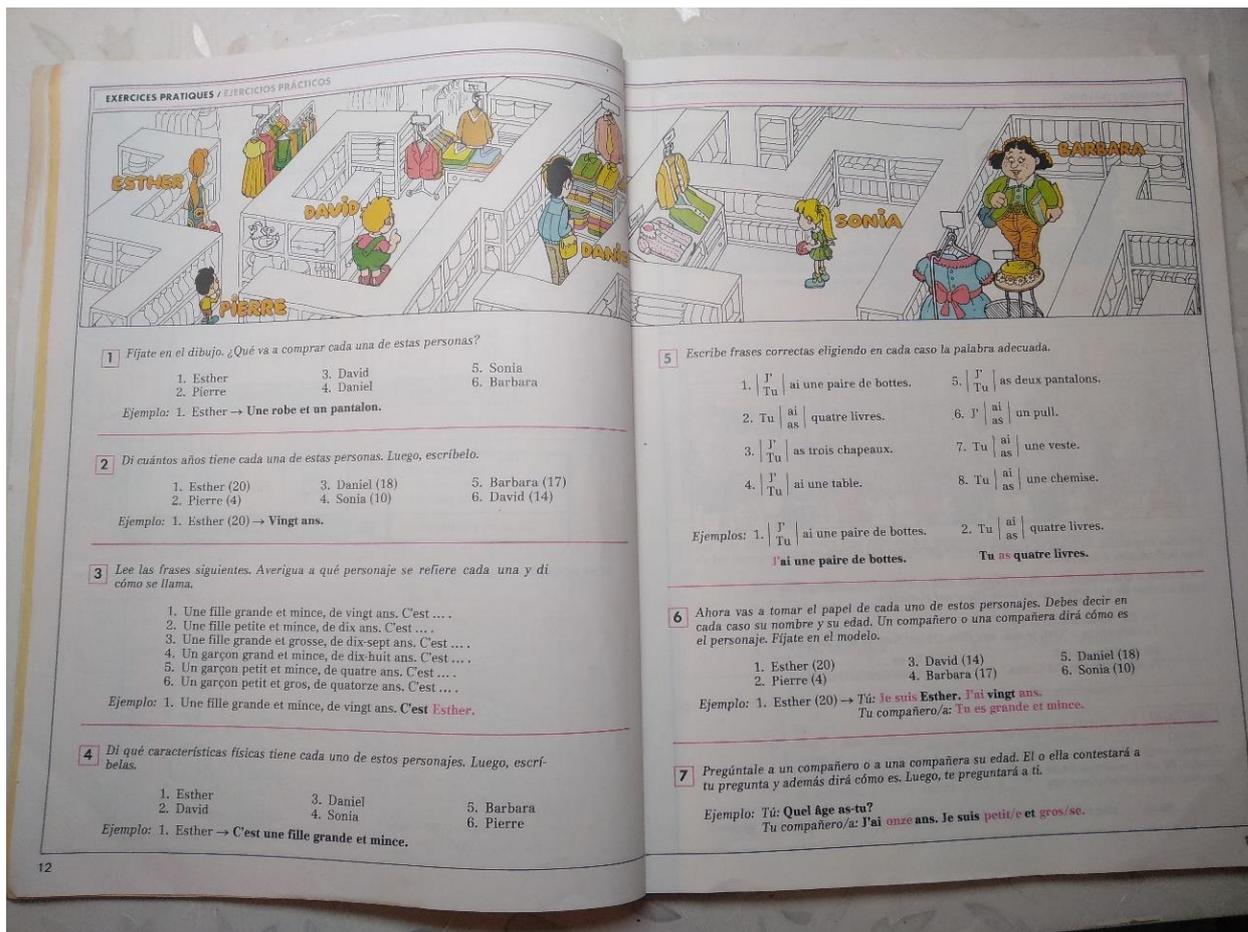


Ilustración 36: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (páginas 12 y 13)

C. DIALOGUE (comprensión escrita / producción escrita / comprensión oral)

El apartado “DIALOGUE” tiene tres partes. La primera es un **breve diálogo** entre dos personajes ilustrados. Se reutilizan algunas de las estructuras presentadas al inicio de la unidad, posteriormente trabajadas en los ejercicios prácticos. En el caso de la unidad 2, se trata de un diálogo entre dos niños que se preguntan la edad (“*J’ai onze ans. Quel âge as-tu?*”), y uno le dice a la otra una característica de su físico (“*Tu es grosse!*”).

La segunda parte de esta sección es una actividad que está relacionada con el diálogo porque exige trabajar las mismas estructuras que se han trabajado en el primero. En la unidad 2, es un “juego” donde parecen una serie de personajes cuyo nombre y edad está escrito en su camiseta. Los estudiantes deben escoger uno que sus compañeros de clase deberán adivinar haciéndole preguntas tipo: “*tu es un fille?*”, “*quel âge as-tu?*”, etc.

DIALOGUE / DIÁLOGO



Daniel et Esther

DANIEL: Bonjour! Je suis Daniel.
ESTHER: Bonjour! Je suis Esther.
DANIEL: J'ai onze ans. Quel âge as-tu?
ESTHER: J'ai huit ans.
DANIEL: Huit ans!! Tu es grosse!
ESTHER: Grosse!!! Non, j'ai un, deux, trois, quatre pulls et une veste ...

1 Vamos a jugar.



- Dividíos en parejas. Escribid el nombre de cada personaje del dibujo en papeletos individuales y dobladlos.

Un alumno o una alumna sacará un papel. El otro o la otra le hará preguntas hasta adivinar de qué personaje se trata. Observad el modelo:

Tú: Tu es une fille?

Tu compañero/a: Oui, je suis une fille. O bien: Non, je suis un garçon.

Tú: Quel âge as-tu?

Tu compañero/a: J'ai ... ans.

Tú: Tu es ... ?

Tu compañero/a: Oui./Non.

2 DICTADO

Aprende estas palabras. Luego, cópialas en tu cuaderno dejando en blanco el espacio de las letras que están en color. El profesor te dictará entonces las palabras para que las completes.

tu **es** une **table** un **pantalon** un **gâteau** un **chapeau** **gros**

Ilustración 37: Manual "Francés 6. Educación General Básica" (página 14)

La tercera y última actividad es un "DICTADO" fonético. Se les presenta a los alumnos varias palabras que poseen los sonidos trabajados en el apartado "SONS NOUVEAUX". En cada palabra, las letras que corresponden con el sonido en cuestión son rojas. Los alumnos deben memorizar las palabras, escribirlas dejando en blanco el espacio de las letras rojas y escuchar el dictado del docente para intentar completar los huecos correctamente. Por ejemplo:

Tu as / une table / un pantalon / un gâteau / un chapeau / gros

[a]

[o]

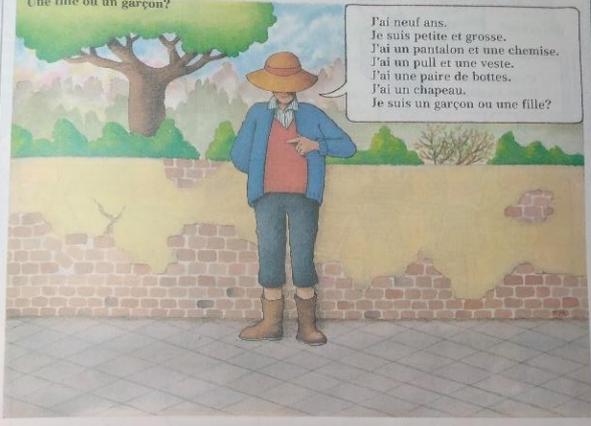
D. LECTURE (comprensión escrita / producción escrita).

La última sección de las unidades es siempre una lectura con una comprensión escrita de la misma. En esta lectura, aparecen siempre unos personajes, ilustrados o fotografiados, en relación con el tema del texto escrito. La lectura es, a veces, un cómic, otras es un pequeño texto descriptivo y otras es un acertijo.

De los ejercicios que se proponen para trabajar la comprensión escrita de la lectura, el último de ellos es siempre un ejercicio de ampliación, en el que los estudiantes deben seguir el modelo estructural de la lectura, o sus informaciones, para realizar una producción escrita o un resumen muy pautado (que se va complicando conforme avanza la progresión pedagógica del manual).

LECTURE / LECTURA

Une fille ou un garçon?



J'ai neuf ans.
Je suis petite et grosse.
J'ai un pantalon et une chemise.
J'ai un pull et une veste.
J'ai une paire de bottes.
J'ai un chapeau.
Je suis un garçon ou une fille?

1. non J'ai quatorze ans. 5. J'ai une botte.
2. Je suis mince. 6. J'ai une chemise.
3. J'ai une robe. 7. J'ai un chapeau.
4. J'ai deux pulls. 8. Je suis une fille.

2. Escribe cómo eres escogiendo en cada frase la palabra o palabras adecuadas.

J'ai	dix	ans.	Je suis	une fille.	Je suis	gros/se.	Je suis	grand/e.
	onze			un garçon.		mince.		petite.
	douze							
J'ai	une robe.	J'ai	un pull.	J'ai	un chapeau.			
	un pantalon.		une chemise.		une paire de bottes.			

Ejemplo: J'ai dix ans. Je suis une fille.

15

Ilustración 38: Manual "Francés 6. Educación General Básica" (página 15)

II. “UNIDADES DIDÁCTICAS ESPECIALES”

Una vez que hemos analizado los capítulos “convencionales” del libro de texto, vamos a comentar muy brevemente las características de los capítulos “especiales” (unidades 8, 16, 24 y 25). Estos capítulos tienen cinco partes: “*bande dessinée*”, “*révision pratique*”, “*lecture*”, “*chanson du folklore français*” y “*auto-contrôle*”.

- “**BANDE DESSINÉE**” (comprensión escrita):

Las cuatro unidades didácticas narran una historia a través de un cómic que empieza en la unidad 8, continúa en las unidades 16 y 24, y termina en la unidad 25. En cada uno de los cuatro episodios de la historia narrada por el cómic, se utilizan tanto las estructuras lingüísticas como el vocabulario de las unidades trabajadas previamente.

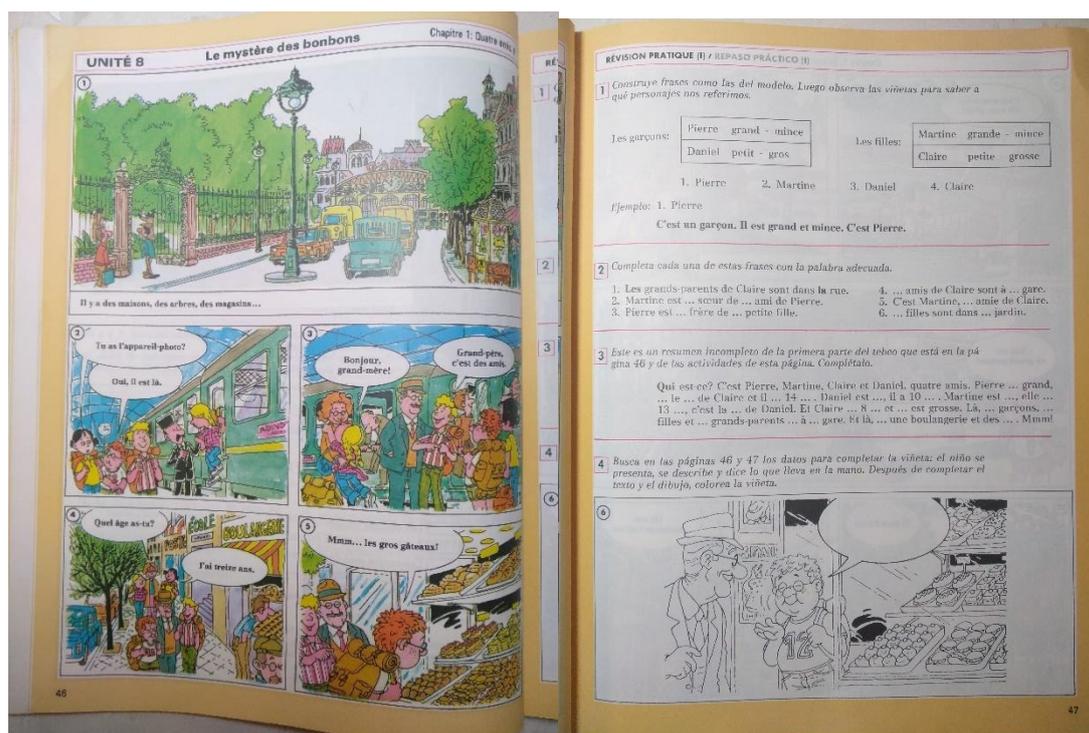


Ilustración 39: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (páginas 46 y 47)

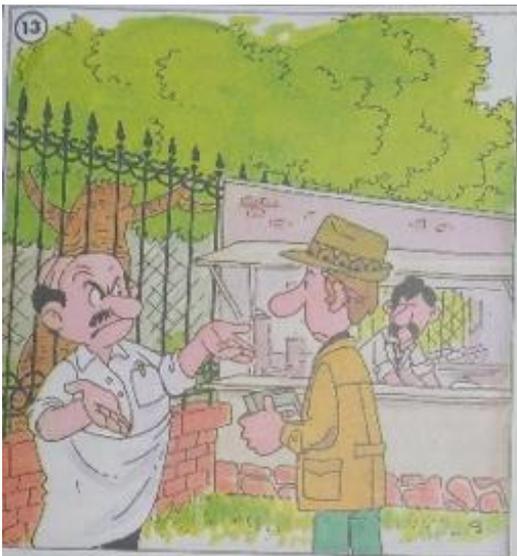
- “**RÉVISION PRATIQUE**” (producción escrita):

Son ejercicios de producción escrita, en relación con los contenidos de la historia del cómic, que trabajan los contenidos lingüísticos y léxicos de las unidades anteriores, a

modo de revisión. Es decir, en la unidad 8 se revisan los contenidos lingüísticos de las unidades 1 a la 7; en la unidad 16, de las unidades 9 a la 15; en la unidad 24, de las unidades 17 a la 23; y en la unidad 25, se hace una revisión general de todos los contenidos que se han abordado en el libro.

- **“LECTURE” (comprensión escrita/ producción oral):**

Encontramos una pequeña historia, acompañada de una imagen que la ilustra. Normalmente suele ser un diálogo o un pequeño texto descriptivo en relación con alguna de los acontecimientos narrados en el cómic anterior. A continuación, se presentan una serie de preguntas sencillas sobre el texto leído para corroborar que la comprensión escrita del mismo ha sido exitosa. Las preguntas están pensadas para ser respondidas de manera oral por el grupo clase.



Au magasin de bonbons.

Dans le jardin, il y a un magasin avec des bonbons, des gâteaux, des sandwiches et du jus d'orange. Le magasin est à Henri Laffont. Il a un grand chien.

Le grand garçon mince, avec un pull et un foulard, qui est-ce? Il a un sac et un appareil-photo. C'est un journaliste. Il est avec Henri Laffont.

LE JOURNALISTE: Est-ce que vous avez des bonbons, s'il vous plaît?
M. LAFFONT: Des bonbons? Ah, les bonbons... Je ... Non, non! J'ai des sandwiches et des gâteaux.
LE JOURNALISTE: Mais ... des bonbons? Vous avez des bonbons?
M. LAFFONT: Non!!! Les bonbons sont ...

Contesta a cada una de estas preguntas sobre la lectura.

1. Est-ce qu'il y a une maison dans le jardin?
2. À qui est le magasin?
3. Est-ce que le chien est au journaliste?
4. Est-ce que le chien est petit?
5. Est-ce que le journaliste a une veste?
6. Le journaliste et Henri Laffont sont dans la rue?
7. Dans le magasin, il y a des gâteaux?

Ilustración 40: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 50)

- **“CHANSON DU FOLKLORE FRANÇAIS” (comprensión escrita/ producción oral) :**

Este es el único apartado del libro destinado a trabajar algo de la cultura francófona (por supuesto, únicamente desde la perspectiva francesa). En este caso, se aborda la cultura francesa desde tres canciones folklóricas tradicionales para niños, acompañadas de una imagen que las ilustra, en las unidades 8, 16 y 24. Estas canciones son: « *Au clair de la lune* », « *Meunier, tu dors* » y « *Fais dodo* ».



Ilustración 41: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 50)

- **“AUTO-CONTRÔLE” (comprensión escrita / producción escrita):**

Al igual que en la “*révision pratique*”, en este apartado se proponen unos ejercicios de revisión general de los contenidos lingüísticos trabajados en las unidades precedentes, pero, esta vez, sin relación con ninguna historia. El objetivo de estas actividades es que los estudiantes revisen los conocimientos que han adquirido, de forma autónoma. A modo de ejemplo, un tipo de ejercicio que se repite en todos los apartados de “*auto-contrôle*” sería el siguiente:

- “Di lo que hay en cada lugar indicado. Fíjate en el modelo”:

<i>MODELO:</i> “ <i>une boulangerie</i> ” – “ <i>des gâteaux</i> ”	<i>À la boulangerie, il y a des gâteaux</i>
« <i>une gare</i> » - « <i>des trains</i> »	
« <i>une école</i> » - « <i>des livres</i> »	
« <i>un marché</i> » - « <i>des oranges</i> »	

El estudiante debe relacionar las dos palabras dadas en una oración, siguiendo el modelo que les facilita la actividad. Este tipo de ejercicios están instaurados dentro de la lógica de la lingüística estructuralista, la cual ha condicionado enormemente la didáctica de las lenguas extranjeras en nuestro país durante el periodo de vigencia de la Ley General de Educación (L.G.E.) entre 1970 y 1990.

Una vez que se han terminado los ejercicios, los alumnos pueden optar a comprobar sus respuestas con las soluciones correctas propuestas por el manual en las últimas páginas del libro (174- 176). Además, al lado de las soluciones a las actividades, aparece el número de la unidad en la que los estudiantes pueden revisar los contenidos que en esos ejercicios se trabajan.

E. “ANEXOS” (gramática y léxico):

El manual presenta, en las últimas 20 páginas del libro (156 a 176) unos apuntes gramaticales y un léxico con el vocabulario principal abordado por el libro.

En los apuntes de gramática, se explicitan todas las reglas gramaticales trabajadas de manera directa o indirecta en el manual (propiedades de los adjetivos, sustantivos, pronombres, preposiciones, adverbios y tiempos y formas verbales, así como los tipos de oraciones y sus reglas de formación (afirmativa, negativa, interrogativa...)).

EL VERBO									
1. PRESENTE DE INDICATIVO									
1. VERBOS EN -er MODELO: -aimer			2. VERBOS EN -ir MODELO: -finir			3. LOS VERBOS AUXILIARES			
						être		avoir	
je		e	je		is	je	suis	je	ai
tu	aim	es	tu	fin	is	tu	es	tu	as
il		e	il		it	il	est	il	a
nous		ons	nous		issons	nous	sommes	nous	avons
vous	aim	ez	vous	fin	issez	vous	êtes	vous	avez
ils		ent	ils		issent	ils	sont	ils	ont

Ilustración 42: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 160)

El léxico reagrupa las principales palabras del manual traducidas a lengua castellana, por orden alfabético. Además, detrás de cada una de las traducciones, aparece la unidad didáctica en la que podemos encontrarlas.

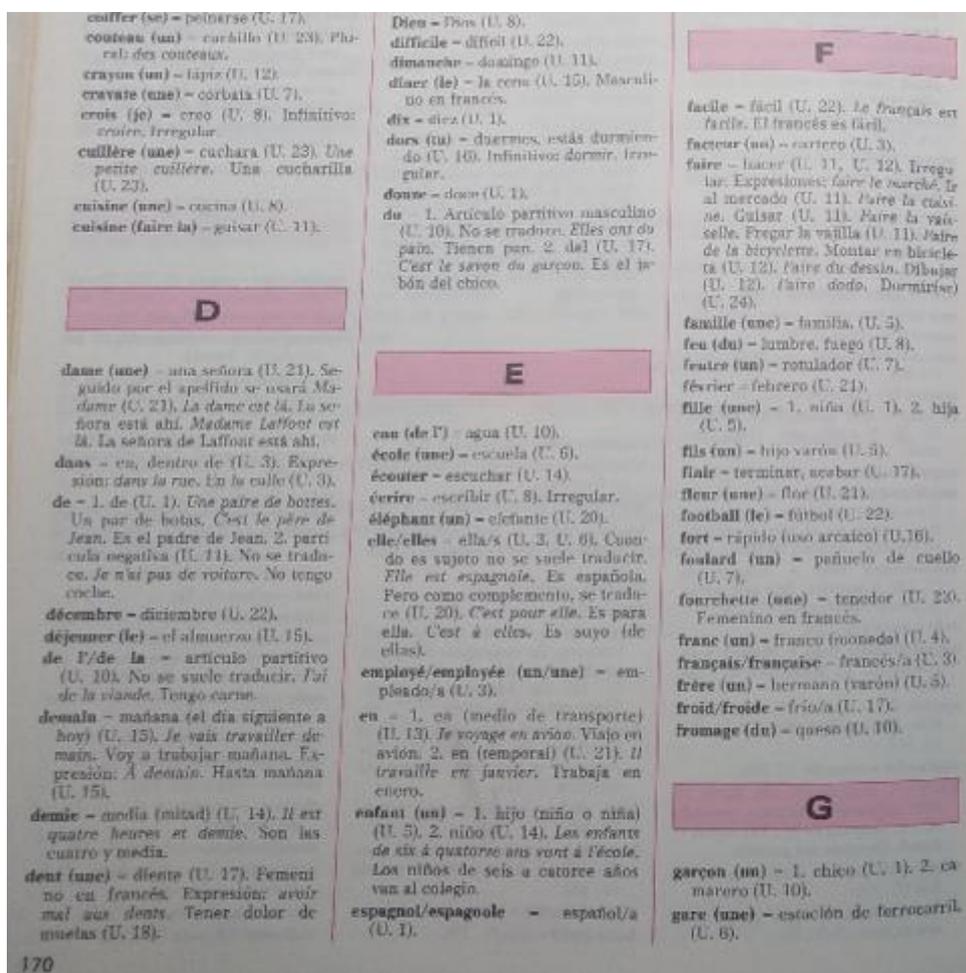


Ilustración 43: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 170)

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, sabemos que este libro del alumno, con sus 22 unidades didácticas, está destinado a trabajarse en el 6º curso de E.G.B.; los otros dos manuales de la colección («Francés 7. Educación General Básica» y «Francés 8. Educación General Básica») corresponden a los niveles académicos de 7º y 8º de EGB, respectivamente.

El manual promueve el aprendizaje autónomo de los alumnos mucho más que otros libros de la misma época. Aunque muchas de las actividades deben ser guiadas por el docente (ya que implican ejercicios de comprensión y de expresión orales) el hecho de que los

enunciados estén redactados en la lengua materna de los estudiantes, al menos, garantiza que todos ellos puedan comprender las instrucciones de realización de los mismos de forma autónoma. Sin embargo, siempre resulta más interesante, desde el punto de vista del enriquecimiento del alumno en la lengua extranjera, que los enunciados estén redactados en la lengua que se está estudiando.

Además, valoramos muy positivamente la existencia de capítulos “especiales” destinados a revisar los contenidos trabajados cada siete unidades, así como la posibilidad de que los estudiantes realicen autoevaluaciones en los aparados de “*auto-contrôle*”.

El ritmo de aprendizaje no es del todo adecuado, ya que el manual intenta abordar una gran cantidad de contenidos en un tiempo bastante reducido (un curso académico de 9 meses) y con alumnos nóveles en lo que al aprendizaje de una lengua extranjera se refiere.

Además, aunque las actividades trabajadas son variadas, animadas, interesantes y están contextualizadas siempre en un marco de aprendizaje (una historia, una situación, una imagen...) la parte escrita es predominante, en detrimento de la posibilidad de utilizar y fomentar la lengua oral con los estudiantes.

Finalmente, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, no se apela casi en ningún momento a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para comunicar, hablar o escribir sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual.

6. Objetivos

Esta colección de libros es del año 1984. Sin embargo, tal y como hemos mencionado anteriormente, aunque está inserta en el marco normativo de la L.G.E., dista mucho de los manuales publicados y utilizados en los años 1970. Así, este material didáctico deja atrás la metodología audio-visual para dar paso a los inicios de la metodología comunicativa. Además, se inscribe dentro de las teorías de la lingüística generativo-transformacional de Chomsky, tratando de superar los modelos anteriores de la lingüística estructuralista.

También se incluye el error como una parte natural y enriquecedora del aprendizaje (pedagogía del error). Así, podemos observar cómo en este manual se incluyen, tímidamente, apartados de autoevaluación del estudiante, con sus respectivas soluciones.

Vemos como el manual pretende otorgar al estudiante un rol más activo en el aprendizaje de la lengua extranjera y, para eso, no sólo otorga importancia al sistema formal de la lengua (gramática y vocabulario), sino también al componente discursivo y pragmático (contextual). Por este motivo, la mayoría de los ejercicios y actividades que propone están contextualizados dentro de una historia, una temática o una situación comunicativa que le otorga sentido al aprendizaje.

Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, no podemos afirmar que la metodología utilizada en este manual sea el método comunicativo porque nos falta la parte en la que el alumno es protagonista en su aprendizaje. Y en este manual, aunque sí es activo en la adquisición del lenguaje, las situaciones de aprendizaje siguen siendo artificiales y no están centradas en el estudiante.

En lo que se refiere a postulados psicológicos, el manual se sustenta tanto en la psicología cognitivista (se empieza a tener en cuenta al alumno y sus intereses) como en la psicología conductista. La interiorización de una respuesta reiterativa, en este caso, de las diferentes funciones comunicativas que se trabajan en cada unidad y se repiten a través de los diferentes ejercicios y actividades, sigue siendo un elemento clave en este manual. Sin embargo, a diferencia de los manuales anteriores, las estructuras lingüísticas presentes en las funciones comunicativas sí están contextualizadas y, por lo tanto, son más significativas para el alumno.

La gramática se trabaja de explícita en las diferentes unidades didácticas – además de mostrarse inserta en las diferentes funciones comunicativas, inicialmente- y explicada, también de forma explícita, en los anexos del final del libro.

El manual, al igual que el resto de manuales de su época, está centrado, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea son de comprensión y/o de expresión escrita. Además, las unidades didácticas se inician y se terminan siempre con una comprensión escrita, tanto de la historieta introductoria como de la lectura final. Hay pocos ejercicios de comprensión y producción oral y, además, siempre van precedidos o acompañados de un texto escrito.

Una de las actividades claramente destinada a la expresión oral es apartado “canción folklórica francesa”; sin embargo, este tipo de actividad de producción oral no deja de ser un ejercicio de repetición y memorización de las estructuras lingüísticas o las palabras trabajadas en la canción, por lo que tampoco permite al estudiante utilizar la lengua francesa para expresarse libre o espontáneamente, ni la temática de la canción tiene porqué aproximarse a sus intereses personales. A modo de ejemplo, mostraremos la letra de una de las canciones (unidad 24, página 146):

<i>FAIS DODO</i>	DUERME
<i>Fais dodo</i>	Duerme
<i>Colas, mon p'tit frère</i>	Colas, hermanito mío
<i>Fais dodo</i>	Duerme
<i>T'auras du lolo.</i>	Tomarás leche (<i>leche materna</i>)
<i>Maman est en haut</i>	Mamá está arriba
<i>Qui fait des gâteaux,</i>	Haciendo pasteles
<i>Papa est en bas</i>	Papá está abajo
<i>Fait du chocolat.</i>	Haciendo chocolate.
<i>Si tu es mignon</i>	Si te portas bien
<i>T'auras des bonbons</i>	Tomarás caramelos
<i>Si tu ne dors pas</i>	Si no te duermes
<i>Tu n'en auras pas.</i>	No tendrás.
<i>Fais dodo...</i>	Duerme...

Como podemos observar, se trata de canciones destinadas a un público infantil francófono, por lo que poseen un vocabulario y unas construcciones sintácticas sencillas, sin embargo, la temática es también muy infantil y puede llegar a no resultar interesante para los alumnos de 11 o 12 años de 6º de E.G.B.

Así, estas canciones populares francesas, aunque demasiado infantiles, son el único espacio del manual en el que se realiza un tratamiento directo de la cultura popular

francesa (que no francófona en su totalidad). Por otro lado, de manera indirecta, sí aparecen otros elementos propios de la cultura francesa en las diferentes historias y situaciones comunicativas del libro; por ejemplo, aparece varias veces la figura del “gendarme”, típicamente francés, con su uniforme característico (página 65, página 124 y página 146). También aparece “La Poste” (correos) francesa, muy significativa en este país (página 38). Finalmente, encontramos una lectura destinada a la “*pâtisserie – boulangerie*” (pastelería y panadería) francesas -página 96-, en la que se nombran algunos de los productos típicamente franceses (“*fromage*”, “*baguette*” ...) y otra en la que se habla de los alimentos típicos en un desayuno francés (“*croissant*”, “*café*” ...), en las páginas 92 y 93. Aun así, esta visión de la cultura y la civilización francesa no deja de ser algo estereotipada.

Como ya hemos comentado anteriormente, consideramos muy pobre este tratamiento de la cultura, ya que el mundo de la francofonía es muy diverso y no solo se puede representar a través de la civilización o la cultura popular francesa. De hecho, la literatura, la historia o la geografía francófona también son fundamentales para comprender la cultura de una lengua y en este libro no se abordan desde ninguna perspectiva.

Finalmente, queremos resaltar que los personajes, son bastante variados en lo que se refiere al género (hombres y mujeres) y la edad (jóvenes y ancianos), pero no la raza, ya que todos son niños o adultos de raza blanca. Además, los roles de género, aunque no están tan altamente marcados como en otros manuales de la época, las actividades, las aficiones o las vestimentas de los personajes suelen representar estereotipos de género (las mujeres y madres suelen aparecer siempre en la cocina y la casa, las niñas llevan faldas rosas, mientras que los hombres y niños ocupan un espacio más público, en el trabajo o en la calle, conduciendo, etc. Hay una excepción que nos ha llamado la atención y es la unidad didáctica 11, titulada “*À la maison*” (en casa) – páginas 64 a 69-, en la que aparecen varias imágenes, tanto ilustraciones como fotografías, en las que los hombres, además de las mujeres, están realizando tareas domésticas (hacer la compra y pasar el aspirador, en concreto). Sin embargo, en el apartado “*MOTS NOUVEAUX/ PALABRAS NUEVAS*” siguen siendo ilustraciones de mujeres las que acompañan a los verbos de acción de las tareas domésticas. Desde el punto de vista gramatical y lingüístico, se trabajan tanto las palabras y formas verbales masculinas como femeninas.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los niños utilizan formas lingüísticas más coloquiales para dirigirse los unos a los otros (“*Zut! Je ne vais pas jouer au foot*” / « ¡Vaya, no voy a jugar a fútbol ») y los desconocidos se dirigen los unos a los otros tratándose de usted (“*C’est votre chien? Il a mangé mes fleurs!*” / “¿Es su perro? ¡Se ha comido mis flores!”). Además, valoramos muy positivamente que la mayoría de las actividades están relacionadas con una historia o una situación comunicativa dada que las hacen más significativas.

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes. Aunque se presenta inicialmente a los fuera de contexto (a través de un apartado específico de nuevas palabras), luego se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla la intervención de los estudiantes como agentes activos en la comunicación; cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de aprender e interiorizar las nuevas palabras se ve reducida.

En lo que respecta a la gramática, es explícita, aunque el dominio de la norma gramatical que rige el funcionamiento y la construcción de la estructura lingüística está subordinado a la funcionalidad comunicativa de la misma (así, podemos encontrar un apartado de gramática en los anexos, como ya hemos mencionado, al final del libro). A modo de ejemplo, en la página 114, aparece una imagen de unos niños vestidos de diferentes formas. En ese contexto, en el que se le solicita al estudiante que indique qué lleva puesto cada uno de ellos, se introduce el verbo “*METTRE*” (llevar) pero inserto en la función comunicativa que facilita la formación de una oración para comunicar algo, como que “ese personaje lleva un bañador” (“*Marc mets un maillot de bain*”)

El trabajo de la fonética es abordado desde la fonética de sonidos ([a]) asociando cada sonido a un conjunto de palabras sencillas que lo contienen (algunas que se trabajan en la unidad y otras que no) y que además tienen diferentes grafemas (por ejemplo: [o]

“*chapeau*” – “*gros*”). Además, como ya hemos comentado, en algunas unidades se presentan dos sonidos diferentes pero similares para reforzar su diferencia fonética (fonética comparativa). Sin embargo, creemos que, aunque es interesante trabajar la fonética de forma explícita, la falta de ejercicios de comprensión y producción oral hace muy difícil el aprendizaje útil y significativo de estos sonidos por parte de los estudiantes.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas y preguntas semiabiertas (altamente pautadas). No hay preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones), preguntas y respuestas. No hay parafraseo, no hay resúmenes, no hay dramatizaciones, no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética de sonidos y comparativa.
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: completar frases, utilizar vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales, dictados, resúmenes y redacciones (ambas muy pautadas). No se solicita sustituir palabras, o transformarlas y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	Esquema clásico: Presentación/ Memorización/ Puesta en práctica.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez (repetición).
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	Utilización de la lengua materna (castellano) en los enunciados de todas las actividades. También se utiliza la imagen como elemento contextual.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	Gramática explícita subordinada a la función comunicativa de la lengua.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	A través de una breve puesta en situación inicial y la explicitación de las palabras antes de utilizarlas.
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no partícipe protagonista en el uso de la lengua. Tintes conductistas y cognitivistas.

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: <p>Contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.</p>

- Ejercicios de autoevaluación:

Hay ejercicios de autoevaluación de los conocimientos adquiridos cada 7 temas. Además, hay una actividad de autoevaluación de los contenidos de todo el manual al final del libro.

5.2.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PERIODO DE LA L.G.E

Iniciaremos nuestras conclusiones con unos datos muy interesantes, en los que Cabezas y Herreras (citado en Fernández, 2005) les preguntan a los maestros de E.G.B. de los años 1980 qué eran capaces de hacer sus alumnos al final de los estudios obligatorios en lengua extranjera. Los datos obtenidos de las habilidades encuestadas son los siguientes:

Leer correctamente	(87'5%)
Traducir	(76'2%)
Redactar textos cortos	(26'2%)
Comprender una conversación	(21'2%)
Responder a preguntas "tipo" del manual	(15%).

En cuanto a los procedimientos de trabajo utilizados en clase por los docentes, los datos obtenidos por Cabezas y Herreras (1989) son los siguientes:

Lecturas en voz alta	(97'8%)
Traducciones	(89'4%)
Dictados	(87%)
Ejercicios de gramática	(62'5%)
Conversaciones sobre diálogos o textos de un manual	(56'5%)
Ejercicios sobre vocabulario	(47'6%)
Dramatizan los diálogos	(7'8%)
Diapositivas	(5'7%)
Introducen canciones	(3'7%)
Juegos	(2'3%)

Además, en este estudio, también se explicita que la lengua utilizada en clase por el profesor es siempre o casi siempre el español (38'6% de respuestas afirmativas en la enseñanza pública y 44'4% en la enseñanza privada); en cuanto a su uso por parte de los alumnos, el porcentaje es 45'4% en la pública y 65'1% en la enseñanza privada.

Una vez que hemos analizado varios manuales de texto de francés lengua extranjera para alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., queremos resaltar varios aspectos con respecto al marco legal en el que han sido publicados: la Ley General de Enseñanza (1970) y la Orden ministerial de 2 de diciembre de 1970.

Para analizar los manuales publicados bajo el paraguas legal de la L.G.E., queremos establecer una diferencia entre aquellos de la década de 1970 y los de la década de 1980.

MANUALES DE LA DÉCADA DE 1970:

La mayoría de los manuales de texto publicados entre 1970 y 1990 apuestan, claramente, por el aprendizaje basado en el método audio-visual (correspondencia texto -oral o escrito- e imagen). Además, poseen una gran influencia de la lingüística estructuralista de Ferdinand de Saussure y de los principales planteamientos de la psicología conductista y behaviorista de Skinner.

La mayoría de manuales de la década de 1970, declaran dar prioridad al lenguaje oral, por encima del lenguaje escrito -tal y como indica la normativa-; algunos (como “REGARDEZ, ECOUTEZ, PARLEZ”) dicen incluso, dar prioridad a la producción oral de los alumnos. Sin embargo, vemos como la parte de expresión de los alumnos en la lengua extranjera se limita, sobre todo, a la producción escrita a través de la realización de ejercicios estructurales. La mayoría de estos manuales están centrados, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que proponen son de comprensión y/o de expresión escrita. Sin embargo, la normativa dice que para poder “leer”, debe dominarse previamente la forma oral del lenguaje, que deberá presentarse de forma simultánea a los textos escritos. Además, el trabajo de la competencia oral, sobre todo de la parte expresiva, se ve totalmente reducida a la respuesta a preguntas muy sencillas, muy poco naturales y muy repetitivas, no favoreciendo una expresión más real, centrada en los intereses y motivaciones de los estudiantes.

La metodología audiovisual preconiza la percepción global de la forma (teoría estructuro-global), así como la integración en el cerebro, de los diferentes elementos percibidos por los sentidos, como un todo (en concreto, del oído y la vista). Por este motivo, se apoya

generalmente en un diálogo (a través del que se presentan el vocabulario y las estructuras lingüísticas) y un conjunto de imágenes que facilitan el acceso al significado de la lengua.

Así, la mayoría de los textos orales y escritos que se presentan son diálogos y conversaciones entre uno o varios personajes. Entendemos, que es una estrategia para intentar dotar a la lengua extranjera de un “contexto real” (obviamente malentendido), ya que tanto el léxico como la gramática, como el resto de los elementos, deben servir para crear un contexto lingüístico que “facilite” la integración cerebral de todos los estímulos externos.

Además, todos estos manuales, tratan de evitar recurrir a la traducción de los elementos lingüísticos en lengua extranjera, por lo que insisten mucho en que las ilustraciones que acompañan a los contenidos lingüísticos sean lo más fidedignas posibles al mensaje que intentan transmitir. Por ello, se ven obligados a utilizar un gran número de ilustraciones para ayudar a los alumnos a interpretar el texto.

Como podemos observar, la mayoría de las actividades a realizar son “ejercicios estructurales” en los que se nos muestra una oración modelo, a modo de ejemplo, y a continuación se nos plantean otras similares, pero incompletas, a las que debemos responder usando el patrón aprendido. El objetivo de estos ejercicios es el de interiorizar las estructuras lingüísticas básicas de la lengua francesa, a través de la repetición de las organizaciones sintácticas del idioma. En este sentido, los manuales se ciñen fielmente a las prescripciones normativas.

La fonética, casi siempre de fonemas, se presenta totalmente descontextualizada y desde una perspectiva “expositiva”, es decir, se les presenta por escrito a los alumnos que tal fonema suena igual en tales palabras, y que otro, lo hace por igual en otro grupo. Imaginamos que el docente, o el documento oral del audio, leerían oralmente las palabras para mostrarles a los estudiantes las diferencias auditivas; pero éstos no tienen que hacer nada a continuación, no tienen que discriminar los fonemas en ningún otro contexto auditivo, simplemente, con conocer que existe esa diferencia, ya resulta suficiente. El acento, el ritmo o la entonación, sin embargo, no se abordan en ninguno de los manuales que hemos analizado, aun apareciendo explícitamente en los contenidos mínimos del nivel.

El vocabulario, suele presentarse de dos formas: o a través de apartados concretos en cada unidad didáctica (en los que cada palabra está acompañada de una ilustración), o

compilado en una lista, por orden alfabético, seguidas de su traducción y de un número, que indica la unidad en la que podemos encontrarlo.

En lo que respecta a la gramática, remarcaremos que, mayoritariamente, se apuesta por la gramática prescrita en la normativa, es decir, la gramática de carácter implícito -con la que se pretende que el estudiante llegue a interiorizar el sistema de funcionamiento de la lengua a fuerza de repetir, una y otra vez, las mismas estructuras gramaticales -, pero también por una gramática explícita -en la que se enuncia la regla gramatical desde el principio-, sobre todo en los manuales más cercanos a los años 1980.

Se utilizan, normalmente, contenidos lingüísticos formales, nada coloquiales, que le otorgan un carácter bastante artificial a la lengua, pues los formalismos no son los comúnmente utilizados en la lengua francesa entre los más jóvenes, sino en ambientes más académicos.

La autonomía del estudiante en su aprendizaje se ve claramente atacada por la importancia que se les otorga a los documentos orales, las filminas y la figura del profesor en la gestión del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante, así como sus intereses, no resulta importante, pues las imágenes que, supuestamente, deberían “motivar” la expresión del alumno -según la normativa- no son en absoluto atractivas.

El tratamiento de la cultura, tanto en la normativa como en los manuales, es inexistente. Tal y como ya hemos mencionado, cualquiera de estos manuales podría servir para “enseñar” cualquier lengua, propia de países occidentales, realizando una mera traducción de los contenidos, de un idioma a otro. Así pues, no aparece ni una sola referencia a la cultura o a la civilización francófona, ni tampoco a la literatura, la historia o la geografía.

Por otro lado, los roles de género aparecen altamente marcados en todos los manuales que hemos analizado. No es de extrañar, que se asuma como algo aceptable, la publicación de manuales que fomenten los estereotipos de género si la propia estructura de la Educación General Básica diferenciaba, por sexos, durante varios años en sus aulas.

Para concluir, queremos afirmar que, tanto en los manuales como las prescripciones normativas de la época, se apuesta por ejercicios aburridos, donde el alumno es ajeno a la lengua y es cuestionable su papel como “agente” lingüístico, pues el uso que debe hacer del idioma es totalmente artificial, pautado y nada activo. Además, ni se apuesta por el planteamiento de actividades de motivación, ni de ejercicios de autoevaluación de los

conocimientos adquiridos por cada estudiante: no hay espacio para la reflexión ni la creatividad.

MANUALES DE LA DÉCADA DE 1980:

Hemos visto como la mayoría de manuales de la década de 1970 se inscriben dentro de la metodología audiovisual, tal y como prescribe la Orden ministerial de 2 de diciembre de 1970, que desarrolla el currículum de los “idiomas modernos” en la etapa de E.G.B. Sin embargo, la mayoría de los manuales publicados en la década de 1980, se desmarcan de esta normativa y se dejan “seducir” por las novedosas tendencias metodológicas que emergen en esa época y que comienzan a sentar los principios del enfoque comunicativo en las lenguas extranjeras. Como ya hemos mencionado anteriormente, y pese a no estar nunca vigente, el Real Decreto 607/1983 – que proponía introducir una modificación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Superior de Educación General Básica- ya atisbaba algunas de las aspiraciones y renovaciones metodológicas que recorrían el mundo de la docencia de los idiomas extranjeros en nuestro país.

Algunas de los cambios metodológicos que introducen son los siguientes:

- Se abandona el método audiovisual y se apuesta por un enfoque más comunicativo. Se empieza a dotar a las actividades de un marco contextual que las haga más significativas, aunque sigue siendo artificial
- Se introduce la traducción al español de algunos contenidos de los manuales, como, por ejemplo, en los enunciados de los ejercicios, o en los compilados léxicos, y se deja de utilizar la ilustración como único elemento facilitador del acceso al conocimiento.
- Se deja de apostar por la gramática implícita y se generaliza la gramática explícita: los alumnos conocen las reglas gramaticales que rigen el funcionamiento de la lengua para después ponerlas en práctica en diversos ejercicios.
- El léxico se presenta de forma contextualizada a través de las actividades, pero se opta, además, por la elaboración de agrupaciones de palabras principales para cada unidad, por orden alfabético o acompañadas de una traducción o de una ilustración de las mismas.
- Se introducen además otros tipos de texto, más allá del diálogo, como la narración, los cómics, los poemas o las canciones.

- Se abandona la fonética de fonemas, para pasar a la fonética de sonidos, es decir, a la fonética que asocia cada sonido a las palabras que lo contienen, tengan o no la misma grafía (por ejemplo: [o] “chapeau” – “gros”). Además, se tienden a presentar dos sonidos diferentes pero similares para reforzar su diferencia fonética (fonética comparativa).
- El tratamiento de la cultura se introduce, tímidamente, a través de canciones o poemas.

En definitiva, el desarrollo didáctico de los materiales de esta época está bastante alejado de los intereses de los estudiantes -sobre todo en los primeros años- y eso impide que experimenten una implicación significativa con el aprendizaje de la lengua extranjera, la cual les resulta ajena. Son concebidos como meros agentes mecánicos que repiten una y otra vez el mismo esquema lingüístico para acabar interiorizándolo. El resultado de todo esto es que, con total seguridad, un alumno puede llegar a realizar perfectamente todos y cada uno de los ejercicios que se plantean en cualquiera de estos manuales y, sin embargo, ser incapaz de hablar francés con el dependiente de una tienda en París.

5.3.EL TRATAMIENTO DEL FLE EN EL PERIODO DE LA L.O.G.S.E. (1990-2006)

5.3.1. EL FLE EN LA NORMATIVA (1990- 2006)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo – L.O.G.S.E.-, insiste en la importancia de la educación en fomentar el respeto a los derechos y libertades fundamentales de las personas, pues es a través de ésta con la que los alumnos “adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo y se preparan para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales” (preámbulo de la L.O.G.S.E.). Así, esta ley educativa insiste en la importancia de las dimensiones individual y comunitaria de los educandos a la hora de luchar “contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión” (a diferencia de su predecesora, la L.G.E. -1970-, esta ley apuesta por una educación paritaria, que no discrimine por sexos a los estudiantes en las aulas). La propia ley reconoce la influencia de los debates colectivos y las tesis obtenidas -muchas de ellas recogidas en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989- en la publicación y las características de esta reforma educativa.

El artículo 2, en el que se explicitan los principios básicos de esta ley, se insiste en el fomento del espíritu crítico y el comportamiento democrático de los estudiantes, así como de sus las capacidades creativas a través del uso de metodologías activas.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 supone una reestructuración del sistema establecido por la L.G.E (1970):

- La Enseñanza Primaria pasa a tener 6 cursos, divididos en tres ciclos, con un alumnado de entre 6 y 12 años de edad. Los alumnos de 13 y 14 años, que pertenecían a los cursos de 7º y 8º de E.G.B., pasan a formar parte del siguiente nivel educativo, por lo que dejarán de impartirse en los colegios.
- La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), estructurada en 4 años, se destina a los alumnos de entre 13 y 16 años, alargándose así en dos años la edad de escolarización obligatoria -y gratuita- de los estudiantes. Tanto la ESO como la enseñanza Post-obligatoria (el Bachillerato, que durará 2 cursos), se impartirán en los Institutos, por profesorado dotado de una Licenciatura.

Con respecto a las Lenguas Extranjeras en la L.O.G.S.E. podemos afirmar que se les da un gran impulso, con respecto a etapas anteriores.

En la etapa de Educación Primaria, se establece en el artículo 12 de esta ley, como uno de los objetivos principales de la etapa, el “comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera”. Asimismo, se adelanta el comienzo del estudio de los alumnos del área de “Lenguas extranjeras” tres años, a 3º curso de Educación Primaria (del segundo ciclo), cuando los estudiantes tienen 8 años. El inglés, siguiendo la tendencia vivida a finales de la década anterior, pasará a ser estudiada como lengua extranjera en la mayoría de centros de Educación Primaria.

Además, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se establece la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera de manera voluntaria a partir del 1º curso de la ESO. El francés, ocupará en la ESO el primer puesto como segunda lengua extranjera más estudiada -después del inglés-, siendo en la mayoría de institutos casi la única segunda lengua extranjera ofertada (Fraile, 2005).

No obstante, el impulso va más allá de la etapa de escolarización obligatoria al crearse las Escuelas Oficiales de Idiomas, cuyo objetivo es extender el acceso al estudio de otras lenguas a toda la población que desee aprenderlas.

El Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, en su artículo 7, establece que las Administraciones educativas competentes – de las Comunidades Autónomas- establecerán el currículo de la Educación Primaria, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este Real Decreto. Este trabajo solamente va a centrarse en analizar este último.

Así, en su anexo I, en el que se establecen las enseñanzas mínimas del área de Lenguas Extranjeras, el Real Decreto 1006/1991 enfatiza en que su aprendizaje es una necesidad de la sociedad actual y se insiste en que la educación obligatoria debe proporcionar a los alumnos “una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera”.

Además, se insiste en la importancia de considerar, en su aprendizaje, los tres niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico), pues se considera que el uso de la lengua depende de la función comunicativa general y de la situación concreta de producción y de recepción del mensaje. Por este motivo, se prioriza el estudio de la

globalidad textual -comunicativa- por encima de las estructuras de las oraciones. En definitiva, se trata de aprender a utilizar la lengua “para algo”, es decir, con un fin comunicativo.

Esta metodología, sienta sus bases sobre la lingüística y los postulados de Noam Chomsky. Por este motivo, la normativa muestra su apoyo a la estrategia de transferencia de las reglas que regulan la lengua materna a la lengua extranjera. Así, afirma que son necesarios los “periodos de silencio” en los que el alumno trabaje la comprensión de la lengua y así realizar un correcto procesamiento de la información; la producción de la lengua debe ser, por lo tanto, posterior. Además, se insiste en que el lenguaje oral debe ser predominante en la enseñanza de la lengua extranjera, eso sí, sin renunciar al lenguaje escrito.

Por otro lado, la psicología cognitivista parece ser una de las corrientes de la psicología que influye en las lógicas de elaboración de esta normativa, ya que no sólo se tienen en cuenta los estímulos que el estudiante recibe y sus respuestas, sino que el procesamiento que éste hace de la información es determinante; esos “periodos de silencio” en los que el alumno trabaja la comprensión de la lengua, afirman la importancia que tiene el procesamiento de la información en el aprendizaje de la lengua: el alumno pasa a ser considerado como un sujeto pasivo a una parte activa y necesaria del aprendizaje.

Los objetivos generales del área de “Lenguas extranjeras” más destacables insisten en que la comprensión de textos orales y escritos debe ser de documentos sencillos y cercanos a situaciones y acontecimientos próximos y conocidos por los alumnos. Por otro lado, la utilización de la lengua extranjera debe servir para “comunicar con el profesor y con los otros estudiantes en las actividades habituales de clase y en las situaciones de comunicación creadas para este fin”. Finalmente, debe lograrse el reconocimiento y el aprecio del valor comunicativo de las lenguas extranjeras, respetando otras lenguas, a sus hablantes y su cultura.

Los contenidos están divididos en tres bloques:

1. Usos y formas de la comunicación oral

Se insiste sobre todo la creación de situaciones de comunicación teniendo en cuenta las “necesidades de comunicación” de los estudiantes. Además, también se hace hincapié en el reconocimiento de los principales sonidos de la lengua (fonética de sonidos), en el trabajo de la comprensión, tanto global como específica, de los mensajes, y en los

intercambios lingüísticos orales para expresar las “necesidades de comunicación y situaciones próximas al alumno” (es decir, los aspectos más ligados a la realidad inmediata de los estudiantes).

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Se insiste, también, en la creación de situaciones de comunicación teniendo en cuenta las “necesidades de comunicación” de los estudiantes. Además, se resalta la importancia de que los alumnos conozcan las diferentes letras del idioma, así como su representación gráfica. La comprensión debe trabajarse de forma global y los mensajes deben servir, al igual que en la comunicación oral, para expresar las necesidades de comunicación y situaciones próximas al alumno, dirigiéndose a diferentes tipos de lectores (es decir, que deben variarse los tipos de texto que se trabajen).

3. Aspectos socioculturales

En los aspectos socioculturales se resalta la importancia de mostrar los elementos sociales y culturales de los países donde se habla la lengua, su comparación con los aspectos culturales españoles más significativos, y las canciones películas o productos -materiales auténticos- que en ese idioma que puedan encontrarse en nuestro país y sean del interés de los estudiantes.

Finalmente, la concreción de los elementos curriculares del área, se deja en manos de las Comunidades Autónomas con potestad para regular un currículum para la etapa.

5.3.2. EL FLE EN LOS MANUALES DE TEXTO (1990-2006)

En este periodo, hemos analizado tres manuales, todos ellos muy usados en las aulas de la época debido al gran número de ediciones que han tenido y pertenecientes a grandes e importantes casas editoriales.

- « GASTON 1 » (1995), editorial ELI - European Language Institute.
- « ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 2 » (2001), editorial Clé International.
- « GALAXIE 1 » (2003), editorial Santillana.

❖ “GASTON 1 – MÉTHODE DE FRANÇAIS”

1. Ficha del manual

- Título : *GASTON 1- MÉTHODE DE FRANÇAIS*
- Autores: M.A. Apicella y H. Challier
- Editor: Editorial ELI - European Langage Institute
- Fecha de aparición: 1995 (Guipúzcoa)

2. Descripción del material didáctico

“*GASTON*” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 1995 dirigido a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte del mismo, “*GASTON 1*”, que corresponde a un nivel académico de 3º o 4º de Educación Primaria. Dos otros manuales, «*GASTON 2*» y «*GASTON 3*» completan la colección del método pedagógico.

El manual tiene 93 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). El único tipo de contenido iconográfico del libro son unas bonitas y coloridas ilustraciones hechas a mano por la persona encargada de la ilustración, que desconocemos quien es.

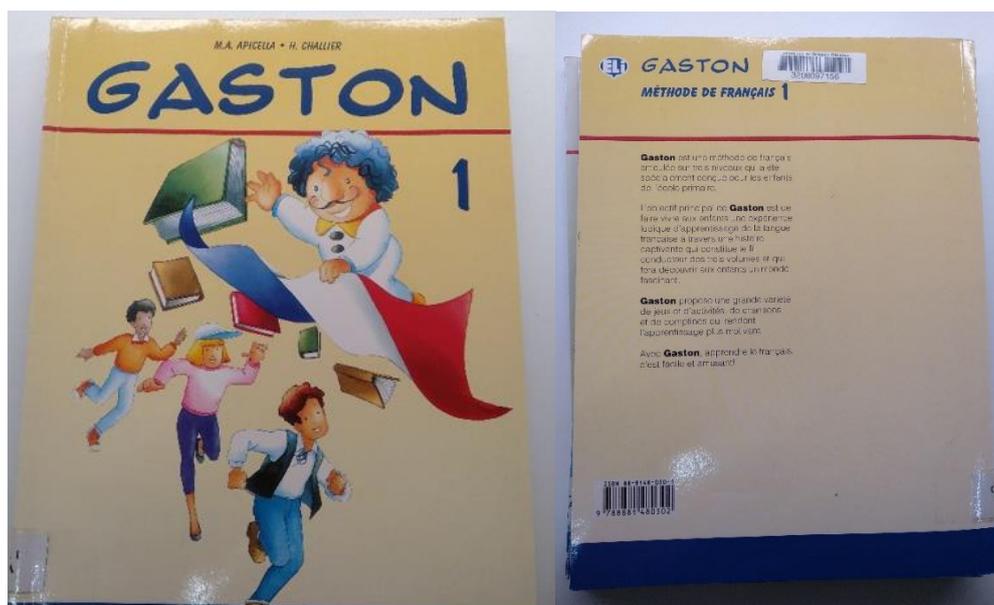


Ilustración 44: Portada del manual “*Gaston 1*”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a los estudiantes españoles de segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º), en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, -L.OG.S.E.- (1990), de entre 8 y 9 años, que van a cursar por primera vez francés como lengua extranjera. Esta ley introduce el estudio de un idioma extranjero - idioma moderno- desde el segundo ciclo de Educación Primaria (a los 8 años) mientras que con la ley anterior se empezaba en 6º de E.G.B (a los 11 o 12 años).

Gracias a la consulta de la guía didáctica del manual (*GASTON 1- Guide pédagogique*), sabemos que el método consta en cada nivel de:

- El manual (que también sirve como cuaderno) del alumno
- La guía pedagógica para el profesorado
- Dos casetes audio.

El método se define como un proyecto de trabajo oral y escrito enmarcado dentro del aprendizaje activo del alumno. La metodología utilizada es la antesala del método comunicativo, ya que promueve el uso de la lengua para un uso más comunicativo que las metodologías anteriores, pero sigue dando prioridad a la repetición de las estructuras lingüísticas y el léxico como estrategia de interiorización de la lengua extranjera.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

Hemos tenido acceso a dos de los tres manuales que conforman el método (*“Gaston 1”* y *“Gaston 2”*) y a las guías pedagógicas, pero no a los casetes que contienen los audios orales.

Los dos manuales tienen doce unidades didácticas, divididas en dos bloques: el bloque 1 (de la unidad 1 a la 6) y el bloque 2 (de la unidad 7 a la 12), ambas con unos ejercicios de evaluación al final. La historia introductoria del método comienza con dos niños franceses, Lucile y Thierry, que encuentran en el desván de su edificio a Gaston, una marioneta de la que se hacen amigos. Juntos presentarán todos y cada uno de los elementos lingüísticos del manual.

Así, cada una de las doce unidades didácticas (de entre 5 y 6 páginas cada una) posee la siguiente estructura:

- A. *“BANDE DESSINÉE”*

- B. “ACTIVITÉS”
- C. “JEU”
- D. “CHANSON – COMPTINE- POÈME”

A. “BANDE DESSINÉE”- CÓMIC :

Se trata de una pequeña historia, a modo de introducción de la unidad, en la que se muestra una situación donde los personajes principales utilizan las funciones comunicativas y las palabras del vocabulario más importantes del tema.

Por ejemplo, en la unidad 3, titulada “*DEVOIR DE MATHÉMATIQUES*”, se presenta una situación en la que Gaston y los dos niños están en clase de matemáticas. El profesor pide a los alumnos que saquen el cuaderno de matemáticas, y es en esa circunstancia cuando Gaston empieza a buscar en la mochila de su amiga y va sacando otros elementos escolares – como el sacapuntas, el lápiz, el libro-. De esta manera, va utilizando las estructuras lingüísticas adecuadas para presentar cada uno de estos objetos: “*C’est n’est pas le cahier de maths, c’est un crayon*”, “*Voici des feutres*”, “*Voilà le cahier de maths!*”, etc.



Ilustración 45: Manual “*Gaston 1*” (página 13)

B. “ACTIVITÉS”:

En este apartado se reagrupan los ejercicios para trabajar las estructuras lingüísticas y el vocabulario. Los ejercicios no tienen nada que ver los unos con los otros, es decir, no hay una situación de comunicación única que los englobe a todos y les dote de un contexto común. Además, debemos resaltar que la mayoría de las actividades que aparecen en este apartado a lo largo del libro son de comprensión o de producción escrita.

A modo de ejemplo, describiremos el bloque de ejercicios de la unidad didáctica 3, “*DEVOIR DE MATHÉMATIQUES*”:

I. « *Qu'est-ce que c'est ? Complète comme dans l'exemple* » (producción escrita) :
En esta actividad, aparece Gaston con una mochila de la que sobresalen varios materiales de clase (“*un crayon*”, “*une gomme*”, etc.). El estudiante debe completar la estructura lingüística “*C'est un/une...*” (ya dada por el libro) con la palabra del vocabulario que corresponde con cada uno de los objetos, siguiendo un modelo dado.



Ilustración 46: Manual “*Gaston I*” (página 14)

II. “*Réponds comme dans l'exemple*” (producción oral /producción escrita) :
En este ejercicio aparecen varias imágenes de distintos materiales de clase (“*une règle*”, “*un cahier*”, etc.). Debajo de cada una de las imágenes, se le pregunta al alumno por el objeto de la imagen, y éste debe reconocerlo; en caso de que no coincida, debe responder diciendo de qué objeto se trata realmente. Por ejemplo, se muestra la imagen de una goma y se realiza la siguiente pregunta: “*C'est une règle?*”, el alumno debe responder afirmativamente, “*Oui, c'est une règle*”. Justo debajo, se muestra la imagen de un lápiz (“*crayon*”) y se realiza la siguiente pregunta: “*C'est un stylo?*”, el alumno debe, entonces, responder negativamente y corregir la frase con la palabra del objeto correspondiente, “*Non, ce n'est pas un stylo. C'est un crayon*”.

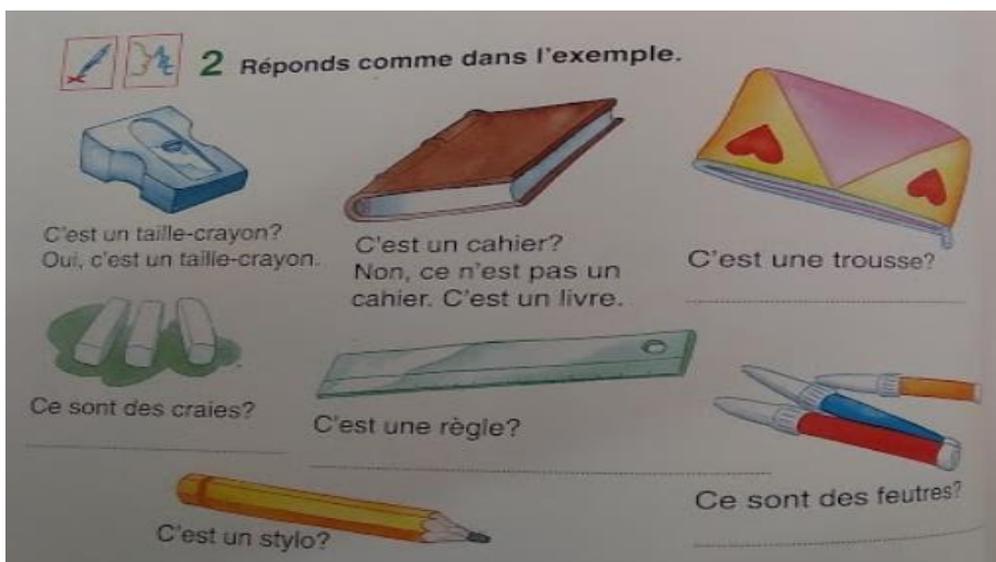


Ilustración 47: Manual “Gaston 1” (página 14)

III. “Un ou plusieurs ?” (comprensión escrita) :

Se nos presentan dos columnas con ilustraciones de materiales de clase: en una de las columnas hay un solo objeto de cada tipo de material (un cuaderno, una goma, etc.) y en la otra hay varios objetos del mismo material (varios cuadernos, varias gomas, etc.). Entre las dos columnas, aparecen las palabras escritas de estos materiales, tanto en singular como en plural (utilizándose para ello los determinantes definidos e indefinidos). Los estudiantes deben unir la ilustración a la palabra correspondiente: “Un crayon” o “des crayons”.

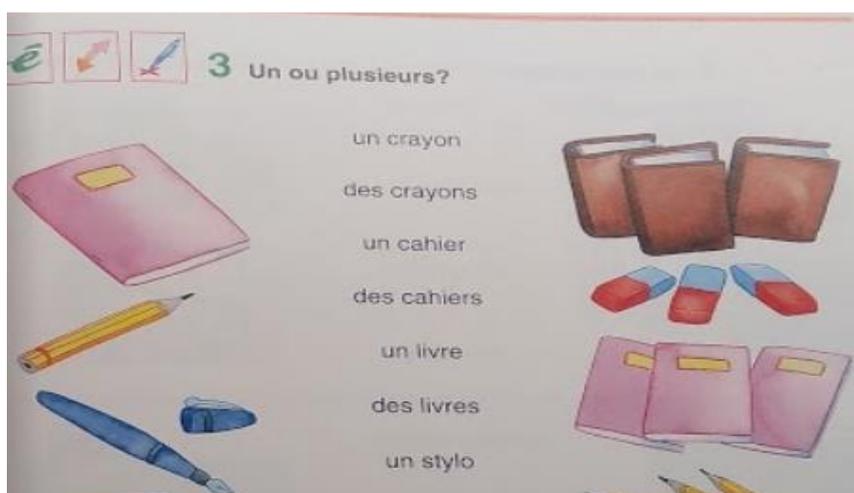


Ilustración 48: Manual “Gaston 1” (página 15)

IV. “Un bon écolier” (comprensión escrita):

Se presenta el vocabulario de las principales asignaturas del colegio (transcripción escrita) y unas ilustraciones que hacen referencia a las mismas y las representan. Los alumnos deben buscar, entendemos que, en el diccionario, el significado de las palabras para poder unirlas a la imagen con la que correspondan. Es un ejercicio muy similar al anterior.

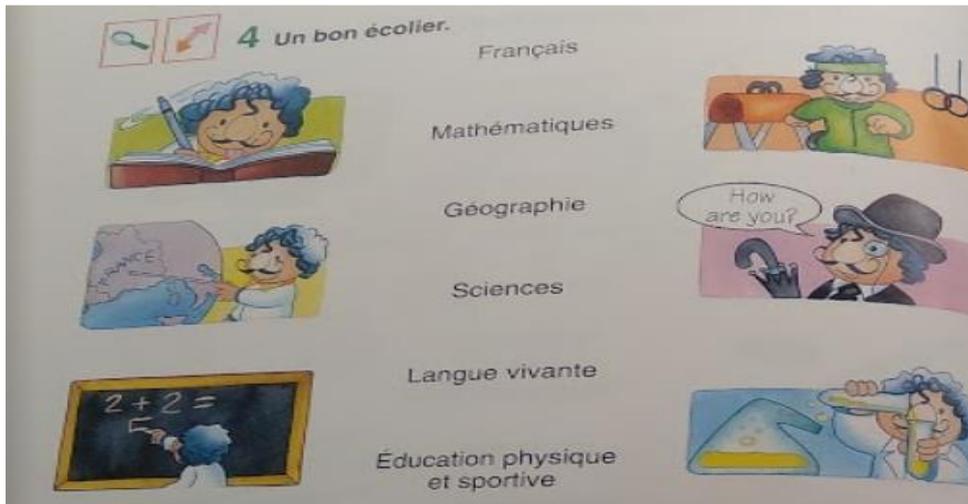


Ilustración 49: Manual “Gaston 1” (página 15)

V. « À l'école, qu'est-ce que tu préfères ? » (comprensión escrita) :

Aparecen varios verbos de acción relacionados con las actividades que se realizan en clase (leer, escribir, dibujar, jugar...). Los alumnos deben decidir si esa actividad les gusta o no y elegir entre las dos opciones que se le dan: “J'aime” (si les gusta) o “Je n'aime pas” (si no les gusta), coloreando la casilla que corresponde a una opción u otra.

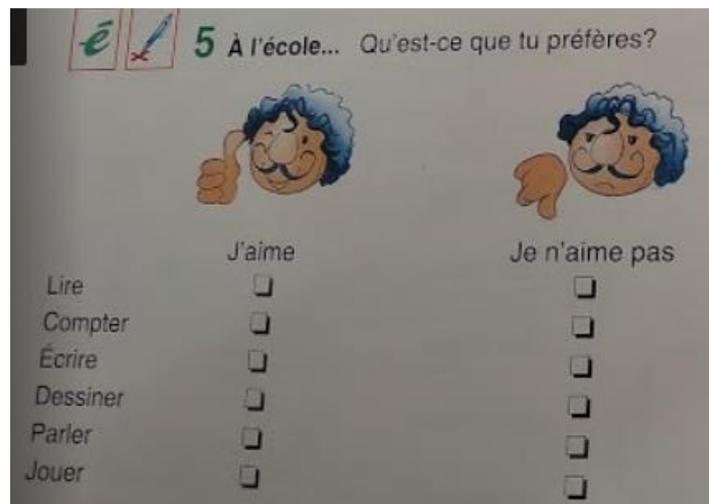


Ilustración 50: Manual “Gaston 1” (página 15)

Como podemos observar, y teniendo en cuenta que esta es la tipología general de ejercicios de este apartado, la competencia escrita predomina mientras que la competencia oral no es, a penas, trabajada. Además, el manual y la guía didáctica mencionan constantemente la importancia del trabajo de las funciones comunicativas, elementos fundamentales del método comunicativo, mientras que las actividades que plantean no están enmarcadas en ningún contexto comunicativo significativo para el alumno, más allá que el planteamiento artificial de resolución de las mismas.

En algunos ejercicios, como por ejemplo el ejercicio 5 de la unidad didáctica 3, se pretende implicar al alumno en su aprendizaje pidiéndole que escriba si las acciones que se realizan en clase le gustan o no. Pero nosotros nos preguntamos, ¿para qué sirve que el alumno escriba esto en su libro si luego no se lo comunica a nadie?, si el manual ni siquiera propone que se comparta la información, ¿dónde está la función comunicativa de escribir esas preferencias?

Para terminar, creemos que muchos de los ejercicios propuestos no dejan de primar la repetición de estructuras lingüísticas, siguiendo un modelo, como forma de aprendizaje de la lengua y que, además, el contexto comunicativo que ofrecen es pobre y repetitivo, pues no está vertebrado por ningún marco contextual significativo ni variado.

C. “*JEU*” – ORAL OU ÉCRIT- (comprensión escrita/ comprensión oral) :

Los juegos propuestos se pueden agrupar en dos bloques. Por un lado, los mayoritarios, que son **juegos escritos** en los que, principalmente, hay que encontrar palabras del vocabulario trabajado. Algunos ejemplos serían las sopas de letras (*mots cachés*), los crucigramas (*mots croisés*) o juegos similares (unir palabras, ordenar palabras...).

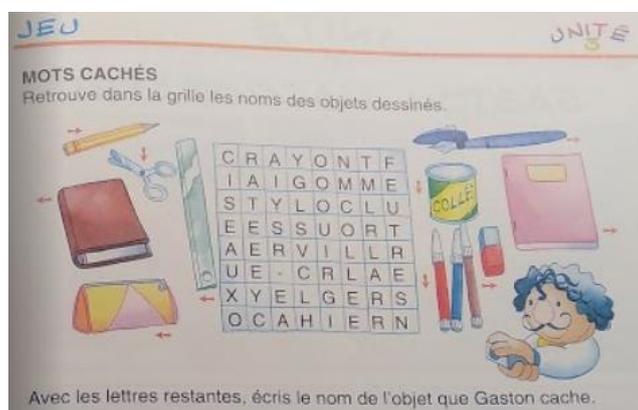


Ilustración 51: Manual “*Gaston 1*” (página 16)

El segundo bloque, englobaría a los juegos tradicionales franceses, orales e interactivos, en los que los alumnos se pondrían de pie en la clase, o incluso en el patio o el gimnasio, y emplearían la lengua francesa para jugar -como “la gallinita ciega” (“*colin-maillard*”), “la zapatilla por detrás” (“*jeu du facteur*”) o “el pilla-pilla” (“*cache-cache*”). En la unidad 9, el juego propuesto es “*Minuit dans la bergerie*” (“Medianoche en el redil”).

Para jugar a este juego, los alumnos deben dividirse en dos grupos: las “ovejas” y el “lobo”. Las reglas de este juego consisten en que las ovejas deben preguntarle al lobo qué hora es (“*Quelle heure est-il?*”), y este va dando diferentes respuestas hasta que responde que es medianoche (“*Il est minuit*”). En ese momento, todas las “ovejas” deben correr para evitar que el “lobo” les toque; el primer jugador en ser tocado se convierte en “lobo”.



Ilustración 52: Manual “*Gaston 1*” (página 17)

Este segundo grupo de juegos tiene un potencial comunicativo mucho más potente que el primero, ya que resulta mucho más activo y significativo para el alumnado, además de poseer un marco contextual que justifica el uso de la lengua francesa -jugar bien para ganar-.

D. “*CHANSON - COMPTINE - POÈME*” (comprensión escrita/ producción oral):

El último apartado de las unidades didácticas es siempre una canción, una retahíla o un poema. La mayoría de las veces, son textos específicamente para ser trabajados en el

manual (documentos didácticos fabricados), como sería el “*Petit poème*” de la unidad 9 (en la que se trabaja la hora). Solamente en una unidad, la número 12, aparece una canción francesa real (documento auténtico), “*La Marseillaise*”, el himno de Francia.



Ilustración 53: Manual “*Gaston 1*” (página 58)

Ilustración 54: Manual “*Gaston 1*” (página 77)

E. “ANEXOS”:

La última parte del manual (de la página 78 en adelante) encontramos tres bloques más de contenidos:

✓ “*RÉVISION ET APPROFONDISSEMENT*” – “REVISIÓN Y PROFUNDIZACIÓN” (comprensión y producción escrita):

Se trata de unos ejercicios, muy parecidos a los realizados a lo largo de las unidades didácticas del manual, en los que se revisan los contenidos principales trabajados en el libro en dos bloques: de las unidades didácticas de la 1 a la 6 y de la 7 a la 12. Nos sorprende que se autodenominen actividades de “profundización”, ya que no se trabaja en ningún contenido nuevo ni se profundiza en los ya trabajados más de lo que ya se ha hecho anteriormente. No se facilitan las soluciones de las actividades.

A modo de ejemplo, en la revisión de las unidades 1, 2, 3, 4, 5 y 6 del manual, se retoman las estructuras lingüísticas de presentación de objetos trabajadas en la unidad 3 (“*C’est/ce sont*”); sin embargo, si bien esto es una revisión, en absoluto implica una profundización en ningún aspecto de la lengua francesa.

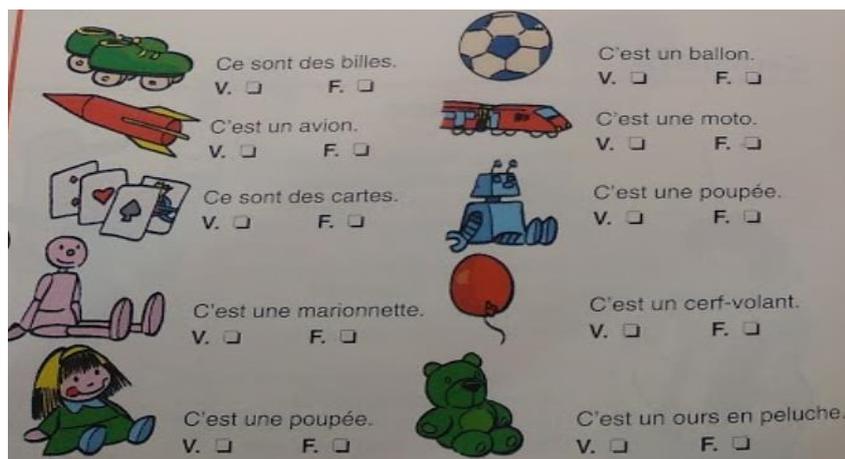


Ilustración 55: Manual “Gaston 1” (página 36)

✓ “POUR S’AMUSER”:

Este es el apartado del libro en el que se trabaja la cultura francesa a través de las principales festividades que se celebran (*Noël, La Galette des Rois, Pâques, La Chandeleur...*) a través de una imagen que las representa. Además, de trabajarse la tradición, a través de las ilustraciones se incorporan aspectos de la civilización, como las tradiciones gastronómicas.

Estas tradiciones suelen trabajarse acompañadas de una canción (no auténtica, sino creada por los autores del manual con fines de simplificar la lengua y adaptarla al contexto de aprendizaje), o de una manualidad que materialice la simbología de la fiesta (la elaboración de un huevo de pascua o de una corona de reyes magos).

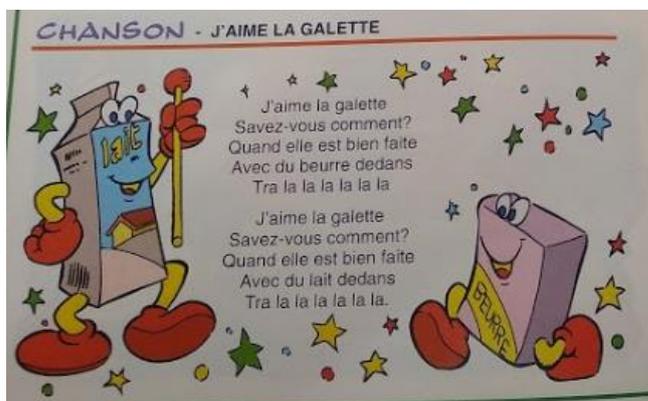


Ilustración 56: Manual “Gaston 1” (página 82)

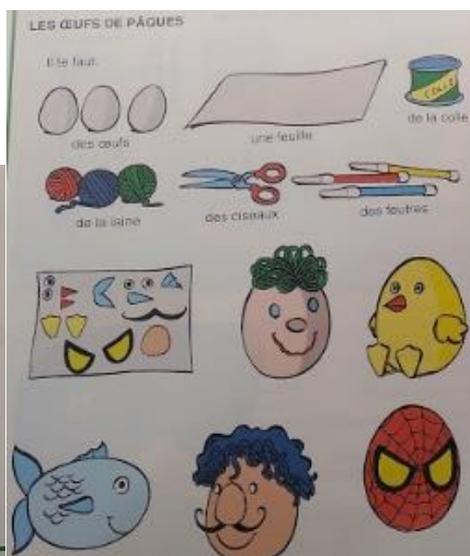


Ilustración 57: Manual “Gaston 1” (página 84)

✓ “GLOSSAIRE”:

Finalmente, en esta sección encontramos el vocabulario principal que se ha trabajado en el libro, agrupado por unidades didácticas en las que aparece y sin traducir a la lengua materna de los estudiantes. Se deja un espacio para que éstos, si así lo desean, escriban la palabra equivalente en su idioma.

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el segundo ciclo (3º y 4º curso) de Educación Primaria -en el marco normativo de la L.OG.S.E.-, por lo que puede explotarse en uno o dos cursos, dependiendo de la organización de la sesiónes semanales.

Consideramos que el ritmo de aprendizaje es correcto, ya que no son demasiados los contenidos que se abordan y, además, el planteamiento de explotación está planteado para uno o dos años, según la coyuntura de cada realidad educativa. Sin embargo, nos parece que la presentación y la organización de la lengua, tanto de las estructuras lingüísticas como del vocabulario, es bastante artificial y empobrecida: todos los contenidos que se trabajan están tan pautados y medidos que la riqueza lingüística, propia del uso del idioma en un contexto de comunicación, se ve perjudicada.

Por otro lado, creemos que el manual no promueve la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que el planteamiento que se hace para todas las actividades es altamente dependiente de la figura del maestro: no hay actividades de autoevaluación, de expresión autónoma –como juegos de rol o teatralizaciones-, o de comunicación en contextos reales -como interacciones entre los propios estudiantes-.

Así, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, no se apela casi en ningún momento a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para comunicar, hablar o escribir sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual.

Finalmente, remarcamos que la lengua escrita es claramente predominante en todo el manual, limitándose la comprensión y la expresión oral a la escucha y lectura de historias breves, canciones y respuestas estandarizadas.

6. Objetivos

Esta colección de libros es del año 1995, y tal y como ya hemos mencionado, está inserta en el marco normativo de la L.OG.S.E. (1990) Por este motivo, este manual pretende inscribirse dentro del marco de la metodología comunicativa. Sin embargo, su línea pedagógica no es sino un intento por acercarse a esta perspectiva, sin llegar a atender los aspectos más importantes de la misma: el uso de funciones comunicativas en contextos comunicativos significativos para los alumnos.

El manual sienta sus bases teóricas tanto en la lingüística generativo-transformacional como en las psicologías cognitivista y conductista.

También se incluye el error como una parte natural y enriquecedora del aprendizaje (pedagogía del error). Así, podemos observar cómo en este manual se incluyen, tímidamente, apartados de revisión de los conocimientos del estudiante.

Vemos como el manual pretende otorgar al estudiante un rol más activo en el aprendizaje de la lengua extranjera y, para eso, no sólo otorga importancia al sistema formal de la lengua (gramática y vocabulario). Sin embargo, la mayoría de los ejercicios y actividades son una mera repetición de estructuras lingüísticas y léxico, aunque intentando dotarlos de un marco contextual muy empobrecido. Por este motivo, tal y como ya hemos comentado anteriormente, no podemos afirmar que la metodología utilizada en este manual sea el método comunicativo porque nos falta la parte en la que el alumno es protagonista en su aprendizaje y éste tiene lugar en un contexto de comunicación.

El manual, al igual que el resto de métodos de su época, está centrado, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea son de comprensión y/o de expresión escrita. Además, las unidades didácticas se inician siempre con una comprensión escrita, la historieta introductoria. Hay pocos ejercicios de comprensión y producción oral y, además, siempre van precedidos o acompañados de un texto escrito.

Al igual que en otros manuales, una de las actividades claramente destinada a la expresión oral es apartado de la “canción” o el “poema”; sin embargo, este tipo de actividad de producción oral, aunque es interesante, no deja de ser un ejercicio de repetición y memorización de las estructuras lingüísticas o las palabras trabajadas en la canción, por lo que tampoco permite al estudiante utilizar la lengua francesa para expresarse libre o espontáneamente. El potencial comunicativo es, por lo tanto, limitado.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los protagonistas se dirigen los unos a los otros utilizando estructuras coloquiales, mientras que en su relación con los adultos utilizan un lenguaje más formal.

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes y se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla la intervención de los estudiantes como agentes activos en la comunicación; cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de aprender e interiorizar las nuevas palabras se ve reducida.

En lo que respecta a la gramática, no es explícita, sino implícita, por lo que no se aborda directamente el dominio de la norma gramatical que rige el funcionamiento y la construcción de la estructura lingüística, sino que se trabaja a través de las estructuras lingüísticas que se presentan.

El trabajo de la fonética es implícito y no es abordado ni desde la fonética de fonemas (/a/) ni desde la fonética de sonidos ([a]). Así, la fonética se aborda a través de las canciones y los poemas, de los juegos orales y de los pocos ejercicios que se proponen en los que se utiliza la lengua oral. Creemos, por lo tanto, que se abarca de forma insuficiente.

Las canciones populares francesas, el apartado de civilización y cultura -donde se trabajan las tradiciones- y algunos juegos populares, son el único espacio del manual en

el que se realiza un tratamiento directo de la cultura popular francesa (que no francófona en su totalidad). Además, esta visión de la cultura y la civilización francesa no deja de ser una muestra estereotipada de la misma.

Como ya hemos comentado anteriormente, consideramos muy pobre este tratamiento de la cultura, ya que el mundo de la francofonía es muy diverso y no solo se puede representar a través de la civilización o la cultura popular francesa. De hecho, la literatura, la historia o la geografía francófona también son fundamentales para comprender la cultura de una lengua y en este libro no se abordan desde ninguna perspectiva.

Por otro lado, queremos resaltar que los personajes, no son, en absoluto, variados. Los personajes que aparecen el 95% de las veces son Gaston y sus dos amigos; por lo tanto, en el manual no encontramos personajes diferentes edades, ni de diferentes razas.

Finalmente, los roles de género, no están tan altamente marcados como en otros manuales de la época, pero siguen condicionando las relaciones que se establecen entre los personajes, muy sutilmente. El amigo de Gaston, Thierry, es valiente, echado para adelante y tiene buenas ideas a la hora de buscar soluciones. Lucile, sin embargo, es más temerosa y menos aventurera que sus compañeros, es decir, posee un rasgo típicamente “femenino” con el que encaja a la perfección en el rol de género que le corresponde.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas. No hay preguntas semiabiertas, no hay preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones y poemas), preguntas y respuestas y juegos. No hay parafraseo, no hay resúmenes, no hay dramatizaciones, no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética implícita

Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: Utilización de vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales. No hay dictados, resúmenes o redacciones, no se solicita sustituir palabras o transformarlas, no se solicita completar frases y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	Esquema semi- clásico: Presentación/ Puesta en práctica/ Memorización.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez (repetición).
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	Utilización de estructuras muy sencillas, fáciles de comprender. También se utiliza la imagen como elemento co-textual.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	Gramática implícita: el dominio de la norma gramatical que rige el funcionamiento y la construcción de la estructura lingüística ocupa un lugar secundario, por detrás del uso comunicativo de la lengua.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	A través de una breve puesta en situación inicial y el acceso al

	significado a través de su deducción en contexto (ejercicios y actividades).
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no participe protagonista en el uso de la lengua. Tintes conductistas y cognitivistas.

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: <p>Ligeramente contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de autoevaluación: <p>Hay ejercicios de revisión de los contenidos trabajados, al final de cada uno de los bloques de unidades didácticas.</p>

❖ « ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 2 – MÉTHODE DE FRANÇAIS »

1. Ficha del manual

- Título : *ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 2 – LIVRE DE L'ÉLÈVE*
- Autores: Colette Samson
- Editor: Clé International
- Fecha de aparición: 2001 (Paris)

2. Descripción del material didáctico

“*ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE*” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 2001 dirigido a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El manual que nosotros vamos a analizar es la segunda parte del mismo, “*ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 2*” – *LIVRE DE L'ÉLÈVE*, que corresponde a un nivel académico de 3º o 4º de Educación Primaria. La colección la completan otros dos manuales: «*ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 1*» - *LIVRE DE L'ÉLÈVE*, (el primero de la todos) y «*ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 3*» - *LIVRE DE L'ÉLÈVE* (el tercero).

El manual tiene 71 páginas encuadradas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). Posee dos tipos de contenidos iconográficos: fotografías a color y muchos tipos de ilustraciones, hechas a mano, muy variadas y repartidas por todas las páginas del manual. Las personas encargadas de la ilustración son varias: Jean-Claude Bauer, Nathanaël Bronn, Isabelle Riffaux y Volker Theinhardt.

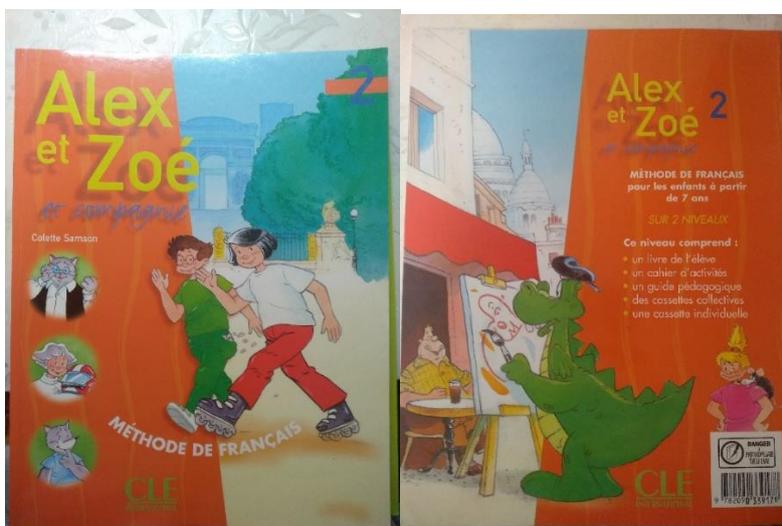


Ilustración 58: Portada del manual “Alex et Zoe 2”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a los estudiantes españoles de 2º o 3º ciclo de Educación Primaria (3º, 4º, 5º o 6º), en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, -L.O.G.S.E.- (1990), de entre 8 y 12 años, que van a cursar por primera vez francés como lengua extranjera.

Gracias a la información de la contraportada del manual- “*LIVRE DE L'ÉLÈVE*”, sabemos el método “*ALEX ET ZOE ET COMPAGNIE*”, además, está compuesto por los siguientes complementos didácticos:

- *UN CAHIER D'ACTIVITÉS* (un cuaderno de ejercicios)
- *UNE GUIDE PÉDAGOGIQUE* (una guía pedagógica)
- *DES CASSETTES COLLECTIVES* (unos casetes para el aula)
- *UNE CASSETTE INDIVIDUELLE* (un casete individual)

El manual se define como un método de francés para niños a partir de 7 años. La metodología utilizada es la antesala del método comunicativo, ya que promueve la utilización de la lengua para un uso más comunicativo que las metodologías anteriores. No obstante, sigue dando prioridad a la repetición de las estructuras lingüísticas y el léxico como estrategia de interiorización de la lengua extranjera, en un contexto que no siempre es de comunicación significativa.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

El libro del alumno “*ALEX ET ZOÉ ET COMPAGNIE 2*” está dividido en 5 capítulos – cada uno de ellos con 3 unidades didácticas independientes-, es decir, 15 unidades didácticas, que siguen una evolución progresiva en lo que se refiere al nivel de los contenidos lingüísticos. No hay anexos, ni ejercicios de autoevaluación al final del libro. Tampoco hay índice de contenidos.

A modo de cierre, al final de cada una de las unidades, encontramos una historieta, en forma de cómic, que narra una de las aventuras de Alex, Zoé -dos niños franceses- y sus amigos. En ella, los personajes utilizan las estructuras lingüísticas y el vocabulario, presentados en la unidad, en un contexto comunicativo escrito.



Ilustración 59: Portada del manual “*Alex et Zoe 2*” (personajes principales)

Así, cada uno de los cinco capítulos, contiene tres unidades didácticas -de unas 4 páginas cada una- que poseen los siguientes apartados:

- “*LEÇON 1*”
- “*LEÇON 2*”
- “*LEÇON 3*”
- “*LEÇON 4*”

A. “*LEÇON 1*” (comprensión y producción orales):

En este apartado, de dos actividades, suelen trabajarse la comprensión y la expresión orales. En la primera, se le pide al estudiante que escuche un audio e identifique la imagen a la que corresponde, o haga mímica para representar una acción o una palabra. La segunda actividad, suele ser una canción que debe escucharse, cantarse y representarse a través de gestos; esta canción, creada con fines didácticos, suele estar en relación con los contenidos lingüísticos presentados previamente. En los enunciados de los ejercicios se utiliza siempre la forma verbal del imperativo (“*Écoute et mime*”/“Escucha e imita con gestos”).

Por ejemplo, en la unidad didáctica 2 (página 6), aparece en la primera actividad varias ilustraciones que representan la rutina matutina de uno de los amigos de Alex y Zoé (se levanta, desayuna, se viste...). A continuación, se les solicita a los estudiantes, en primer lugar, que reconozcan oralmente la estructura lingüística que corresponde a cada imagen y que la representen con gestos. En segundo lugar, que repitan la estructura lingüística que están escuchando oralmente.



Ilustración 60: Manual “Alex et Zoe 2” (página 6)

La segunda actividad es una canción relacionada con las actividades rutinarias de la mañana que los alumnos deben cantar e imitar con gestos.

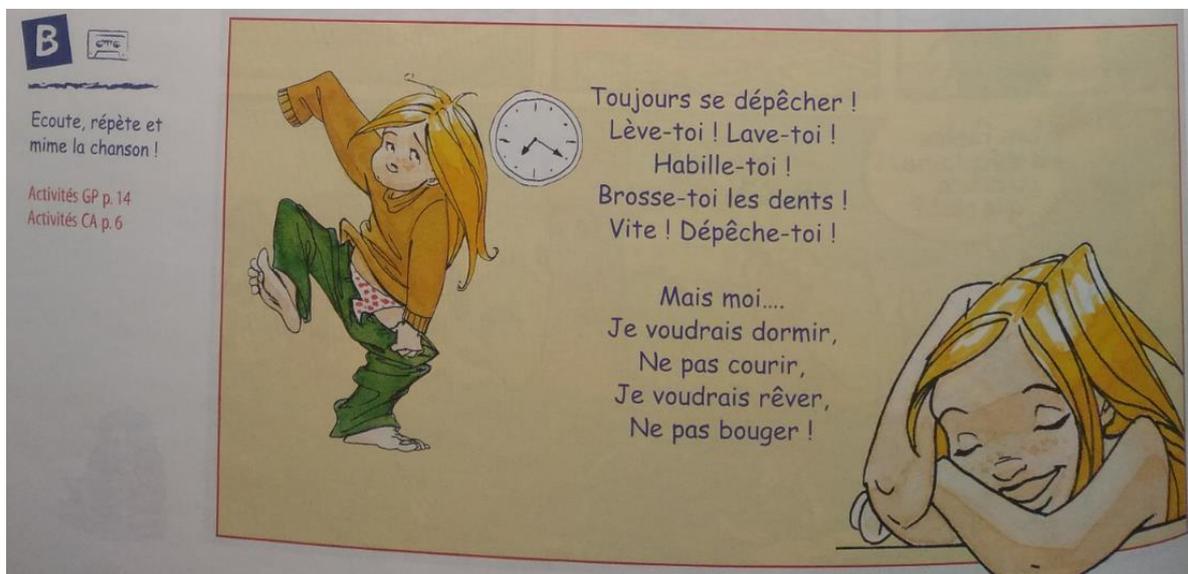


Ilustración 61: Manual “Alex et Zoe 2” (página 6)

Debajo de cada enunciado, aparecen unas indicaciones para los docentes en las que se les indican las páginas de la “GUIDE PÉDAGOGIQUE” (GP) y del “CAHIER

D'ACTIVITÉS” (CA) a las que deben recurrir para conocer la propuesta didáctica de la actividad, por un lado, y para trabajar la parte escrita de estos contenidos lingüísticos con los alumnos, por otro.

B. “*LEÇON 2*” (comprensión oral y escrita/ producción oral):

La segunda lección de las unidades didácticas también cuenta con dos actividades. La primera de ellas, solicita a los estudiantes que, atendiendo a las informaciones facilitadas en un documento oral (audio del casete), y apoyándose en una imagen, encuentren unas informaciones y respondan a unas preguntas o dramaticen una situación. En la segunda actividad, los alumnos deben responder a unas preguntas (verdadero o falso, encontrar la respuesta correcta...) que se les plantean oralmente, en relación a unas ilustraciones que aparecen en el libro. En esta segunda actividad, se incluye la transcripción escrita de los contenidos lingüísticos enunciados oralmente, y representados a través de las ilustraciones.

En el caso de la unidad 2, se trabaja la expresión de la hora en esta lección. En la primera actividad, los alumnos deben escuchar un documento oral en el que se les indica a qué hora realiza una acción rutinaria un personaje. Después, ellos deben responder a unas preguntas orales que se plantean al respecto.

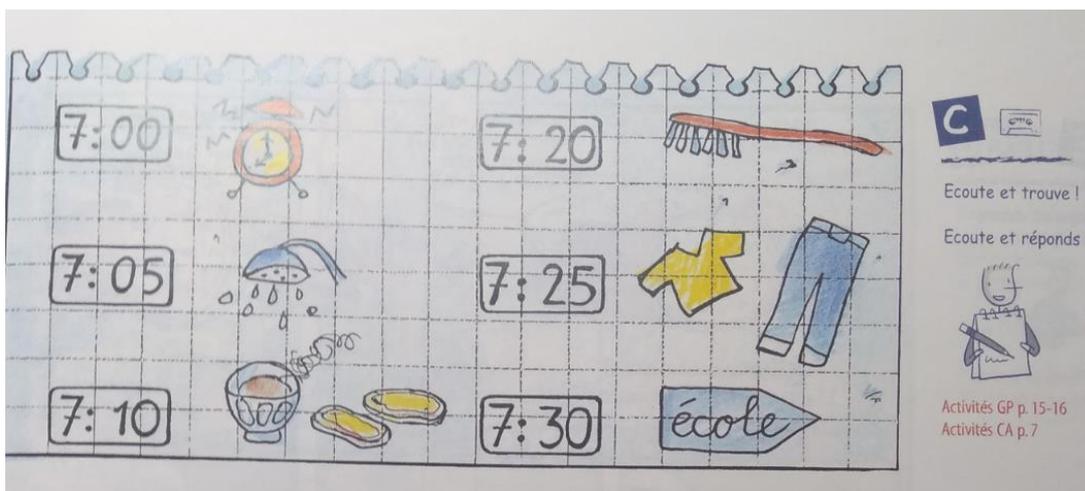


Ilustración 62: Manual “*Alex et Zoe 2*” (página 7)

En la segunda actividad, aparecen unas ilustraciones en las que, uno de los amigos de Alex y Zoé realiza unas actividades rutinarias a una cierta hora. Escuchando las

informaciones facilitadas a través del documento oral del casete, los estudiantes deben responder “verdadero” o “falso”, según sea verdad o mentira la correspondencia entre las ilustraciones y la información oral. Además, debajo de la secuencia gráfica, encontramos la transcripción escrita de los contenidos lingüísticos trabajados oralmente.

Vrai ou faux ? Réponds !
Activités GP p. 16
Activités CA p. 7

Je me réveille à huit heures. Je me lève à huit heures cinq. Je me lave à huit heures quinze.
Je m'habille à huit heures vingt. Je prends mon petit déjeuner à huit heures vingt-cinq.
Je mets mes chaussures, je prends mon sac et je vais à l'école à huit heures quarante.

Ilustración 63: Manual “Alex et Zoe 2” (página 7)

Al igual que en la primera lección, debajo de cada enunciado, aparecen unas indicaciones para los docentes en las que se les indican las páginas de la “GUIDE PÉDAGOGIQUE” (GP) y del “CAHIER D’ACTIVITÉS” (CA) a las que deben recurrir para conocer la propuesta didáctica de la actividad, por un lado, y para trabajar la parte escrita de estos contenidos lingüísticos con los alumnos, por otro.

C. “LEÇON 3” (comprensión y producción orales):

En la tercera lección encontramos dos actividades que plantean siempre el mismo esquema. La primera, es una actividad oral de fijación de la estructura lingüística trabajada, en la que se le facilita al alumnado un modelo oral que debe repetir – es, a fin de cuenta, un ejercicio de repetición de la estructura de la lengua-. La segunda actividad,

La guía de explotación didáctica para los docentes y las actividades escritas del “cuaderno del alumno” para los estudiantes, también aparecen indicadas en esta lección.

D. “*LEÇON 4*” (comprensión y expresión oral/ comprensión escrita)

El último apartado de cada unidad didáctica, la lección 4, es siempre una historia, narrada en cómic, de los protagonistas del método, Alex y Zoé, y sus amigos. En este cómic se trabajan, a modo de cierre, las estructuras lingüísticas trabajadas en cada lección.

La unidad dos, cierra con una historieta en la que un personaje, Alex, le va diciendo a otro, Basile, la hora que es, porque estima que va a llegar tarde a la escuela. Basile, va mirando el reloj y viendo la hora que es; al final, el personaje llega tarde porque se queda dormido. Vemos como se incide en mostrar una situación comunicativa a los estudiantes en la que se puede utilizar la estructura lingüística con la que se expresa la hora.

Una vez que los alumnos han escuchado la historia y han reconocido qué documento oral (enunciado por el casete) corresponde a cada una de las viñetas, se les solicita que dramaticen la historia en parejas.

Para terminar, las indicaciones para acudir a la guía de explotación didáctica para los docentes y a las actividades escritas del “cuaderno del alumno” para los estudiantes, también aparecen indicadas en esta lección.



Ilustración 65: Manual “Alex et Zoe 2” (página 9)

E. “ANEXOS”:

- JUEGO DE REVISIÓN (comprensión y expresión oral):

Al final de cada capítulo – es decir, de tres unidades didácticas- aparece un juego llamado “JEU DE L’OIE” (“juego de la oca”), en el que se revisan los principales contenidos lingüísticos trabajados a lo largo del capítulo a través de sencillas preguntas (“À quelle heure tu vas à l’école?”), pruebas de mímica (“Habille- toi!”) o desafíos (“Compte de 30 à 40”).

Estos pequeños retos, sólo se deben resolver si se cae en la casilla que las contiene. Gana la primera persona que llegue a la casilla final habiendo resuelto con éxito cada uno de los desafíos.

No hay apartados anexos con glosarios de palabras y vocabulario, reglas gramaticales o índice de contenidos.



Ilustración 66: Manual "Alex et Zoe 2" (páginas 14 y 15)

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el segundo ciclo (3º y 4º curso) y tercer ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria -en el marco normativo de la L.OG.S.E.-, por lo que puede explotarse en uno o dos cursos, dependiendo de la organización de las sesiones semanales. Consideramos que el ritmo de aprendizaje es correcto, ya que no son demasiados los contenidos que se abordan y que, además, el planteamiento de explotación está bastante bien enfocado.

Sin embargo, la presentación y la organización de la lengua, tanto de las estructuras lingüísticas como del vocabulario, es bastante artificial y restringida: todos los contenidos que se trabajan están, tan pautados y medidos, que la riqueza lingüística, propia del uso del idioma en un contexto de comunicación, se ve perjudicada.

Por otro lado, creemos que el manual no promueve demasiado la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. El planteamiento que se hace para todas las actividades ya no es únicamente dependiente de la figura del maestro, sino que también lo es del casete que posee y facilita muchos de los contenidos lingüísticos orales que se abordan en el manual. Sin embargo, en todas las unidades didácticas hay varias actividades de expresión activa y autónoma – mímica, teatralizaciones, etc.- y de comunicación en contextos reales -como interacciones entre los propios estudiantes, juegos auténticos...-. Además, cada tres unidades hay un juego de revisión de los contenidos trabajados, que puede servirle a los estudiantes para autoevaluar su aprendizaje.

Así, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, se apela pocas veces a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para comunicar o hablar sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales -aunque contextualizadas-, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual.

Finalmente, remarcamos que la lengua oral es predominante en todo el manual y se aborda desde el primer ejercicio, siendo la lengua escrita un complemento de la misma que se trabaja, sobre todo, al final de las unidades (con la lectura de los cómics). La expresión escrita se relega, por completo, al “cuaderno del alumno”, siendo este manual una herramienta mayoritariamente oral, de acceso elemental a la lengua extranjera.

6. Objetivos

Esta colección de libros es del año 2001 y, tal y como ya hemos mencionado, está inserta en el marco normativo de la L.OG.S.E. (1990) Por este motivo, este manual pretende inscribirse dentro del marco de la metodología comunicativa, aunque sin llegar a atender los aspectos más importantes de la misma: el uso real de funciones comunicativas en contextos comunicativos significativos.

Al igual que otros manuales de su época, son la lingüística generativo-transformacional y las psicologías cognitivista y conductista las subyacen al planteamiento pedagógico del manual.

Vemos como el manual pretende otorgar al estudiante un rol más activo en el aprendizaje de la lengua extranjera y, para eso, no sólo otorga importancia al sistema formal de la lengua (gramática y vocabulario), sino que intenta dotarlo de un marco contextual significativo en muchas de sus actividades; sin embargo, la repetición de unas estructuras lingüísticas escogidas y determinadas sigue siendo la vía más recurrente para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua extranjera.

A diferencia de la mayoría de métodos, el manual está centrado en el desarrollo de la competencia oral (sobre todo en la comprensión oral). ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea para introducir los contenidos lingüísticos son de comprensión y/o de expresión orales; la comprensión escrita también se trabaja, pero sirviendo como elemento lingüístico complementario en el aprendizaje; la expresión escrita no se aborda en este manual, sino que se trabaja en el “cuaderno del alumno”.

A modo de ejemplo ilustrativo de esta situación, y tomando como ejemplo la unidad didáctica 2, remarcamos que todos los ejercicios de la misma apuestan por trabajar la comprensión y la producción oral de los alumnos a través de ejercicios de repetición, mímica, una canción, preguntas y respuestas, un juego o una dramatización. Sin embargo, este tipo de actividades de producción oral, aunque son interesantes y están contextualizadas, no dejan de ser ejercicios de repetición y memorización de las estructuras lingüísticas o las palabras trabajadas, por lo que no permite al estudiante utilizar la lengua francesa para expresarse libre o espontáneamente. La única excepción, con potencial claramente comunicativo, es el uso de la lengua a través del juego.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los personajes amigos o familiares se dirigen los unos a los otros utilizando estructuras coloquiales, mientras que en su relación con desconocidos utilizan un lenguaje más formal.

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes y se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los niños. Sin embargo, como ya hemos comentado

anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla la intervención frecuente de los estudiantes como agentes activos en la comunicación; cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de aprender e interiorizar las nuevas palabras se ve reducida.

La gramática se trabaja de forma implícita en las diferentes unidades didácticas a través de su inserción en las diferentes estructuras lingüísticas que se trabajan. Por este motivo, podemos afirmar que el manual no apuesta por un estudio directo de las reglas gramaticales, sino que propone un estudio indirecto a través de su interiorización, mediante el uso de las estructuras lingüísticas en los contextos comunicativos que se proponen.

El trabajo de la fonética es implícito y no es abordado ni desde la fonética de fonemas (/a/) ni desde la fonética de sonidos ([a]). Así, la fonética se trabaja a través de las canciones y los poemas, de los juegos orales y de los ejercicios que se proponen en los que se utiliza la lengua oral, con ayuda de los audios y de la figura del profesor (al incluirse las estructuras lingüísticas y el vocabulario de la unidad).

El tratamiento de la cultura francesa y/o francófona es prácticamente nulo. Solamente se aborda en alguna página suelta y nunca de manera específica en un apartado concreto. La unidad 8, en la que se trabaja la gastronomía, es la unidad con más carga cultural de todo el manual. En concreto, en la página 35, se muestra un menú de comida en el que aparecen algunos platos típicos de la gastronomía francesa (la “quiche” y el “fromage”); además, en la página 36, aparecen las instrucciones para preparar la receta de las “crêpes”, pero no se habla en ningún momento de la “Chandeleur”, o fiesta tradicional de las crêpes, popularmente celebrada en Francia.

Por otro lado, queremos resaltar que los personajes, son bastante variados en lo que se refiere al género (hombres y mujeres), la edad (jóvenes y ancianos), e incluso la raza. Además, los roles de género, no están especialmente marcados en los personajes femeninos o masculinos. Únicamente resaltaremos que sí hay algún personaje secundario cuyas aficiones o vestimentas representan los estereotipos de género de forma sutil (mujeres temerosas, con faldas y tacones u hombres fortachones e impulsivos).

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas, preguntas de verdadero o falso, ejercicios de reconocimiento de imágenes o situaciones. No hay preguntas semiabiertas.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones y poemas), preguntas y respuestas, dramatizaciones y juegos. No hay parafraseo, no hay resúmenes y no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética implícita
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: Utilización de vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales. No hay dictados, resúmenes o redacciones, no se solicita sustituir palabras o transformarlas, no se solicita completar frases y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	Esquema semi-clásico: Presentación/ Puesta en práctica/ Retención.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez (repetición).
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	

	Utilización de estructuras muy sencillas, fáciles de comprender. También se utiliza la imagen como elemento co-textual.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	Gramática implícita
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	Acceso al significado a través de su deducción y uso en contexto (ejercicios y actividades). Se acompaña de imágenes co-textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no partícipe protagonista en el uso de la lengua. Tintes conductistas y cognitivistas.

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: <p>Contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de autoevaluación:

Revisión de los contenidos trabajados, más significativos, través de un juego competitivo cada tres unidades didácticas.

❖ “GALAXIE 1 – MÉTHODE DE FRANÇAIS”

1. Ficha del manual

- Título : *GALAXIE 1- MÉTHODE DE FRANÇAIS – LIVRE DE L'ÉLÈVE*
- Autores: Sylvie Meyer-Dreu, Roseline Durand, Hélène Harries, Sophie Le Gal y Marie-José Lopes.
- Editor: Santillana
- Fecha de aparición: 2003 (Madrid)

2. Descripción del material didáctico

“*GALAXIE*” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 2003 dirigido a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte del mismo, “*GALAXIE 1*” – *LIVRE DE L'ÉLÈVE*, que corresponde a un nivel académico de 3º o 4º de Educación Primaria. Otro manual, «*GALAXIE 2*» - *LIVRE DE L'ÉLÈVE*, completa la colección del método pedagógico.

El manual tiene 72 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). Posee dos tipos de contenidos iconográficos: fotografías a color y muchos tipos de ilustraciones, hechas a mano, muy variadas y repartidas por todas las páginas del manual. Las personas encargadas de la ilustración son varias: Géraldine Besnard, Dominique Billout, Mahaut Carpentier, Bernard Ciccolini, Philippe de la Fuente, Chrstopher Longé, Catherine Louis e Isabelle Rifaux.



Ilustración 67: Portada del manual “Galaxie 1”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual es a los estudiantes españoles de 2º o 3º ciclo de Educación Primaria (3º, 4º, 5º o 6º), en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, -L.OG.S.E.- (1990), de entre 8 y 12 años, que van a cursar por primera vez francés como lengua extranjera.

Gracias a la información de la contraportada del manual- “LIVRE DE L’ÉLÈVE”, sabemos el método “GALAXIE”, además, está compuesto por los siguientes complementos didácticos:

- CD- ROM para el alumno (con audios y un diccionario interactivo sonoro y visual)
- Cuaderno de ejercicios
- Libro del profesor (en francés)
- Libro del profesor (en español)
- CD- audio para la clase
- Programación

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico.

El libro del alumno de “*GALAXIE*” – 1 está dividido en 6 dosieres (6 unidades didácticas) independientes, pero que siguen una evolución progresiva en lo que se refiere al nivel de los contenidos lingüísticos. No hay anexos ni ejercicios de autoevaluación al final del libro.

Cada uno de los seis dosieres se inicia con una historieta, titulada “*Charlotte à Paris*”. Este cómic narra la llegada de una niña, Charlotte, a la capital francesa, así como las aventuras que allí vive junto a sus nuevos amigos. En los diálogos de la historia se presentan los elementos lingüísticos clave y las situaciones comunicativas que se van a trabajar en esa unidad didáctica.

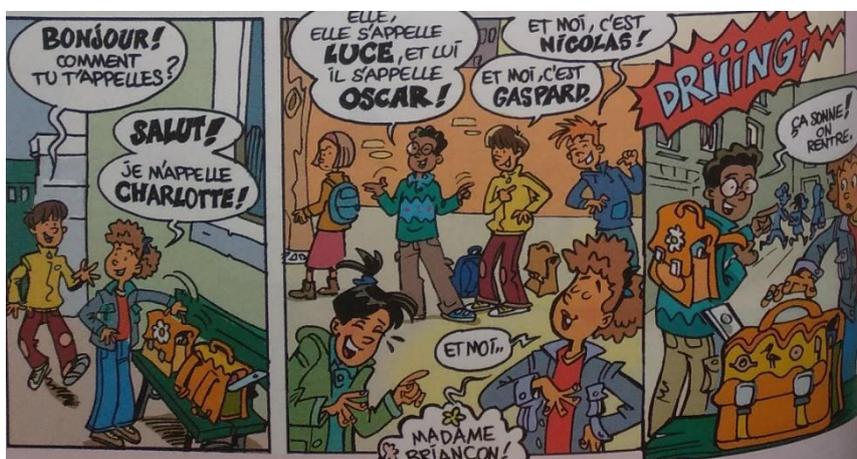


Ilustración 68: Manual “*Galaxie 1*” (página 16)

Así, cada uno de los seis dosieres -de entre 10 y 12 páginas cada uno- posee la siguiente estructura:

A. « DÉCOUVERTE DU DOSSIER » - « PRÉSENTATION DEL DOSIER » (comprensión escrita):

La unidad se inicia con una portada del dossier en la que aparece, normalmente, una **fotografía o una ilustración**, acompañada de una pequeña frase que presenta la unidad. El contenido de esta imagen suele poseer un cierto **contenido cultural** que relaciona el contenido de la unidad con la cultura francesa.

Por ejemplo, en la unidad 1, en la que se introducen, tanto la lengua francesa como los personajes, se muestra un mapa político de Francia, aprovechando la “llegada” de Charlotte, el personaje protagonista del cómic a Paris.

En la unidad 2, se aprovecha la llegada de Charlotte a su nueva escuela para iniciar el dossier con una imagen de una célebre novela infantil francesa “Le petit Nicolas”, de René Goscinny (1959), en la que se muestra al personaje en el patio de su escuela.



Ilustración 69: Manual “Galaxie 1” (página 15)

En la portada del dossier de la unidad 4, se muestra un cartel publicitario del Museo Nacional de Historia Natural de Paris en el que aparecen muchos animales salvajes; en esa unidad se trabaja el vocabulario de los animales y su situación en el espacio.

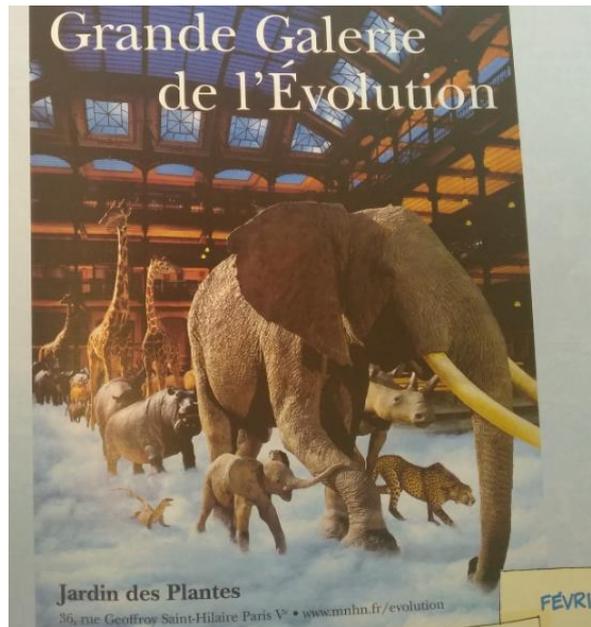


Ilustración 70: Manual “Galaxie 1” (página 37)

B. « *BANDE DESSINÉE – CHARLOTTE À PARIS* » - CÓMIC (comprensión oral y escrita) :

El segundo apartado de cada dossier es siempre un capítulo del cómic “*Charlotte à Paris*”, la historia introductoria de las unidades didácticas. A través de los diálogos del cómic se introducen las principales estructuras lingüísticas y situaciones de comunicación que van a abordarse en el dossier.



Ilustración 71: Manual “Galaxie 1” (página 16)

C. « *ACTIVITÉS 1* » - “ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO”
(comprensión y producción oral y escrita):

Este tercer apartado contiene diferentes tipos de actividades -orales y escritas, de comprensión y de expresión- para trabajar la comprensión de la historia leída anteriormente, así como llevar a cabo una focalización sobre las estructuras comunicativas presentadas anteriormente.

Por ejemplo, en el cómic de la unidad 2, “*Charlotte à Paris- La rentrée*” (“Charlotte en Paris - La vuelta al cole”), se muestra el primer día de Charlotte en su nueva escuela, presentándose con los compañeros y los profesores. Las actividades de comprensión que le siguen a continuación se centran en resaltar la estructura lingüística de presentarse y decir el nombre (“*Comment tu t’appelles?*”, “*Je m’appelle Charlotte*” / “*Comment elle s’appelle?*”, “*Elle s’appelle Charlotte*”). Estas estructuras se trabajan primero a través de la comprensión oral del texto (utilizando el CD-ROM con los audios), después, a través de la comprensión escrita (relectura de fragmentos de la historia) y, finalmente, a través de la expresión oral (primero, imitando un modelo – a través de la teatralización de un fragmento del cómic- y después utilizando la estructura lingüística para decir cómo se llama cada alumno de nuestra clase). Vemos como, de esta manera, se utiliza la construcción lingüística dentro de un contexto de comunicación real (decir cada uno como nos llamamos).

Finalmente, el apartado de actividades termina con un recuadro con las estructuras lingüísticas más significativas que deben “retenerse”. En el caso de la unidad 2:

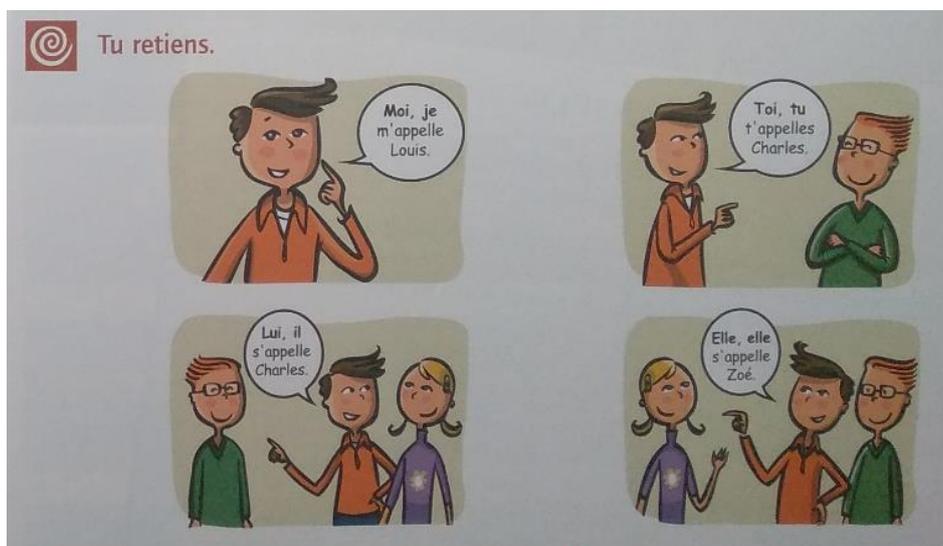


Ilustración 72: Manual “Galaxie 1” (página 17)

D. « *REPORTAGE* » - « REPORTAJE » (comprensión escrita) :

En el apartado « *REPORTAGE* » se introduce una situación comunicativa a través de un documento lingüístico auténtico (una menú escolar, unos carteles reivindicativos, unas fotografías de diferentes paisajes franceses...), para trabajar un léxico determinado en contexto.

En el caso del dossier de la unidad 2, se presenta una fotografía de un montón de niños, en unos grandes almacenes, escogiendo el material escolar para el inicio del curso. A continuación, se muestra el listado de material de clase auténtico de un colegio de la ciudad de Montcler: “*un stylo vert, un stylo noir, une boîte de 18 crayons de couleurs, etc.*”.

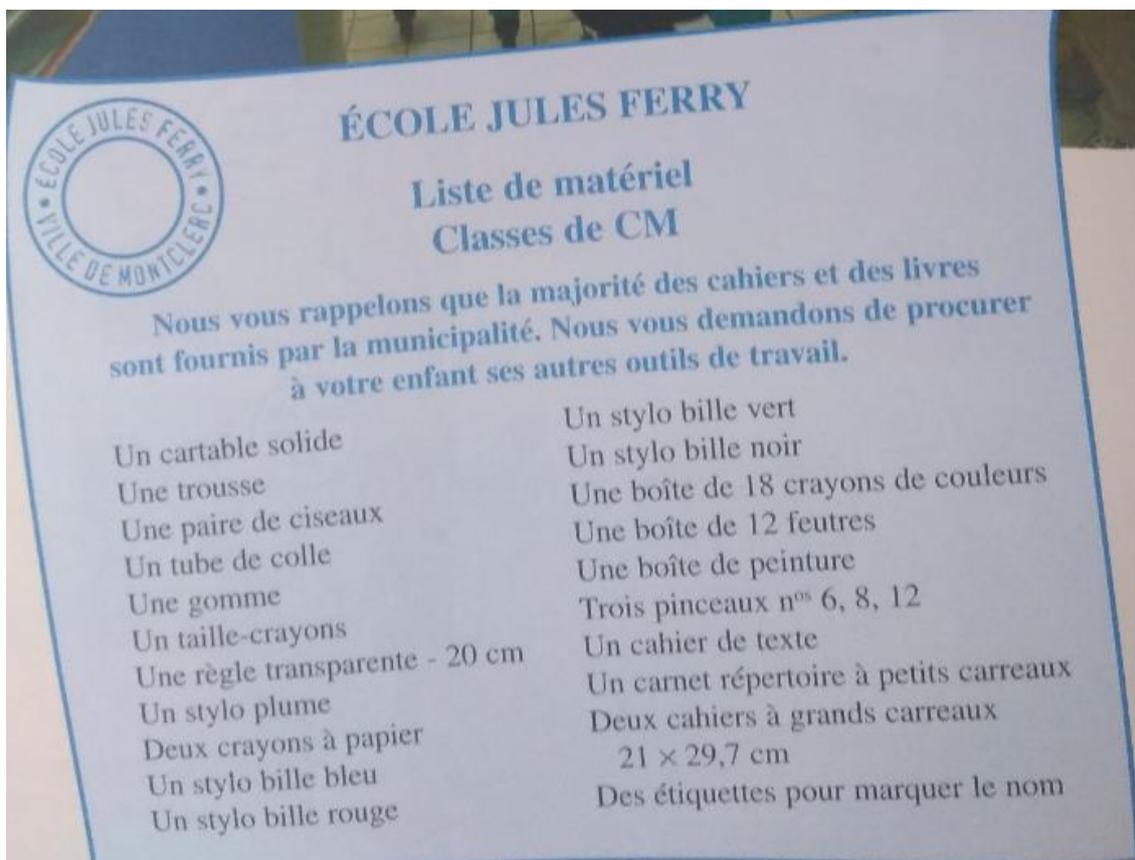


Ilustración 73: Manual “*Galaxie 1*” (página 18)

Como podemos observar, se utiliza el contexto comunicativo (qué material necesitan los niños y niñas de un colegio francés al empezar el curso) para presentar un listado de

vocabulario de material escolar (*stylo, crayons...*), colores (*vert, noir...*) y la coordinación de género entre el sustantivo y el adjetivo, de forma implícita.

E. « ACTIVITÉS 2 » (comprensión oral y escrita/ producción oral):

Este bloque de actividades sirve para que los alumnos, trabajen el vocabulario presentado en el apartado anterior. Además, al final de la página aparece un apartado en el que se explicita la regla gramatical que regula las estructuras lingüísticas o el vocabulario presentado anteriormente.

Así, en la unidad didáctica 2 se introduce la regla de coordinación de género entre los sustantivos y los adjetivos.

<i>UN CRAYON BLEU –</i> <i>UNE GOME BLEUE</i>	<i>UN CRAYON GRIS-</i> <i>UNE GOMME GRISE</i>
--	--

F. « BANDE DESSINÉE 2 » - CÓMICS CON HISTORIAS VARIADAS :

Esta segunda tanda de historietas sirve para introducir otro bloque de estructuras lingüísticas y de léxico en el dossier. En cada unidad aparece una historia, narrada a través de un cómic, que no tiene relación con las demás que aparecen en el libro. Por ejemplo, en el dossier 4 (página 40), encontramos una adaptación a comic de la fábula tradicional de Jean de La Fontaine, “La cigarra y la hormiga”. Por otro lado, en la unidad 2 (página 19) se nos presenta la historia “*Le rêve de Léonard*” (“El sueño de Léonard”), en la que un niño sueña con las diferentes asignaturas que va a tener en el colegio al día siguiente (Arte, Historia, Matemáticas...), así como con algunos elementos significativos que las caracterizan (Los pinceles, Napoleón, la calculadora...).



Ilustración 74: Manual “Galaxie 1” (página 19)

G. « ACTIVITÉS 3 » (comprensión oral y escrita / producción oral):

En este bloque de actividades se trabaja el vocabulario presentado en el cómic del apartado anterior. Además, al final de la página (al igual que en el resto de apartados de actividades) aparece un recuadro en el que se remarcan las reglas gramaticales de las estructuras lingüísticas y trabajadas.

En la unidad 2, por ejemplo, se aborda la correspondencia entre los artículos definidos e indefinidos en masculino y en femenino de algunas de las palabras trabajadas en la historia del cómic:

MASCULIN	UN livre	LE livre
FÉMININ	UNE classe	LA classe

H. « SPECTACLE » - « ESPECTÁCULO » (comprensión escrita y comprensión oral):

Este apartado es el más “cultural” del manual. En él podemos encontrar poemas de autores franceses y canciones, tanto populares como creadas con fines didácticos.

Por ejemplo, en la página 20 (unidad 2), encontramos el poema “Les belles familles”, del poeta francés Jacques Prévert. En este poema se trabajan los números del 1 al 20 a través

de los nombres de los reyes franceses “Louis” (Louis XIV, Louis XV...). También se repasan las diferentes materias de clase en una canción creada específicamente para este manual: “*La chanson de l'école*”.



Ilustración 75: Manual “Galaxie 1” (página 20)

I. « BOÎTE À TRUC » - « RECORDATORIO » (comprensión escrita):

En este apartado se hace una recopilación del léxico más importante que se ha trabajado en los diferentes apartados del dossier, así como de las estructuras lingüísticas más significativas.

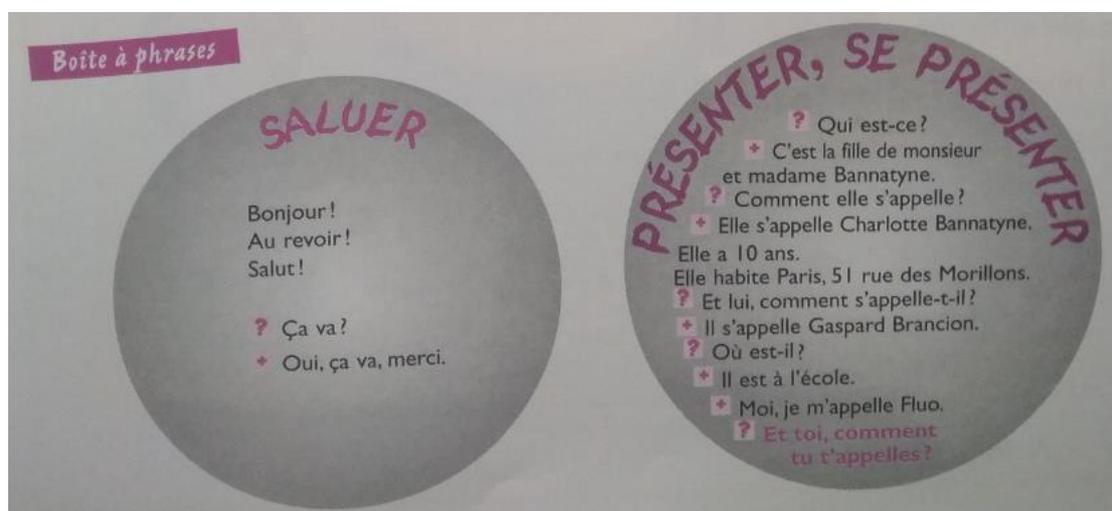


Ilustración 76: Manual “Galaxie 1” (página 21)

J. « JEU » - « JUEGO » (comprensión escrita/ producción oral):

El último apartado del dossier es siempre un pequeño juego de mesa (con cartas o dibujos que encontramos en el cuaderno de ejercicios del alumno). Debajo del mismo, aparecen escritas las reglas del juego. Suele ser un juego sencillo en el que se revisan los contenidos lingüísticos trabajados en el dossier correspondiente.



Ilustración 77: Manual “Galaxie 1” (página 22)

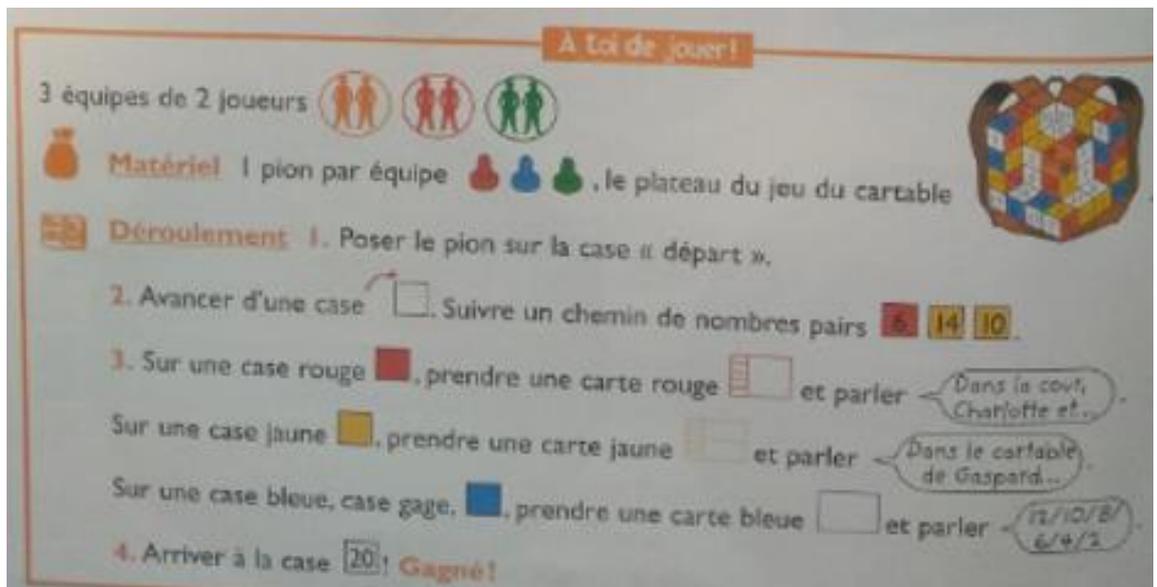


Ilustración 78: Manual “Galaxie 1” (página 22)

K. “TABLEAU DES CONTENUS”:

El libro del alumno no tiene anexos al final del libro, pero sí una pequeña guía en la que aparecen resumidos y organizados todos los contenidos lingüísticos que se abordan en los dosieres, así como en cada una de sus secciones. No hay autoevaluaciones, ni glosarios léxicos, ni compendios globales de explicaciones gramaticales.

En definitiva, podríamos simplificar la estructura de cada dossier cada dossier en cuatro sub-bloques:

- 1) El primer cómic y sus actividades (“*Charlotte à Paris*”)
- 2) El reportaje y sus actividades (situación de comunicación y documento auténtico)
- 3) El segundo cómic y sus actividades (historias variadas)
- 4) El apartado cultural, el resumen y el juego

5. Duración y ritmo de aprendizaje:

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el segundo ciclo (3º y 4º curso) y tercer ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria -en el marco normativo de la L.O.G.S.E.-, por lo que puede explotarse en uno o dos cursos, dependiendo de la organización de la sesiónes semanales. Consideramos que el ritmo de aprendizaje es correcto, ya que no son demasiados los contenidos que se abordan y que, además, el planteamiento de explotación está bastante bien enfocado.

Sin embargo, la presentación y la organización de la lengua, tanto de las estructuras lingüísticas como del vocabulario, es bastante artificial y empobrecida: todos los contenidos que se trabajan están, tan pautados y medidos, que la riqueza lingüística, propia del uso del idioma en un contexto de comunicación, se ve perjudicada.

Por otro lado, creemos que el manual promueve la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera bastante más que los métodos anteriores. Sin embargo, el planteamiento que se hace para todas las actividades ya no es únicamente dependiente de la figura del maestro, sino que también lo es del CD-ROM que posee y facilita la mayoría de contenidos lingüísticos orales que se abordan en el manual. Por otro lado, creemos que es positivo que en todos los dosieres haya un par de actividades de expresión autónoma – juegos de rol, teatralizaciones, etc.- y de comunicación en contextos reales -

como interacciones entre los propios estudiantes, juegos auténticos...-. Sin embargo, nos llama la atención que no haya actividades de autoevaluación o de ampliación de los propios conocimientos.

Así, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, se apela pocas veces a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para comunicar, hablar o escribir sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual.

Finalmente, remarcamos que, aunque la lengua escrita es predominante en todo el manual -sobre todo como elemento de presentación de los elementos lingüísticos-, la lengua oral -comprensión y expresión- ocupa un lugar importante en la mayoría de actividades que se plantean.

6. Objetivos

Esta colección de libros es del año 2003 y tal y como ya hemos mencionado, está inserta en el marco normativo de la L.OG.S.E. (1990), por lo que trata de inscribirse en el marco de la metodología comunicativa.

Además, como el resto de sus coetáneos, se enmarca dentro de la lingüística generativo-transformacional y se sustenta tanto en la psicología cognitivista como en la psicología conductista.

El manual, al igual que la mayoría de métodos, está centrado, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea para introducir los contenidos lingüísticos son de comprensión y/o de expresión escrita. Sin embargo, la mayoría de actividades de los dossieres también proponen el trabajo de la comprensión o la producción orales (casi siempre, partiendo de textos escritos).

Así, tomando como ejemplo la unidad didáctica 2, los apartados destinados específicamente a trabajar la comprensión y la producción oral de los alumnos son el apartado “*REPORTAGE*” (donde se debe comentar un documento auténtico, respondiendo a unas preguntas oralmente), el apartado “*SPECTACLE*” (donde se trabaja una canción o un poema) y el apartado “*JEU*” (juego); también encontramos algunas

actividades en las que se les pide a los alumnos que realicen una dramatización, de una o dos viñetas del cómic, en apartado de “*BANDE DESSINÉE- 1*”. Sin embargo, este tipo de actividad de producción oral, aunque es interesante, no deja de ser un ejercicio de repetición y memorización de las estructuras lingüísticas o las palabras trabajadas, por lo que no permite al estudiante utilizar la lengua francesa para expresarse libre o espontáneamente. La única excepción, con potencial claramente comunicativo, es el uso de la lengua a través del juego.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los personajes amigos o familiares se dirigen los unos a los otros utilizando estructuras coloquiales, mientras que en su relación con desconocidos utilizan un lenguaje más formal.

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes y se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad y se reagrupa en recuadros de aprendizaje en la mayoría de apartados. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los niños. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla la intervención frecuente de los estudiantes como agentes activos en la comunicación; cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de utilizar e interiorizar las nuevas palabras se ve reducida.

La gramática no se trabaja de forma explícita desde el principio en las diferentes unidades didácticas, sino que, inicialmente, está inserta en las diferentes estructuras lingüísticas que se trabajan; una vez que el alumnado las ha empleado y se ha familiarizado con ellas, se le muestran varios ejemplos de la norma y se le pide que enuncie la regla, encontrando las diferencias. Por este motivo, podemos afirmar que el manual apuesta por un estudio explícito de las reglas gramaticales, aunque a través de un estudio inductivo de la misma (se parte de casos particulares para llegar a una regla general). En la última página de

cada dossier, en el apartado “BOÎTE À TRUCS” encontramos un recuadro con las estructuras lingüísticas más importantes.

El trabajo de la fonética es implícito y no es abordado ni desde la fonética de fonemas (/a/) ni desde la fonética de sonidos ([a]). Así, la fonética se trabaja a través de las canciones y los poemas, de los juegos orales y de los ejercicios que se proponen en los que se utiliza la lengua oral, con ayuda de los audios y de la figura del profesor (al incluirse las estructuras lingüísticas y el vocabulario de la unidad).

El tratamiento de la cultura francesa (que no francófona en su totalidad), queda reducido únicamente a las imágenes introductorias de cada dossier y a los poemas y canciones populares y de autores franceses que se proponen para trabajar con los alumnos. Como ya hemos comentado anteriormente, consideramos muy pobre este tratamiento de la cultura ya que, además de que la diversidad del mundo de la francofonía no se refleja, la civilización o la historia también son fundamentales para comprender la cultura de una lengua y en este libro no se abordan desde ninguna perspectiva. Resaltaremos positivamente que se apuesta por el uso de materiales auténticos.

Por otro lado, queremos resaltar que los personajes, son bastante variados en lo que se refiere al género (hombres y mujeres), la edad (jóvenes y ancianos), e incluso la raza. Además, los roles de género, aunque no están tan altamente marcados como en otros manuales de la época, las actividades, las aficiones o las vestimentas de los personajes suelen representar estereotipos de género (las mujeres y madres suelen aparecer siempre en la cocina y la casa, las niñas llevan faldas rosas, mientras que los hombres y niños ocupan un espacio más público, en el trabajo o en la calle, conduciendo, etc.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas. No hay preguntas semiabiertas, no hay preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones y poemas), preguntas y respuestas, dramatizaciones y juegos. No hay parafraseo, no hay resúmenes y no hay juegos de rol.

Fonética	Fonética explícita e inductiva.
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: Utilización de vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales. No hay dictados, resúmenes o redacciones, no se solicita sustituir palabras o transformarlas, no se solicita completar frases y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	Esquema semi-clásico: Presentación/ Puesta en práctica/ Retención.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse una y otra vez (repetición).
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	Utilización de estructuras muy sencillas, fáciles de comprender. También se utiliza la imagen como elemento co-textual.
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	Gramática inductiva: Se presentan casos particulares para llegar a la regla general.

<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	<p>A través de una breve puesta en situación inicial y el acceso al significado a través de su deducción en contexto (ejercicios y actividades). Se acompaña de imágenes contextuales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	<p>Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no participe protagonista en el uso de la lengua. Tintes conductistas y cognitivistas.</p>

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados: <p>Contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de autoevaluación: <p>No hay ejercicios de autoevaluación de los conocimientos de los alumnos.</p>

5.3.3. ANALISIS COMPARATIVO DEL PERIODO DE LA L.O.G.S.E.

Una vez que hemos analizado varios manuales de texto de francés lengua extranjera para alumnos de 3º, 4º, 5ª y 6º de Educación Primaria., queremos resaltar varios aspectos con respecto al marco legal en el que han sido publicados: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo – L.O.G.S.E.- y el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria

La mayoría de los manuales de texto publicados entre 1990 y 2006 apuestan, claramente, por el aprendizaje próximo al enfoque comunicativo de la lengua. Además, poseen una gran influencia de la lingüística y los postulados de Noam Chomsky, en conceptos como la “competencia lingüística” y la “gramática generativa”, que afirman que los seres humanos poseen un mecanismo genético innato que les permite aprender una lengua. A todas estas características, se suma la psicología conductista, además de una tímida presencia de los principales planteamientos de la psicología cognitiva, en los que el alumno pasa a ser un sujeto activo y el procesamiento que hace de la información que recibe va a ser determinante en su aprendizaje.

La mayoría de manuales de la década de 1990 y principios de la década de los 2000 se caracterizan por seguir una multitud de métodos y planteamientos de la lengua extranjera, siempre desde una perspectiva próxima al enfoque comunicativo. Así, la mayoría de ellos declara dar prioridad al lenguaje oral, por encima del lenguaje escrito -tal y como indica la normativa-. Sin embargo, no todos llevan a la práctica sus declaraciones. Así, en los manuales “*Gaston 1*” y “*Galaxie 1*” existe una clara predominancia de la lengua escrita sobre la lengua oral (sobre todo, en el primero de ellos). Solamente, el manual “*Alex et Zoe 2*”, inicia sus unidades prácticamente sólo con la lengua oral y, poco a poco, va introduciendo el escrito hasta cerrar la unidad. con una historia escrita (cómic).

Como vemos, muchos manuales de esta época están centrados, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita ya que la mayor parte de los ejercicios que proponen son de comprensión y/o de expresión escrita. La comprensión escrita se trabaja a través de varios tipos de texto, sobre todo el cómic y las canciones o poemas. Además, en muchos casos, la parte de expresión de los alumnos en la lengua extranjera se limita, sobre todo, a la producción escrita a través de la realización de ejercicios estructurales, eso sí, dotados de un marco contextual. Sin embargo, según los contenidos escritos propuestos

por el Real Decreto 1006/1991, la comprensión y la expresión oral deben trabajarse de forma global y los mensajes deben servirle al alumno para expresar necesidades y situaciones próximas a él, que le permitan dirigirse a diferentes tipos de lectores. Vemos como la variedad textual presentada es, en la mayoría de casos, insuficiente y no siempre cercana a los intereses de los estudiantes.

El trabajo de la competencia oral, sobre todo de la parte expresiva, deja de reducirse sólo al trabajo de preguntas y respuestas y se introducen otros elementos para fomentarla, como son las canciones, los poemas, la dramatización de textos dados o los juegos. Aunque estas actividades de expresión presentan un carácter comunicativo más motivante e interesante, no terminan de enmarcarse en un contexto comunicativo real, que se centre en las necesidades de comunicación de los estudiantes, en la que éstos utilicen la lengua para hablar de sí mismos.

Por otro lado, queremos remarcar que en ninguno de los manuales que hemos analizado se recurre a la traducción de los elementos lingüísticos en lengua extranjera. La imagen, por lo tanto, sigue siendo el elemento co-textual preferido de todos los métodos (tanto de acceso al significado del léxico como en el trabajo de las estructuras lingüísticas de los cómics, a través de sus viñetas).

Otro aspecto que queremos resaltar es que la mayoría de los textos orales y escritos que se presentan, aunque son más variados, siguen siendo diálogos y conversaciones entre uno o varios personajes (ya sea directa o indirectamente – como en el caso del cómic-). Entendemos, que el uso de este tipo de textos es una estrategia para intentar dotar a la lengua extranjera de un “contexto real”, que pretende ser más cercano a la realidad cotidiana de los estudiantes. Otro elemento que se introduce es el uso de “materiales auténticos” con fines didácticos (tal y como propone la normativa). Sin embargo, solamente los dossiers del manual “*Galaxie 1*” se inician con una fotografía, un cartel o una imagen auténtica que están en relación con los contenidos lingüísticos que van a trabajarse en la unidad; además, poco a poco, se van introduciendo poemas o canciones auténticas en todos los manuales, y no sólo aquellas que han sido creadas para fines didácticos.

En lo que respecta a los planteamientos de las actividades a realizar, los manuales no dejan de apostar mayoritariamente por mantener algunos “ejercicios estructurales” en los que se nos muestra una oración modelo, a modo de ejemplo, y a continuación se nos

plantean otras similares, pero incompletas, a las que debemos responder usando el patrón aprendido (sobre todo, en los manuales más antiguos de este periodo, como es el caso de “*Gaston I*”). No obstante, como ya hemos remarcado anteriormente, el acercamiento de los manuales de este periodo al enfoque comunicativo hace que todas las actividades que se presentan posean un pequeño marco contextual (como es la lectura previa de una historia, de un texto, la escucha de un documento sonoro, el reconocimiento de unas imágenes, o la identificación de la veracidad o falsedad de una afirmación), es decir, hay un fin lingüístico que va más allá que el mero uso correcto de la estructura de la lengua. En este sentido, sí se siguen las prescripciones normativas a la hora de trabajar la comunicación en la lengua extranjera, más allá del mero estudio de sus estructuras lingüísticas, pero las situaciones que se plantean no terminan de responder a necesidades reales de comunicación de los estudiantes, en las que éstos la utilicen para expresarse sobre sí mismos.

La fonética, se aborda de manera implícita en todos los manuales analizados a través de las canciones y los poemas, de los juegos orales y de los ejercicios que se proponen en los que se utiliza la lengua oral, -con ayuda de los audios y de la figura del profesor- al incluirse las estructuras lingüísticas y el vocabulario de la unidad. La prosodia (la acentuación, el ritmo o la entonación), también se propone abordar de forma implícita a través de las actividades antes citadas.

El vocabulario, suele presentarse a través de apartados concretos en cada unidad didáctica (en los que cada palabra está acompañada de una ilustración, que ayuda al alumno a acceder al significado). En ninguno de los manuales hay compilaciones o listas de palabras, por orden alfabético o de unidad en la que aparecen.

En lo que respecta a la gramática, remarcaremos que en los manuales de la época se apuesta, mayoritariamente, por la gramática de carácter implícito, pero también por la gramática explícita inductiva -en la que se enuncia la regla gramatical al final de la unidad, una vez trabajada en las estructuras lingüísticas-, por ejemplo, en “*Galaxie I*”. La normativa insiste en la importancia de considerar, en su aprendizaje, los tres niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico), por lo que resulta importante abordar la gramática de la lengua, al menos, desde alguna perspectiva para el aprendizaje de la lengua extranjera (lo mismo ocurriría con la fonética).

Al contrario que en los manuales de los años 1970, en los manuales de la L.O.G.S.E. se utilizan, normalmente, contenidos lingüísticos coloquiales, que le otorgan un carácter cercano y cotidiano a la lengua. Además, tanto las estructuras lingüísticas como el léxico se presentan, generalmente, contextualizados, para fomentar que su aprendizaje sea significativo.

La autonomía del estudiante en su aprendizaje se potencia muchísimo más que en el marco normativo anterior. Así, se incluyen actividades de evaluación final de los contenidos trabajados o juegos en los que se le solicita al alumno emplear los contenidos lingüísticos aprendidos. Sin embargo, para la mayoría de las actividades a realizar, el alumno es dependiente tanto del docente como de los documentos orales que vertebran los aprendizajes de los libros (sobre todo, a la hora de trabajar la competencia oral). Con respecto a la motivación, consideramos que ya en la década de 1980 se empezó a introducir una mejora en los aspectos “formales” de los manuales, presentándose como documentos más atractivos para los alumnos (más imágenes, más fotografías, más color, más interacción...) y, sobre todo, unas actividades que fomentan la participación del alumnado para con la lengua extranjera.

Por primera vez, en la L.O.G.S.E. y en el Real Decreto 1006/1991, que establece los contenidos mínimos del área de lengua extranjera en Primaria, se le otorga un papel concreto y relevante al tratamiento de la cultura en el estudio de un idioma. El bloque tres de los contenidos mínimos regulados por el Real Decreto antes citado, está específicamente destinado a hablar de los aspectos socioculturales de la lengua extranjera; en él se señala la importancia de “mostrar los elementos sociales y culturales de los países donde se habla la lengua”, así como el uso de “materiales auténticos”, en esa lengua, que sean significativos para el alumno. Queremos resaltar, que ya en la normativa del año 1991 se está incidiendo en la importancia de mostrar la cultura de “los países” (en plural) donde se habla la lengua, a través del estudio de ésta. Sin embargo, en los manuales de lenguas extranjeras de la época, no sólo no se trabajan elementos sociales y culturales relacionados con los pueblos que las hablan (“*Alex et Zoe 2*”), sino que en los que sí se trabajan se hace desde una perspectiva completamente centrada en la cultura y la civilización francesas (“*Gaston I*” y “*Galaxie I*”). El tratamiento de la cultura, además, es en algunos casos, como en “*Gaston I*”, algo “a parte”, es decir, un aspecto de la lengua que se trabaja en un dossier concreto al final del libro, en vez de estar integrado a lo largo de todas las unidades didácticas del material. Finalmente, con respecto a los contenidos

culturales en sí, debemos resaltar que solamente se abordan algunas canciones populares y algunas tradiciones gastronómicas y festividades típicas francesas; la historia o la geografía quedan completamente invisibilizadas. Terminaremos abordando las características de los personajes. Debemos resaltar en los dos primeros manuales (“*Gaston I*” y “*Alex et Zoé 2*”) apenas hay personajes variados, en lo que se refiere a edad o raza; sin embargo, en el manual más moderno de los tres “*Galaxie I*” se introduce una variedad mayor de personajes con características diferentes. Por otro lado, el tratamiento del género, en general, mejora bastante en los tres libros, ya que, por ejemplo, las mujeres también empiezan a ocupar un papel protagonista y a realizar las mismas actividades que el resto de los personajes; los roles de género dejan de ser tan escandalosamente explícitos como en los manuales de la década de 1970.

Concluiremos, afirmando que bajo el paraguas de la L.O.G.S.E. existe una mejora cualitativa, en cuanto al interés que se muestra por la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a la normativa y a los manuales anteriores. El alumnado deja de ser concebido como un sujeto pasivo -que recibe información y la responde a la misma- para ser considerado un sujeto activo, que procesa la información que recibe y responde conforme a este procesamiento. Por este motivo, el aprendizaje que los alumnos realicen de la lengua extranjera debe tener un contexto que le sea significativo y le sirva para comunicar sus necesidades. Los manuales de la época, que buscan construirse desde un enfoque comunicativo, plantean actividades contextualizadas para que los alumnos estén más motivados y su aprendizaje sea más activo. Sin embargo, las propuestas didácticas que establecen pocas veces tienen un fin comunicativo para los alumnos, en el que éstos se expresan y comunican utilizando la lengua extranjera, ya que siguen vertebrando planteamientos artificiales donde la creatividad y la espontaneidad no son tenidos en cuenta.

5.4. EL TRATAMIENTO DEL FLE EN EL PERIODO DE LA L.O.E. (2006-2013)

5.4.1. EL FLE EN LA NORMATIVA (2006-2013)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -L.O.E.- se sostiene sobre una serie de principios, que pueden agruparse en tres bloques:

1. La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Una vez consolidada la escolarización de la población hasta los 16 años (avance introducido por la L.O.G.S.E.), el objetivo principal de esta ley es mejorar los resultados educativos generales de los estudiantes, desde una perspectiva equitativa y respetuosa con la diversidad.
2. La necesidad de implicar a toda la comunidad educativa en el fomento de la calidad y la equidad educativa de los estudiantes, dando espacio para la autonomía y la flexibilidad de los centros
3. El compromiso de cumplir con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Además, en el artículo dos, se explicitan los fines que pretende conseguir esta ley, entre los que queremos destacar:

- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras
- La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
- La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales y los derechos fundamentales.

En lo que respecta a la estructura del sistema educativo, la L.O.E. (2006) mantiene la establecida por la L.O.G.S.E. (1990): un periodo de 10 años de “Educación Básica” - obligatoria y gratuita- que comprende la Educación Primaria (6 cursos divididos en tres ciclos, con alumnos de 6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (con alumnos de entre 13 y 16 años).

En lo que se refiere a las Lenguas Extranjeras en la L.O.E. (2006), podemos afirmar que se incrementa el impulso que se les da, con respecto a etapas anteriores. Por un lado, se generaliza el estudio de la una 1ª Lengua Extranjera en toda la etapa de Educación Primaria, así, como en la etapa de Educación Infantil. Por otro lado, se incluye, también en Primaria, la posibilidad de estudiar una 2ª Lengua Extranjera en el tercer ciclo (5º y 6º curso). No obstante, queremos remarcar que ambas medidas ya venían practicándose en algunas comunidades autónomas bajo el paraguas normativo de la L.O.G.S.E., a través de sus competencias propias en materia educativa (programas de anticipación del estudio de las lenguas extranjeras).

Otra novedad de la L.O.E. (2006) es que algunas Comunidades Autónomas, a través de la publicación de Órdenes que desarrollan los respectivos Reales Decretos de las diferentes etapas educativas, establecen que el inglés debe ser la primera lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria (Asturias, Cantabria, Castilla y León y País Vasco). Además, algunas de estas comunidades, ni siquiera ofrecen ya el francés como lengua extranjera -primera o segunda- en esta etapa, por lo que su oferta queda reducida a algunas comunidades como Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia y Navarra -donde también pasa a ser segunda lengua extranjera en la mayoría de centros escolares- (Arroyo, Vázquez, Rodríguez, Arias y Vale, 2013). Podríamos afirmar que, bajo este marco legal, el francés como lengua extranjera vive uno de sus peores momentos en el sistema educativo español, un declive que ya había sido iniciado desde finales de los años 1980.

Así, entre los objetivos principales de la etapa de Educación Primaria, regulados en el artículo 17, encontramos la importancia de “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. Esta etapa, se organiza en áreas -de carácter global e integrador-, divididas en dos bloques. Por un lado, el bloque de las asignaturas troncales (entre las que se incluye la “Primera Lengua Extranjera”) y, por otro lado, el bloque de las asignaturas específicas (entre las que se encuentra la posibilidad de

ofertar una “Segunda Lengua Extranjera”, a decisión del centro educativo). Se establece, además, que “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional” se trabajarán en todas las áreas.

Entre los objetivos principales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria -que se encuentran regulados en el artículo 23- queremos resaltar la importancia que se otorga a “comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada”.

Esta etapa, se organizan en materias (en vez de en áreas, como en Primaria) divididas en dos bloques. Por un lado, el bloque de las asignaturas troncales (entre las que se incluye la “Primera Lengua Extranjera”) y, por otro lado, el bloque de las asignaturas específicas (entre las que se encuentra la posibilidad de escoger como asignatura optativa una “Segunda Lengua Extranjera”).

El artículo 6 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, introduce por primera vez el concepto de “competencias básicas”, en el currículo, argumentando que “permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”.

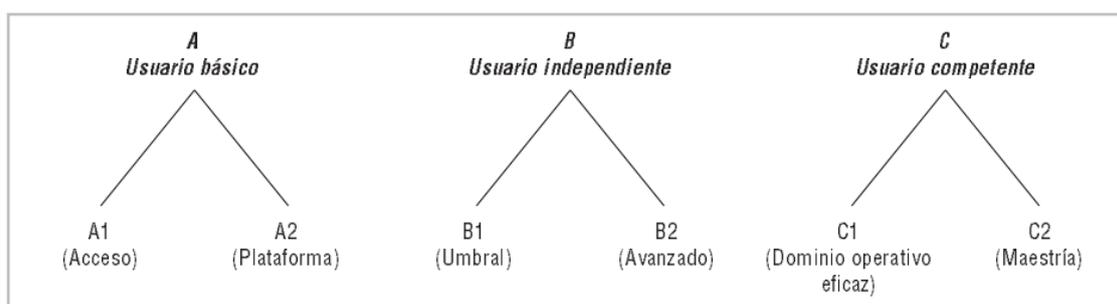
Así, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea y con el objetivo de integrar los diferentes aprendizajes del currículo, este Real Decreto establece ocho competencias básicas, las cuales deben ser transversales a todas las áreas y a todos los niveles:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La “disposición adicional segunda”, relativa a las “Enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras”, establece que las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo. A través de esta disposición, se abre la puerta a poder implantar programas bilingües y plurilingües en los centros de Educación Primaria y Secundaria. No obstante, esta práctica ya se había implementado, a través de programas piloto, en algunas Comunidades Autónomas algunos años antes (como en Aragón o en Madrid).

El currículum del área de la “Lengua Extranjera”, que se desarrolla en el Anexo II del Real Decreto que estamos analizando, establece que el área tiene como objeto “formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje”. Además, se resalta la importancia de los conocimientos, capacidades y experiencias en las lenguas que niños y niñas conocen para comprender y construir significados, estructuras y estrategias durante su participación en actos de comunicación.

Además, el Real Decreto explica que, para el desarrollo del área de “Lengua Extranjera”, se tiene en cuenta un documento europeo, escrito por el Consejo de Europa, llamado “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” -MCERL- (2001). Este documento, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Para ello, describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse para poder actuar de manera eficaz, teniendo en cuenta, además, el contexto cultural del idioma. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Estos niveles, son los siguientes:



Así, el MCERL (2001) establece que los estudiantes de una lengua deben llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico.

En definitiva, tanto el documento europeo, como el Real Decreto 1513/2006, enmarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un enfoque por tareas.

Para trabajar la competencia lingüística comunicativa, el Real Decreto agrupa los contenidos del área en cuatro bloques (que concreta, más adelante, en cada uno de los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria). Estos bloques son:

- Bloque 1 - Escuchar, hablar y conversar.

Se insiste en que, en esta etapa, el lenguaje oral tiene una especial relevancia.

- Bloque 2 - Leer y escribir.

Desde el que se trabajará el lenguaje escrito, haciendo hincapié en la importancia de desarrollar también la competencia discursiva.

- Bloque 3 - Conocimiento de la lengua.

En este bloque se trabajarán los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones, incluyendo tanto conocimientos lingüísticos, como contenidos de reflexión sobre el aprendizaje.

- Bloque 4 - Aspectos socioculturales y conciencia intercultural.

Desde el que se trabajará la dimensión social y cultural de la lengua extranjera, contribuyendo a que los niños y las niñas conozcan costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las propias.

Así, los objetivos de la enseñanza de la Lengua extranjera en esta etapa deben promover el desarrollo de capacidades como las siguientes:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
3. Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.
4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
8. Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera. Es decir, promover la transferencia de conocimientos inter-lenguas.
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación.

Finalmente, además de concretarse y desarrollarse los cuatro bloques de contenidos para cada uno de los tres ciclos de Primaria (1º, 2º y 3º Ciclo), también se establecen unos criterios de evaluación específicos en cada ciclo. De esta manera, se instituyen tres niveles distintos de desarrollo de la lengua.

Al no existir un currículum específico para la 2ª Lengua Extranjera impartida en el Tercer Ciclo de Primaria, este Real Decreto, establece en su anexo II, que se tomará como punto de partida el currículum de la Primera Lengua Extranjera relativo al Primer Ciclo, siempre y cuando se adapten todos sus elementos a las necesidades y características madurativas de los estudiantes.

Para finalizar, en el Anexo III, relativo a los horarios de las diferentes áreas, se establecen las siguientes horas totales mínimas de docencia para el área de “Lengua Extranjera”, correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas para la Educación primaria:

1º Ciclo	105 horas
2º Ciclo	130 horas
3º Ciclo	140 horas

Las Comunidades Autónomas, dentro del marco de su autonomía, deben cumplir estos mínimos, disponiendo de libertad para emplear el resto de horas de la manera que estimen más oportuna (por ejemplo, en el área de Lengua Cooficial autonómica, o en el área de la 2ª Lengua Extranjera, si así lo estiman oportuno).

5.4.2. EL FLE EN LOS MANUALES DE TEXTO (2006-2013)

Los dos manuales que hemos analizado en este periodo pertenecen a grandes casas editoriales y han sido objeto de varias ediciones, debido a su popularidad, no sólo en España, sino en otros países del mundo. Estos son:

- « ZIG ZAG 1 » (2010), editorial Clé International
- « ZOOM 1 » (2012), editorial Éditions Maison des Langues

❖ « ZIG ZAG 1 – MÉTHODE DE FRANÇAIS »

1. Ficha del manual

- Título : *ZIG ZAG 1 – LIVRE DE L'ÉLÈVE*
- Autores: Hélène Vanthier y Sylvie Schmitt.
- Editor: Clé International
- Fecha de aparición: 2010 (Paris)

2. Descripción del material didáctico

“ZIG ZAG” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 2010 dirigido a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte del mismo, “ZIG ZAG 1” – LIVRE DE L'ÉLÈVE, que corresponde a un nivel académico de 3º o 4º de Educación Primaria. Los otros dos manuales, «ZIG ZAG 2 - LIVRE DE L'ÉLÈVE» y «ZIG ZAG 3- LIVRE DE L'ÉLÈVE», completan la colección del método pedagógico.

El manual tiene 71 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). Posee dos tipos de contenidos iconográficos: fotografías a color y muchos tipos de ilustraciones, hechas a mano, muy variadas y repartidas por todas las páginas del manual. Las personas encargadas de la ilustración son Paul Beaupère y Xavier Husson.

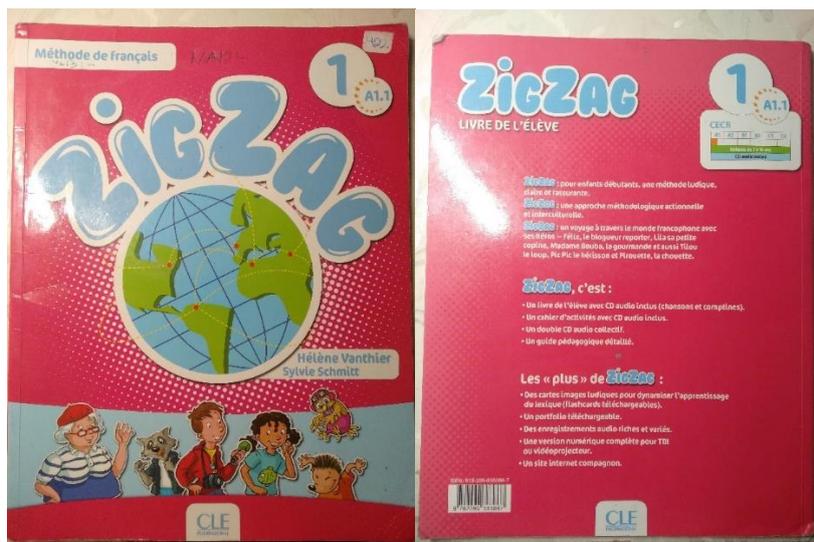


Ilustración 80: Portada del manual “Zigzag 1”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual -el primero de la colección- es a los estudiantes de 2º ciclo de Educación Primaria (3º y 4º cursos), en el marco de la Ley Orgánica de Educación -L.O.E.- (2006), de entre 8 y 10 años, que van a cursar por primera vez francés como lengua extranjera.

Por otro lado, el manual se encuadra dentro del nivel A1.1 (el más elemental), según la clasificación y las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL- (2001). Este documento, pretende servir de estándar internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, a nivel europeo.

Gracias a la información de la contraportada del manual- "*LIVRE DE L'ÉLÈVE*", sabemos el método "*ZIG ZAG 1*", además, está compuesto por los siguientes complementos didácticos:

Para el alumno:

- CD-audio para el alumno (con las canciones)
- Cuaderno de actividades con CD-audio

Para el profesor:

- Guía pedagógica para el profesor

Para la clase:

- CD- audio para la clase
- Flashcards
- Portfolio descargable
- Libro y cuaderno del alumno en versión digital
- Documentos orales (audios) complementarios
- Página web del manual

El manual se define como un método de iniciación de francés para niños, "lúdico, claro y tranquilizador". También, declara que la metodología utilizada es el "enfoque por tareas con perspectiva intercultural" a través del juego y la acción. Además, pretende trabajar

las principales competencias lingüísticas del MCER (2001) -comprender (de forma oral y escrita), hablar (interacción oral y expresión oral) y escribir (expresión escrita) -.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

El libro del alumno de “ZIG ZAG” – I está dividido en 6 unidades didácticas independientes, pero que siguen una evolución progresiva en lo que se refiere al nivel de los contenidos lingüísticos. Además, nos encontramos con una unidad didáctica introductoria y un anexo final con los contenidos culturales relacionados con las tradiciones festivas francesas más significativas (*La Galette des Rois, le Poisson d'Avril...*).

Los protagonistas del manual, cuyas características y aventuras aparecen en todas las páginas y actividades del libro, son un grupo de amigos formado por los siguientes personajes: Félix y Lila (dos niños), Madame Bouba (una anciana), Tilou (un mapache), Pirouette (una lechuza) y Pic Pic (un erizo).

Cada una de las 6 unidades didácticas, de 8 páginas, posee la siguiente estructura:

A. “LEÇON 1”- “BONJOUR LES AMIS”:

- « *DÉCOUVERTE DE L'UNITÉ DIDACTIQUE* » - « PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA » (comprensión oral):

La unidad se inicia con una portada del dossier en la que aparece, normalmente, una ilustración, acompañada de una pequeña frase que presenta la unidad; la actividad consiste en observar la imagen mientras se escucha un documento oral (audio) en el que los personajes que en ella aparecen interactúan en lengua francesa. En la ilustración aparecen siempre los personajes protagonistas del manual. El contenido y las acciones que realizan los personajes en esta imagen siempre están en relación con los contenidos lingüísticos que van a trabajarse en la unidad.

Por ejemplo, en la unidad 1, se introducen las funciones comunicativas para presentar a personajes y para indicar las características de los objetos. Así, en la ilustración introductoria aparecen en un parque todos los personajes protagonistas de la historia

saludándose e identificándose. Los alumnos deben identificar en el dibujo qué personaje está hablando.

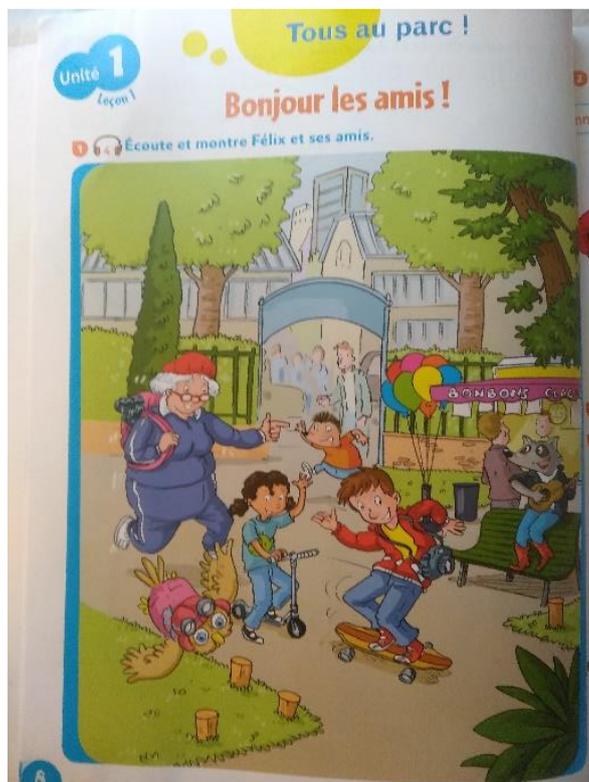


Ilustración 80: Manual "Zigzag 1" (página 8)

- ACTIVIDADES ORALES + CANCIÓN (comprensión oral y escrita / producción oral):

Tras la escucha del documento oral asociado a la ilustración que abre la unidad, nos aparecen dos actividades de comprensión y expresión oral y una canción creada con fines didácticos.

La primera actividad sirve para introducir una de las funciones comunicativas que van a trabajarse en la unidad didáctica, sirviéndose del contexto de la ilustración. En la unidad 1 (página 9), se introduce la función comunicativa "*Comment tu t'appelles?*" ("¿Cómo te llamas?"). Para ello, se muestra una imagen de Félix (el niño protagonista) preguntándole a cada uno de los otros personajes presentados en la página anterior por su nombre. Así, los alumnos deben identificar a cada personaje con la respuesta que estos dan oralmente a través de un documento oral (audio).



Ilustración 82: Manual “Zigzag 1” (página 9)

La segunda actividad, trata de implicar al alumno en la utilización de esta función comunicativa interpellándole directamente y preguntándole sobre él y su contexto. En la unidad 1 (página 9), por ejemplo, se pide a los alumnos que digan cómo se llaman, utilizando las estructuras lingüísticas presentadas previamente.

<i>Comment tu t'appelles?</i>	<i>Je m'appelle...</i>
-------------------------------	------------------------

La tercera actividad es una canción, creada con fines didácticos, en la que se reutiliza la función comunicativa trabajada. El objetivo de esta actividad es trabajar la pronunciación, la entonación y la interiorización de las estructuras lingüísticas. Por ejemplo, la canción de la unidad didáctica 1 (página 9), trabaja la función comunicativa de decir nuestro nombre y el de los demás.



Ilustración 83: Manual “Zigzag 1” (página 9)

B. "LEÇON 2"- "1,2,3, C'EST PARTI!":

Esta lección tiene varias actividades cuyo objetivo, en la unidad 1, es introducir el vocabulario de los números del 1 al 12 y la función comunicativa de expresión de la edad.

- PRESENTACIÓN ORAL DEL VOCABULARIO (comprensión y expresión oral):

La primera actividad de este apartado sirve para introducir el vocabulario que va a trabajarse en la lección de manera oral.

En la unidad didáctica 1 (página 10) se introducen los números del 1 al 12 a través de un documento oral (audio) que acompaña a unos dibujos de Madame Bouba realizando unos ejercicios físicos y contando hasta 12. Los alumnos deben repetir los números de manera oral.



Ilustración 84: Manual "Zigzag 1" (página 10)

- JUEGO (comprensión y expresión oral):

La segunda actividad, es un juego en el que se utiliza, para ganar, el vocabulario introducido en la actividad anterior.

En la unidad 1, los alumnos jugarán a un bingo en el que aparecen números del 1 al 12, pero también otros objetos que tienen que discriminar.

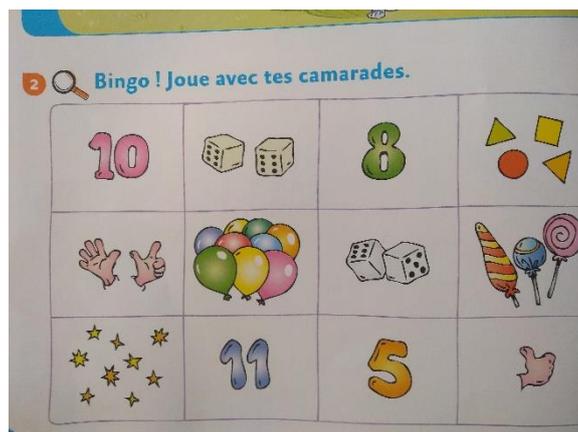


Ilustración 85: Manual “Zigzag 1” (página 10)

- UTILIZACIÓN DEL VOCABULARIO EN UNA FUNCIÓN COMUNICATIVA:

En la tercera actividad se introduce el vocabulario presentado dentro de una función comunicativa; normalmente, los alumnos deben reconocer dicha función en un documento oral que se relaciona con unas imágenes que aparecen en el libro.

En la unidad 1, los números presentados se emplean en la función comunicativa “*Tu as quel âge?*” (“¿Qué edad tienes?”). Así, se muestran unas fotografías de varios niños que expresan su edad a través de un documento oral (audio); los alumnos deben relacionar a cada personaje con su respuesta.

- UTILIZACIÓN DE LA FUNCIÓN COMUNICATIVA EN UN CONTEXTO REAL:

En la cuarta actividad, los estudiantes deben utilizar esa función comunicativa en un contexto real, para hablar de ellos.

En la unidad 1, se les pregunta oralmente por su edad y éstos deben responder correctamente, utilizando el vocabulario de los números y las estructuras lingüísticas apropiadas.

- JUEGO DE FONÉTICA/ PROSODIA:

Finalmente, se introduce una actividad, en forma de juego, para trabajar la prosodia (entonación, ritmo, acentuación...) de las oraciones.

En la unidad 1, los alumnos deben repetir una cantinela oral (que utiliza la función comunicativa de expresión de la edad); así, los alumnos trabajan de forma implícita la fonética y la pronunciación de las estructuras lingüísticas presentadas previamente.



Ilustración 86: Manual “Zigzag 1” (página 11)

C. “LEÇON 3” – « JE VEUX UN BALLON ROUGE » (comprensión y expresión oral/ comprensión y expresión escrita) :

El objetivo de la lección número tres es trabajar el vocabulario de los colores. Para ello, se prevén cuatro actividades de carácter mayoritariamente oral. Las actividades de la unidad 1 son las siguientes:

En la primera de ellas, se presenta el vocabulario de los colores a través de una imagen en la que aparecen los protagonistas del libro sujetando varios globos de múltiples colores. Los alumnos deben escuchar atentamente un documento oral (audio) que les indicará qué globo deben señalar en cada momento.



Ilustración 87: Manual “Zigzag 1” (página 12)

En la segunda actividad, aparece Madame Bouba repartiendo globos a sus amigos. Los alumnos deben seguir unas instrucciones orales (audio) en las que se les indicará qué globo de qué color debe entregar a cada uno de ellos.

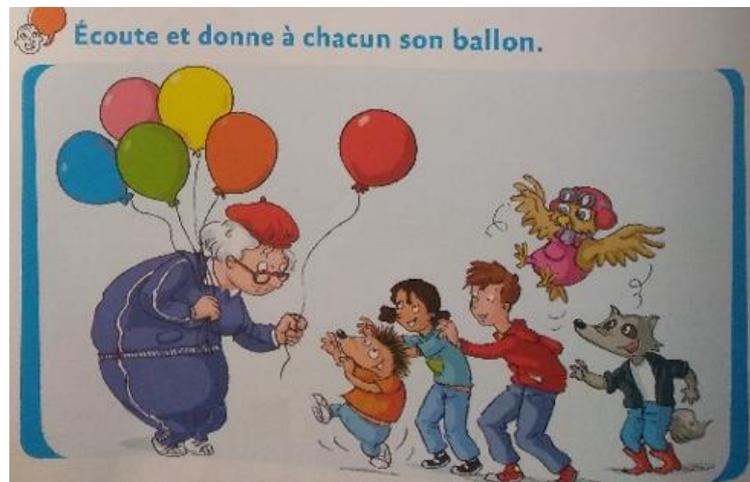


Ilustración 88: Manual “Zigzag 1” (página 12)

La tercera actividad es un ejercicio de expresión escrita en el que los estudiantes deben escribir el color de los globos que se les muestran, siguiendo un modelo:

<i>Un ballon</i>	<i>ROUGE</i>
<i>Un ballon</i>	<i>VERT</i>
<i>Un ballon</i>	...

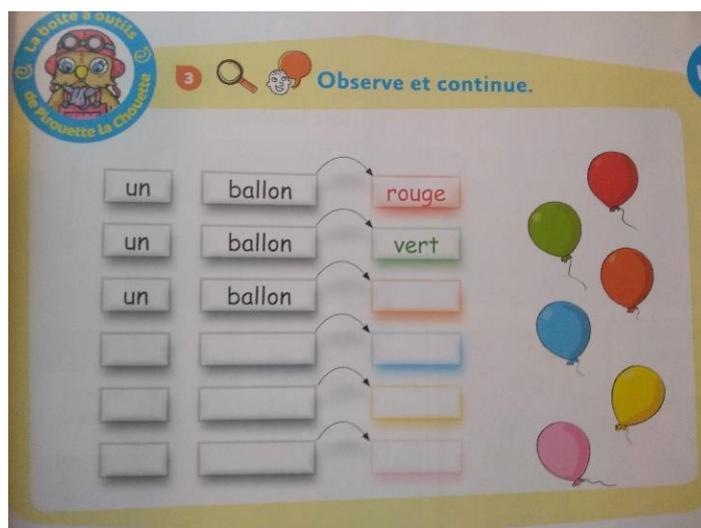


Ilustración 89: Manual “Zigzag 1” (página 13)

La última actividad es una canción en la que se trabaja el vocabulario de los colores. Los alumnos deben cantar escuchando el documento oral que se les presenta (audio); además, pueden seguir la letra escrita de la canción en el manual.

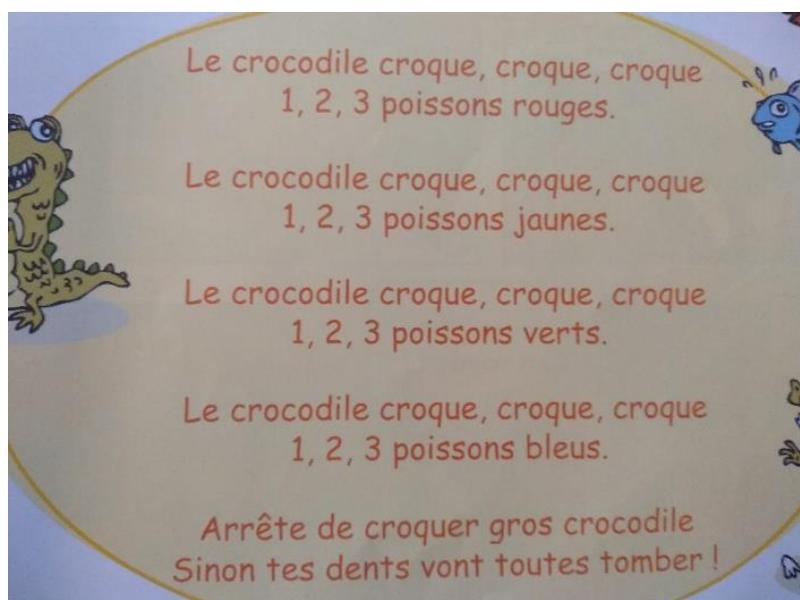


Ilustración 90: Manual “Zigzag 1” (página 13)

D. “BD” - “CÓMIC” – (comprensión oral y escrita):

Los personajes protagonistas del manual protagonizan una historieta, narrada en formato cómic, en la que se utiliza el vocabulario trabajado en un contexto comunicativo concreto.

Los alumnos deben escuchar la historia oral, a través del documento de audio, y seguir la lectura de cada una de las viñetas.

En la unidad 1, el cómic se centra en trabajar el vocabulario de los colores, en el marco de una historia.



Ilustración 91: Manual “Zigzag 1” (página 14)

E. “PROJET”- “PROYECTO” – (comprensión escrita/ producción oral):

Los alumnos deben seguir unas instrucciones escritas dadas por el libro para realizar un trabajo manual o fabricar algún juego. Después deberán exponer oralmente el resultado alcanzado.

Por ejemplo, en la unidad 1, los estudiantes tienen que fabricar una “cadena” de muñecos de papel, en la que deben escribir el nombre de sus compañeros de clase y asignarles un color.

Una vez terminado, deben presentar oralmente a cada muñeco, nombrando, además, su color y su edad. Por ejemplo: “*En vert, c’est Emma. Elle a 7 ans*”.



Ilustración 92: Manual “Zigzag 1” (página 15)

F. “ANEXOS”:

- « *JOURS DE FÊTE POUR LES ENFANTS* » - « *DÍAS FESTIVOS PARA LOS NIÑOS* » :

Estas páginas finales del libro llevan a cabo un descubrimiento cultural activo y lúdico de los “días festivos” de los niños franceses, a través de documentos orales, juegos o canciones. Se trabajan efemérides como la Navidad, la *Galette des Rois*, el Carnaval, o el *Poisson d’Avril*.



Ilustración 93: Manual “Zigzag 1” (página 66)

- “TABLEAU DES CONTENUS”- “ÍNDICE”:

El libro del alumno finaliza con una pequeña guía en la que aparecen resumidos y organizados todos los contenidos lingüísticos que se abordan en las unidades didácticas. No hay autoevaluaciones, ni glosarios léxicos, ni compendios globales de explicaciones gramaticales.

En definitiva, podríamos simplificar la estructura de cada unidad didáctica de la siguiente manera:

- 1) “LEÇON 1”
- 2) “LEÇON 2”
- 3) “LEÇON 3”
- 4) “BD”
- 5) “PROJET”

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el segundo ciclo (3º y 4º curso) y tercer ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria -en el marco normativo de la L.O.E. -2006-, por lo que puede explotarse en uno o dos cursos, dependiendo de la organización de las sesiones semanales. Consideramos que el ritmo de aprendizaje es correcto, ya que no son demasiados los contenidos que se abordan y que, además, el planteamiento de explotación está bastante bien enfocado.

La presentación y la organización de la lengua, tanto de las estructuras lingüísticas como del vocabulario, es bastante interesante, ya que otorga una prioridad prácticamente absoluta al trabajo del idioma desde la lengua oral. Sin embargo, al igual que en el resto de manuales, los contenidos que se trabajan están, tan pautados y medidos, que la riqueza lingüística, propia del uso del idioma en un contexto de comunicación, se ve perjudicada.

Por otro lado, creemos que el manual no promueve demasiado la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. El planteamiento que se hace para todas las actividades ya no es únicamente dependiente de la figura del maestro, sino que también lo es del CD-ROM que posee y facilita todos los contenidos lingüísticos orales que se abordan en el manual. Además, no hay actividades de autoevaluación o de ampliación de los propios conocimientos.

Así, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, se apela pocas veces a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para comunicar, hablar o escribir sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual.

6. Objetivos

Esta colección de libros es del año 2010, y tal y como ya hemos mencionado, pese a estar inserta en el marco normativo de la L.O.E. (2006), se enmarca en la metodología comunicativa. Como novedad, y para tratar de aproximarse al enfoque por tareas prescrito

por la normativa, se añade un apartado final en cada unidad, titulado “PROJET”, que pretende culminar el aprendizaje de los alumnos a través de la realización de una mini-tarea, además de incluir un enfoque interdisciplinar (sobre todo desde el área de la “Educación Plástica y Visual”). Aunque es un avance en el desarrollo del enfoque por tareas comunicativas, pensamos que el manual no llega a interiorizar finalmente esta perspectiva metodológica, pues las tareas comunicativas, para que realmente se puedan denominar tareas, deben vertebrar toda la unidad, y no sólo formar parte de una pequeña parte de ella.

Desde el punto de vista lingüístico, es la lingüística generativo-transformacional la que atraviesa este manual, así como las psicologías cognitiva y constructivista, que toma protagonismo en el manual al incluirse apartados en los que los alumnos deben utilizar procedimientos de aprendizaje propios para resolver un problema planteado (en una tarea o proyecto).

A diferencia de la mayoría de métodos de periodos anteriores, el manual está centrado en el desarrollo de la competencia oral (sobre todo en la comprensión oral), ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea para introducir los contenidos lingüísticos son de comprensión y/o de expresión orales. La comprensión escrita también se trabaja, pero sirviendo como elemento lingüístico complementario en el aprendizaje; la expresión escrita no se aborda en este manual, sino que se trabaja en el “cuaderno del alumno”.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los personajes amigos o familiares utilizan expresiones informales para comunicarse entre ellos. Además, tanto en los diálogos de los personajes como en los ejercicios que se les plantean a los alumnos, se utilizan construcciones lingüísticas coloquiales -tanto oralmente como por escrito- altamente utilizadas entre los nativos francófonos, sobre todo en la lengua oral más usual, como, por ejemplo:

CONSTRUCCIÓN INFORMAL -	CONSTRUCCIÓN FORMAL -
UTILIZADA- : « <i>Le dominos, c'est à qui ?</i> » (¿De quién es el dominó?)	UTILIZADA SÓLO EN EL LENGUAJE ESCRITO- : « <i>À qui est-ce que c'est le dominos ?</i> » (¿De quién es el dominó?)
« <i>Tu as quel âge ?</i> » (¿Cuántos años tienes ?)	« <i>Quel âge as-tu ?</i> » (¿Cuántos años tienes ?)

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes y se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los niños que se refuerza a través de actividades específicas. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla suficientemente la intervención de los estudiantes como agentes activos en la comunicación. Por este motivo, casi cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de aprender e interiorizar las nuevas palabras se ve reducida.

La gramática se trabaja de forma implícita en las diferentes unidades didácticas, es decir, que está inserta en las diferentes estructuras lingüísticas que se trabajan, y no se aborda directamente explicitando las reglas gramaticales en ningún apartado.

El trabajo de la fonética es implícito y sólo se trabaja la parte prosódica de la lengua, como el ritmo, la acentuación o la entonación de la oración. Así, la fonética se trabaja a través de las canciones y los poemas, de los juegos orales y de los ejercicios que se proponen en los que se utiliza la lengua oral, con ayuda de los audios y de la figura del profesor.

El tratamiento de la cultura francófona es prácticamente inexistente en este manual, salvo en el apartado específico para ello, “*JOURS DE FÊTE POUR LES ENFANTS*”, que

encontramos al final del libro del alumno, y donde se trabajan las principales festividades francesas. Creemos que la cultura asociada a la francofonía no puede reducirse a mostrar a los alumnos qué días festivos se celebran en Francia, dejando a un lado otros aspectos también muy importantes como la geografía, la historia, la gastronomía o la civilización ligadas a esta lengua.

Por otro lado, queremos resaltar que los personajes, son bastante variados en lo que se refiere al género (hombres y mujeres), la edad (jóvenes y ancianos), e incluso la raza; los roles de género, no son significativos en este manual.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas, preguntas semiabiertas y preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones y poemas), preguntas y respuestas, dramatizaciones y juegos. No hay parafraseo, no hay resúmenes y no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética implícita (prosodia)
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: Utilización de vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales en oraciones. No hay dictados, resúmenes o redacciones, no se solicita sustituir palabras o transformarlas y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none">• Tipología general de actividades de enseñanza:	Esquema semi-clásico: Presentación/ Puesta en práctica/ Retención. Esquema dinámico
<ul style="list-style-type: none">• Tipología general de actividades de aprendizaje:	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse de manera abierta.
<ul style="list-style-type: none">• Acceso al significado:	Utilización de estructuras muy sencillas, fáciles de comprender. También se utiliza la imagen como elemento co-textual.
<ul style="list-style-type: none">• Acceso a la gramática:	Gramática implícita (no se evidencia la regla, sino que se trabaja a través de la comunicación).
<ul style="list-style-type: none">• Acceso al léxico:	A través de una breve puesta en situación inicial y el acceso al significado a través de su deducción en contexto (ejercicios y actividades). Se acompaña de imágenes co-textuales.
<ul style="list-style-type: none">• Interés por la motivación de los estudiantes:	Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no partícipe protagonista en el uso de la lengua. Tintes cognitivistas y constructivistas.

10. Evaluación

- Evaluación inicial:

No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.

- Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados:

Contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.

- Ejercicios de autoevaluación:

No hay ejercicios de autoevaluación de los conocimientos de los alumnos.

❖ « ZOOM 1 – LIVRE DE L'ÉLÈVE »

1. Ficha del manual

- Título : *ZOOM 1- MÉTHODE DE FRANÇAIS – LIVRE DE L'ÉLÈVE*
- Autores: Catherine Jonville, Jean- François Moulière, Manuela Ferreira Pinto y Jocelyne Quinson.
- Editor: Éditions Maison des Langues
- Fecha de aparición: 2012 (Paris)

2. Descripción del material didáctico

“ZOOM” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 2012 dirigido a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte del mismo, “ZOOM 1” – *LIVRE DE L'ÉLÈVE*, que corresponde a un nivel académico de 3º o 4º de Educación Primaria. Los otros dos manuales, «ZOOM 2» - *LIVRE DE L'ÉLÈVE* y «ZOOM 3» - *LIVRE DE L'ÉLÈVE*, completan la colección del método pedagógico.

El manual tiene 71 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). Posee dos tipos de contenidos iconográficos: fotografías a color y muchos tipos de ilustraciones, hechas a mano, muy variadas y repartidas por todas las páginas del manual. La persona encargada de la ilustración es Marie-Laure Béchet.

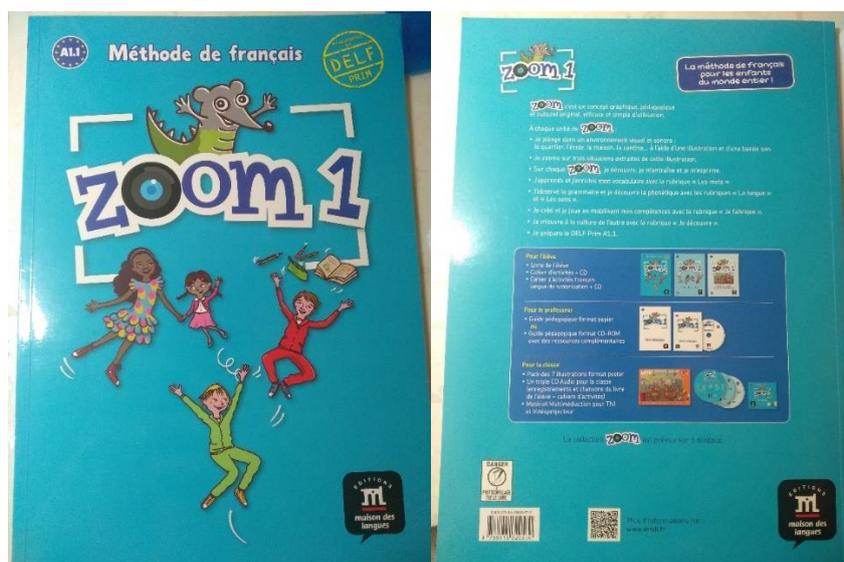


Ilustración 94: Portada del manual “Zoom 1”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual -el primero de la colección- es a los estudiantes españoles de 2º ciclo de Educación Primaria (3º y 4º cursos), en el marco de la Ley Orgánica de Educación -L.O.E.- (2006), de entre 7 y 10 años, que van a cursar por primera vez francés como lengua extranjera.

Por otro lado, el manual se encuadra dentro del nivel A1.1 (el más elemental), según la clasificación y las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL- (2001).

Gracias a la información de la contraportada del manual- “LIVRE DE L’ÉLÈVE”, sabemos el método “*ZOOM I*”, además, está compuesto por los siguientes complementos didácticos:

Para el alumno:

- Cuaderno de actividades con CD-audio
- Cuaderno de actividades con CD-audio con francés como lengua de escolarización (centros bilingües en lengua francesa)

Para el profesor:

- Guía pedagógica para el profesor (formato papel)
- Guía pedagógica para el profesor (formato digital, en CD-ROM) con recursos complementarios

Para la clase:

- Pack de 7 ilustraciones (formato poster) -una por cada unidad didáctica + uno extra-
- Triple CD- audio para la clase
- Material multimedia para Pizarra Digital y videoprooyector

El manual se define como un método de iniciación de francés para niños del “mundo entero”, gráfico, pedagógico y cultural. Además, se sitúa dentro del marco metodológico comunicativo, que trata de introducir un “enfoque por tareas con perspectiva intercultural” a través del juego y la acción. Además, pretende trabajar las competencias lingüísticas y las destrezas comunicativas recomendadas por el MCERL (2001).

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

El libro del alumno de “ZIG ZAG” – 1 está dividido en 6 unidades didácticas, pero que siguen una evolución progresiva en lo que se refiere al nivel de los contenidos lingüísticos. Además, nos encontramos con una unidad didáctica introductoria -unidad cero o inicial- y un anexo final con actividades para preparar el examen de certificación “DELFRIM – A1.1” (Diploma Oficial de Lengua Francesa para Primaria) que organiza el Ministerio de Educación Francés para certificar el nivel de lengua de aquellos hablantes extranjeros que se presentan. Asimismo, cada dos unidades, encontramos un apartado titulado “JE DÉCOUVRE” (“yo descubro”) para trabajar la parte cultural.

Los protagonistas del manual, cuyas características y aventuras aparecen en todas las páginas y actividades del libro, son dos familias: la familia Garcia y la familia Rivière. La primera, la familia Garcia, está formada por Juliette (la madre), Paul (el padre), Stella y Victor (los hijos), Titus (el perro) y Farine (la gata). La familia Rivière, está formada por Sophie (la madre), François (el padre), Mélissa, Tim y Hugo (los hijos) y Bella (la perra).



Ilustración 95: Manual “Zoom 1” (páginas 6 y 7)

Cada una de las seis unidades didácticas, de 8 páginas, posee la siguiente estructura:

- A. “PRÉSENTATION VISUELLE ET SONORE”
- B. “ZOOM 1, 2 ET 3”
- C. “LES MOTS”
- D. “LA LANGUE”
- E. “LES SONS”
- F. “JE FABRIQUE”

- A. “PRÉSENTATION VISUELLE ET SONORE” – (“PRESENTACIÓN VISUAL Y SONORA”) – (comprensión oral):

Se trata de un conjunto de ilustraciones a doble página que muestran diferentes situaciones de la vida cotidiana, todas ellas integradas en un mismo marco contextual (la calle, una fiesta de cumpleaños, la escuela, el comedor escolar o un campamento de verano).

Por ejemplo, en la unidad 1- “BONJOUR” aparece dos calles de una ciudad -Paris- que se cortan, en la que podemos observar a las diferentes personas que viven allí paseando, comprando en la panadería, cruzando la calle, esperando el semáforo, saliendo del metro, tomando un café en un bar, regando las plantas de su balcón o haciendo turismo. Sabemos que se trata de París porque aparece la catedral de Notre Dâme al otro lado del río.

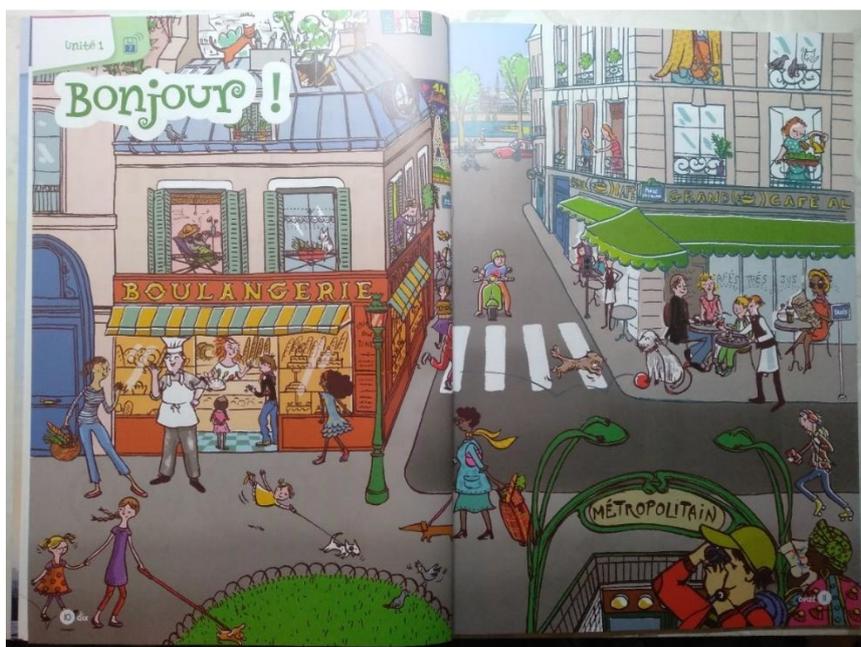


Ilustración 96: Manual “Zoom 1” (páginas 10 y 11)

B. “ZOOM 1, 2 ET 3” – (comprensión oral y expresión oral):

“ZOOM 1”, “ZOOM 2” Y “ZOOM 3” son tres páginas independientes que contienen un conjunto de actividades, de comprensión y expresión oral, que parten de una de las diferentes situaciones comunicativas mostradas en la ilustración inicial, a las que se les ha hecho “zoom” para poder analizarlas con más detalle.

Por ejemplo, en el apartado “ZOOM 1” de la unidad 1, la focalización se lleva a cabo sobre la situación comunicativa en la que aparece un panadero hablando con una vecina que viene de hacer la compra. Así, las cuatro actividades que se plantean, a continuación, en la página tienen que ver con la situación comunicativa y las estructuras lingüísticas que se trabajan a través de esta imagen (“las diferentes formas de saludar en lengua francesa, según el contexto). En primer lugar, los alumnos tienen que observar la imagen, escuchar el documento oral que se les presenta (a través del audio) y repetir las estructuras lingüísticas que se les indican. En segundo lugar, los alumnos deben identificar en un documento oral (audio) las situaciones comunicativas que se muestran en unas fotografías, en las que aparecen diferentes personas saludándose. Finalmente, los alumnos deben realizar una actividad de expresión oral en la que deben saludarse con sus compañeros de diferentes formas: “*Bonjour!*”, “*Salut!*”, “*Au revoir!*”.

Unité 1

Zoom 1

1 Je regarde et j'écoute. 🎧 🐰

2 J'écoute et je répète. 🎧 🐰 🖐️

3 J'écoute et je montre la bonne image. 🎧 🐰 🖐️

Ilustración 97: Manual “Zoom 1” (página 12)

El apartado “ZOOM 2”, posee la misma dinámica que el apartado “ZOOM 1”, pero partiendo de otra situación de comunicación presentada en la ilustración inicial. En el caso de la unidad 1, aparece un grupo de personas tomando un café en la terraza de una cafetería. Cada uno de los grupos de personas tiene un perro como mascota, que aparece interactuando con el perro de los dueños de la otra mesa. A los alumnos se les pide que escuchen la conversación de los personajes mientras observan la ilustración, que repitan las estructuras lingüísticas que quieren trabajarse y que, de entre tres opciones, identifiquen los nombres de los personajes de una de las mesas de la cafetería. Finalmente, los alumnos realizarán una actividad de expresión oral en la que deben preguntarle a sus compañeros por el nombre de varios personajes de la ilustración, utilizando la siguiente estructura lingüística: “*Comment il s’appelle? Il s’appelle Titus*”.



Ilustración 98: Manual “Zoom 1” (página 13)

El tercer “ZOOM”, en la unidad 1, nos muestra una situación comunicativa en la que una niña está comprando diferentes dulces en la panadería. Los alumnos, tras escuchar, identificar y repetir las estructuras lingüísticas pertinentes, deben interactuar con sus compañeros de clase utilizando la siguiente estructura: “*Qu’est-ce que c’est? C’est un fille*” (“¿Qué es? Es una niña”), para preguntar por algunos objetos o personas elegidos de la ilustración. Este apartado termina con una canción, que los alumnos deben escuchar, leer y cantar, donde se introduce el vocabulario de los diferentes colores.

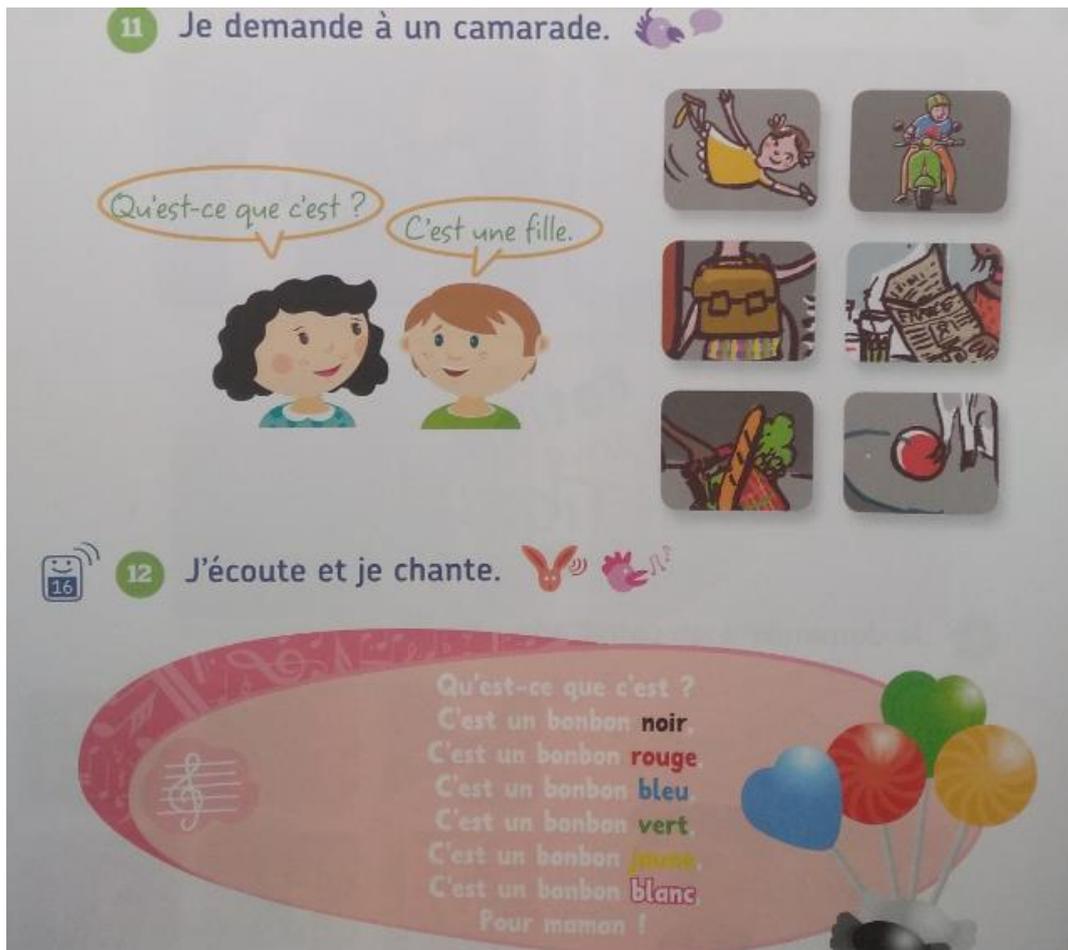


Ilustración 99: Manual “Zoom 1” (página 14)

C. “LES MOTS” – (“LAS PALABRAS”)- (comprensión oral y expresión oral):

En este apartado se introduce el vocabulario más significativo de la unidad.

Por ejemplo, en la unidad didáctica 1, se trabaja el vocabulario de algunos animales, a través de una imagen con su nombre escrito debajo, así como el de los colores. Los alumnos deben escuchar la palabra, leerla y repetirla. A continuación, aparecen varias figuras de animales dibujadas y pintadas de diferentes colores. Los alumnos deben prestar atención a un documento oral (audio) que el indicará qué animal, y de qué color, deben señalar. Finalmente, en el último ejercicio, los alumnos deben asociar cada uno de los animales al color en el que aparecen pintados, enunciando el nombre de los animales oralmente.



Ilustración 100: Manual “Zoom 1” (página 15)

D. “LA LANGUE” – (“LA LENGUA”):

En esta sección se explicitan las reglas gramaticales más útiles para comprender y utilizar las estructuras lingüísticas que se han trabajado en la unidad.

En la unidad 1, por lo tanto, se trabaja la conjugación del verbo “S’APPELER” (“LLAMARSE”), sólo para las tres personas del singular (yo, tú, él/ella) y los artículos determinantes indefinidos, para el masculino y el femenino singular.

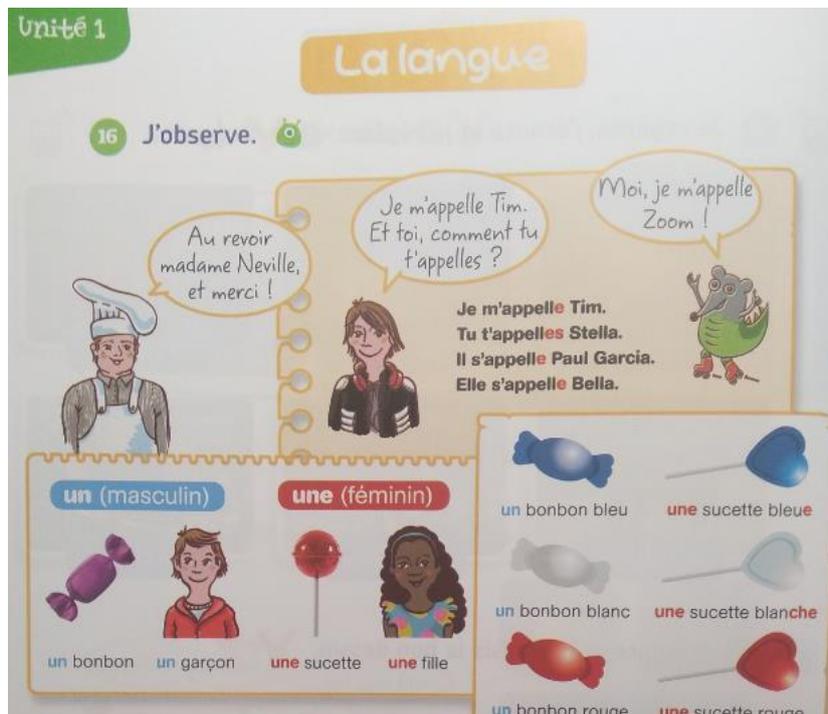


Ilustración 101: Manual “Zoom 1” (página 16)

E. “*LES SONS*” – (“LOS SONIDOS”) – (comprensión oral y expresión oral):

Desde este apartado pretende trabajarse la fonética de sonidos de forma explícita, pero contextualizada dentro de una actividad que la hace más significativa.

En la unidad 1, por ejemplo, se trabaja el sonido [a] a través de la escucha de palabras que lo contienen y de una canción en la que aparece el sonido muchas veces (para que los alumnos lo practiquen dentro de un contexto determinado).

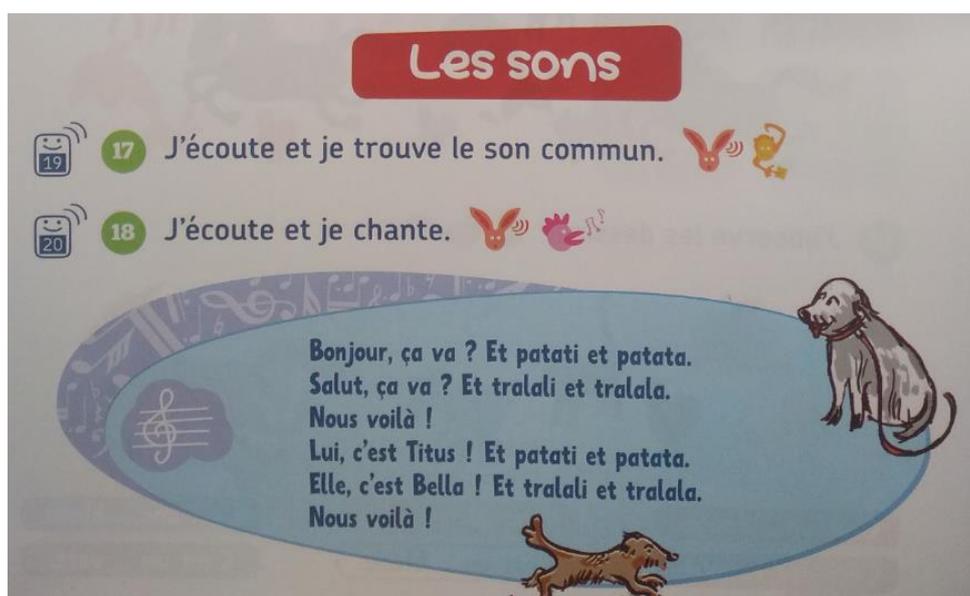


Ilustración 102: Manual “Zoom 1” (página 16)

F. “*JE FABRIQUE*” – (“YO FABRICO”) – (comprensión escrita).

Este último apartado, los alumnos deben seguir unas instrucciones escritas dadas por el libro para realizar un trabajo manual o fabricar algún juego. Esta sección pretende que los estudiantes lleven a cabo una “mini- tarea”, además, con carácter interdisciplinar (plástica, música...). Para se fabrican comecocos, portalápices, juegos de memoria, etc.

Por ejemplo, en la unidad 1, los estudiantes tienen que fabricar un “emblema de la clase” en papel. Para ello, deben leer la lista en la que aparecen los materiales que van a necesitar (una hoja de papel, unas tijeras, unos rotuladores...), y seguir las instrucciones escritas del proceso de elaboración.



Ilustración 103: Manual “Zoom 1” (página 17)

G. “ANEXOS”:

- « *JE DÉCOUVRE* » - « YO DESCUBRO » (páginas 26 -27, 44- 45 y 62- 63):

Este dossier aparece cada dos unidades didácticas y contiene actividades de ampliación que trabajan desde una perspectiva cultural, eso sí, no centrada en el mundo de la francofonía exclusivamente, sino desde una perspectiva “intercultural”.

El anexo “*JE DÉCOUVRE*” de las unidades 1 y 2, por ejemplo, trabaja los saludos en otras partes del mundo, las banderas y las familias estereotípicas de distintos países. El anexo “*JE DÉCOUVRE*” de las unidades 5 y 6 aborda los diferentes platos típicos de algunos países, los utensilios que se utilizan para comerlos y los deportes más importantes y significativos de cada país.



Ilustración 104: Manual “Zoom 1” (páginas 26 y 27)

- « *JE PRÉPARE LE DELF PRIM A1.1* » (páginas 64- 71) :

En este apartado final se realizan actividades para trabajar las competencias lingüísticas de base del MCER (2001): Comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Para ello, se plantean actividades similares a las realizadas a lo largo del manual, para preparar, teóricamente, a los estudiantes para realizar la prueba DELF-PRIM A1.1.

The image shows a page from a French language manual titled 'Je prépare le DELF Prim A1.1'. Below the title is the subtitle 'Je découvre l'examen.' and a table of exam components. The table has four columns: 'Épreuve', 'Exercices', 'Temps', and 'Points'. There are four rows representing different parts of the exam.

	Épreuve	Exercices	Temps	Points
Partie 1	J'écoute	3 exercices	15 minutes	/25 points
Partie 2	Je lis	3 exercices	15 minutes	/25 points
Partie 3	J'écris	3 exercices	15 minutes	/25 points
Partie 4	Je parle	3 exercices	15 minutes	/25 points

Ilustración 105: Manual “Zoom 1” (página 64)

- “*TABLEAU DES CONTENUS*”- “*ÍNDICE*”:

El libro del alumno finaliza con una pequeña guía en la que aparecen resumidos y organizados todos los contenidos lingüísticos que se abordan en las unidades didácticas.

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el segundo ciclo (3º y 4º curso) y tercer ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria -en el marco normativo de la L.O.E.-2006-, por lo que puede explotarse en uno o dos cursos, dependiendo de la organización de las sesiones semanales. Consideramos que el ritmo de aprendizaje es correcto, ya que no son demasiados los contenidos que se abordan y que, además, el planteamiento de explotación está bastante bien enfocado.

La presentación y la organización de la lengua, tanto de las estructuras lingüísticas como del vocabulario, es bastante interesante, ya que otorga una prioridad prácticamente absoluta al trabajo del idioma desde la lengua oral. Sin embargo, al igual que en el resto de manuales, los contenidos que se trabajan están, tan pautados y medidos, que la riqueza lingüística, propia del uso del idioma en un contexto de comunicación, se ve perjudicada.

Por otro lado, creemos que el manual no promueve demasiado la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. El planteamiento que se hace para todas las actividades ya no es únicamente dependiente de la figura del maestro, sino que también lo es del CD-ROM que posee y facilita todos los contenidos lingüísticos orales que se abordan en el manual. El aspecto de la autonomía se ve compensado con las actividades de autoevaluación existentes al final del manual, que permiten al alumno practicar para prepararse el examen de certificación de un nivel lingüístico A1.1.

Así, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, se apela de formar insuficiente a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para comunicar, hablar o escribir sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual. La implicación de los estudiantes en las

actividades y el aprendizaje de la lengua extranjera, sin embargo, ha mejorado considerablemente con respecto a otros manuales anteriores.

6. Objetivos

Este manual, al igual que el otro que hemos analizado, pretende inscribirse en el enfoque por tareas (tal y como explicita en su contraportada), aunque, en realidad se encuentra dentro del marco de la metodología comunicativa. Utiliza la misma estrategia que “ZIGZAG I” para tratar de aproximarse al enfoque por tareas, añadiendo un apartado final en cada unidad, titulado “JE FABRIQUE”, que pretende culminar el aprendizaje de los alumnos a través de la realización de una mini- tarea desde un enfoque interdisciplinar.

Tanto la psicología cognitivista, como el constructivismo y la lingüística generativo-transformacional son los cuerpos teóricos que subyacen a la propuesta pedagógica que plantea el manual.

El manual está centrado en el desarrollo de la competencia oral (sobre todo en la comprensión oral). ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea para introducir los contenidos lingüísticos son de comprensión y/o de expresión orales; la comprensión escrita también se trabaja, pero sirviendo como elemento lingüístico complementario en el aprendizaje; la expresión escrita no se aborda en este manual, sino que se trabaja en el “cuaderno del alumno”.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los personajes amigos o familiares utilizan expresiones informales para comunicarse entre ellos. Además, tanto en los diálogos de los personajes como en los ejercicios que se les plantean a los alumnos, se utilizan construcciones lingüísticas coloquiales -tanto oralmente como por escrito- altamente utilizadas entre los nativos francófonos, sobre todo en la lengua oral más usual, como, por ejemplo:

CONSTRUCCIÓN INFORMAL -UTILIZADA-	CONSTRUCCIÓN FORMAL -UTILIZADA SÓLO EN EL LENGUAJE ESCRITO-
--------------------------------------	---

« <i>TU AS UN FRÈRE ?</i> » (¿Tienes un hermano ?)	« <i>AS-TU UN FRÈRE ?</i> » (¿Tienes un hermano?)
« <i>IL A QUEL ÂGE ?</i> » (¿Cuántos años tiene?)	« <i>QUEL ÂGE A-T-IL ?</i> » (¿Cuántos años tiene?)

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes y se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los niños. Se incluye un apartado específico, “*LES MOTS*”, para trabajarlo explícitamente. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla suficientemente la intervención de los estudiantes como agentes activos en la comunicación. Por este motivo, casi cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de aprender e interiorizar las nuevas palabras se ve reducida.

La gramática se trabaja de forma explícita en las diferentes unidades didácticas. Aunque inicialmente se presenta de forma implícita a través de las diferentes estructuras lingüísticas que se trabajan, al final del tema, en el apartado “*LA LANGUE*”, pudiéndose hacer una propuesta inductiva. Así, se trabajan los principales aspectos gramaticales de las estructuras lingüísticas introducidas, como la conjugación de los verbos más importantes o las reglas de concordancia de género y número de las palabras.

El trabajo de la fonética es explícito y abordado desde la fonética sonidos ([a]), a través de la escucha y discriminación de los mismos en las palabras; además, la fonética se trabaja a través de las canciones que se proponen en el apartado “*LES SONS*”, en los que se utiliza la lengua oral, con ayuda de los audios y de la figura del profesor.

Se ha optado por trabajar la cultura desde una perspectiva intercultural, a través de una comparativa entre diferentes culturas y países del mundo, sean o no francófonos. Además, los contenidos culturales quedan relegados, únicamente, a los tres dossieres “*JE DÉCOUVRE*” que hemos mencionado anteriormente. Así, el desarrollo de este enfoque

de cultura “globalizada”, por el que, apuesta el manual, aunque puede resultar interesante, cae en algunas exageraciones estereotípicas. Por ejemplo, en la página 27 -en el dossier número dos- se muestran cuatro fotografías de familias con diferentes rasgos étnicos y raciales (orientales, árabes, mulatos y caucásicos). A continuación, se muestra un planisferio donde aparecen resaltados algunos países y sus banderas, y se les pide a los estudiantes que asocien la foto de cada familia a un país. Este ejercicio, si no se plantea desde una perspectiva crítica y de debate con los alumnos, puede generar confusión, al dar a entender que cada una de las familias es de allí de donde proviene su etnia o su raza.

Por otro lado, queremos resaltar que los personajes, son bastante variados en lo que se refiere al género (hombres y mujeres), la edad (jóvenes y ancianos), e incluso la raza. Los roles de género, no son significativos en este manual.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas, preguntas semiabiertas y preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones), preguntas y respuestas y juegos. No hay parafraseo, no hay resúmenes, no hay dramatizaciones y no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética explícita
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: Utilización de vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales en oraciones. No hay dictados, resúmenes o redacciones, no se solicita sustituir palabras o transformarlas y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none">• Tipología general de actividades de enseñanza:	Esquema semi-clásico: Presentación/ Puesta en práctica/ Retención. Esquema dinámico.
<ul style="list-style-type: none">• Tipología general de actividades de aprendizaje:	Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse de manera abierta.
<ul style="list-style-type: none">• Acceso al significado:	Utilización de estructuras muy sencillas, fáciles de comprender. También se utiliza la imagen como elemento co-textual.
<ul style="list-style-type: none">• Acceso a la gramática:	Gramática explícita, pero inductiva (se evidencia la regla una vez que se ha trabajado a través de la comunicación).
<ul style="list-style-type: none">• Acceso al léxico:	A través de una breve puesta en situación inicial y el acceso al significado a través de su deducción en contexto (ejercicios y actividades). Se acompaña de imágenes co-textuales.
<ul style="list-style-type: none">• Interés por la motivación de los estudiantes:	Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no partícipe protagonista en el uso de la lengua. Tintes cognitivistas y constructivistas.

10. Evaluación

- Evaluación inicial:

No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.

- Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados:

Contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.

- Ejercicios de autoevaluación:

Ejercicios de autoevaluación para la preparación de la prueba de nivel DELF-PRIM A1.1

5.4.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PERIODO DE LA L.O.E.

Una vez que hemos analizado varios manuales de texto de francés lengua extranjera para alumnos de 3º, 4º, 5ª y 6º de Educación Primaria., queremos resaltar varios aspectos con respecto al marco legal en el que han sido publicados: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -L.O.E.- y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

La mayoría de los manuales de texto publicados a partir del año 2006 apuestan, claramente, por el aprendizaje basado en un enfoque comunicativo de la lengua, aunque declaran trabajar desde una metodología por tareas, que tratan de justificar añadiendo un apartado final, en cada unidad, en el que los estudiantes deben realizar una “mini- tarea” o un “mini- proyecto”.

Además, poseen una gran influencia de la lingüística y los postulados de Noam Chomsky, y de los principales planteamientos de la psicología cognitiva. El constructivismo también toma protagonismo en estos manuales al incluirse apartados en los que los alumnos deben utilizar procedimientos de aprendizaje propios para resolver un problema planteado (en una tarea o proyecto); además, para resolver estas tareas, los alumnos no sólo deben utilizar su competencia lingüística, sino también otras competencias básicas (tal y como plantea este enfoque interdisciplinar).

Si los manuales publicados al amparo de la L.O.G.S.E. (1990) destacaban por seguir una multitud de métodos y planteamientos pedagógicos de explotación de la lengua extranjera, los métodos de la L.O.E. (2006) se caracterizan por seguir una línea didáctica bastante homogénea, en la que al enfoque comunicativo se le añade un pequeño matiz de “acción” a través de la propuesta de realización de tareas finales.

Así, la mayoría de estos manuales otorga prioridad al lenguaje oral, por encima del lenguaje escrito -tal y como indica la normativa-, iniciando siempre los distintos planteamientos pedagógicos a través de la lengua oral e introduciendo, poco a poco, la lengua escrita. De la misma forma, se empieza introduciendo la parte comprensiva de la lengua para, poco a poco, ir introduciendo la parte expresiva (se trata del esquema de aprendizaje “input-sujeto-output”, típicamente cognitivista).

Por este motivo, los manuales apuestan, prácticamente por completo, por limitar la parte de expresión de los alumnos en la lengua extranjera a la expresión oral, eso sí, tratando de que ésta esté dotada de un marco contextual (aunque, no siempre será real). El trabajo de la competencia oral, sobre todo de la parte expresiva, deja de reducirse sólo al trabajo de preguntas y respuestas y se introducen otros elementos para fomentarla (como son las canciones, los poemas, la dramatización de textos dados, los juegos o -como novedad- los mini-proyectos).

Así, aunque estas actividades de expresión presentan un carácter comunicativo más motivante e interesante, no terminan de enmarcarse en un contexto comunicativo real, que se centre en las necesidades de comunicación de los estudiantes, en la que éstos utilicen la lengua para actuar como agentes sociales (ya que esto sólo sucede en la realización de la “mini-tarea”).

La comprensión escrita se trabaja a través de varios tipos de texto, sobre todo el cómic y las canciones o poemas, tal y como dice la normativa, se fomenta el uso de la “competencia discursiva”. La producción escrita, por su parte, apenas es abordada en los manuales de la época, ya que entendemos, que ésta se “desplaza” a los cuadernos de actividades que complementan los métodos pedagógicos de cada colección; no obstante, no debemos olvidar que dos de los objetivos el Real Decreto 1523/2006 para el área de “Lengua Extranjera” son que los estudiantes “escriban textos variados con finalidades diversas” y que “lean de forma comprensiva textos diversos cercanos con una finalidad previa”.

Por otro lado, queremos remarcar que en ninguno de los manuales que hemos analizado se recurre a la traducción de los elementos lingüísticos en lengua extranjera. La imagen, por lo tanto, sigue siendo el elemento co-textual preferido de todos los métodos (tanto de acceso al significado del léxico como para en los cómics, a través de sus viñetas). Queremos resaltar la importancia que se le otorga a las imágenes en el método “*ZOOM – I*” a la hora de incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa y el uso de los contenidos lingüísticos contextualizados.

Otro aspecto que queremos resaltar es que la mayoría de los textos orales y escritos que se presentan siguen siendo diálogos y conversaciones entre uno o varios personajes (ya sea directa o indirectamente – como en el caso del cómic-). Entendemos, que el uso de

este tipo de textos es una estrategia para intentar dotar a la lengua extranjera de un “contexto real”, que pretende ser más cercano a la realidad cotidiana de los estudiantes.

Pese a tratarse de trabajar un enfoque pedagógico en el que los alumnos utilicen la lengua en contextos comunicativos reales, ninguno de los manuales analizados utiliza “materiales auténticos” con fines didácticos.

En lo que respecta a los planteamientos de las actividades a realizar, debemos resaltar que la apuesta de los manuales por el enfoque comunicativo hace que todas las actividades que se presentan posean un pequeño marco contextual (como es la lectura previa de una historia, de un texto, la escucha de un documento sonoro, el reconocimiento de unas imágenes, o la identificación de la veracidad o falsedad de una afirmación), es decir, hay un fin lingüístico que va más allá que el mero uso correcto de la estructura de la lengua. En este sentido, sí se siguen las prescripciones normativas a la hora de trabajar la comunicación en la lengua extranjera, más allá del mero estudio de sus estructuras lingüísticas, pero las situaciones que se plantean no dejan de ser situaciones comunicativas inventadas, que no se enmarcan dentro de un marco contextual de acción real por parte del alumno, tal y como prescribe el Real Decreto 1513/2006.

La fonética, se aborda tanto de manera implícita (en “*ZIGZAG I*”), como de forma explícita (en “*ZOOM- I*”) a través de la fonética de sonidos ([a]), desde una perspectiva comparativa entre sonidos próximos. La prosodia (la acentuación, el ritmo o la entonación), también se abordan de forma implícita y explícita a través de las diversas actividades orales que se trabajan; en “*ZOOM I*” existe un apartado específico en cada unidad, “*LES SONS*”, destinado a este fin.

El vocabulario, suele trabajarse junto a las estructuras lingüísticas que se están abordando; en el manual “*ZOOM I*”, también se aborda desde un apartado concreto en cada unidad didáctica, donde cada palabra está acompañada de una imagen, que ayuda al alumno a acceder al significado. En ninguno de los manuales hay compilaciones o listas de palabras, por orden alfabético o de unidad en la que aparecen.

En lo que respecta a la gramática, remarcaremos que en los manuales analizados se apuesta, tanto por la gramática de carácter implícito, pero también por la gramática explícita inductiva -en la que se enuncia la regla gramatical al final de la unidad, una vez trabajada en las estructuras lingüísticas-, como, por ejemplo, en “*ZOOM- I*”. El Real Decreto 1513/2006 establece, como uno de sus objetivos, el conocimiento y la utilización

de las estructuras lingüísticas de la lengua, por lo que establece que el “bloque 3” de los contenidos del área estará destinado a trabajar los elementos constitutivos del sistema lingüístico, así como su funcionamiento y relaciones. Parece pues, lógico, incluir pequeños apartados en los que se trabaje la gramática de la lengua, aunque, eso sí, siempre desde las estructuras lingüísticas que se utilizan y la reflexión sobre el aprendizaje, y no de forma descontextualizada y “expositiva”.

Los manuales de la L.O.E. (2006), al igual que los de la L.O.G.S.E. (1990) utilizan, normalmente, contenidos lingüísticos coloquiales, que le otorgan un carácter cercano y cotidiano a la lengua. Además, tanto las estructuras lingüísticas como el léxico se presentan, generalmente, contextualizados, para fomentar que su aprendizaje sea significativo.

La autonomía del estudiante en su aprendizaje se potencia muchísimo más que en el marco normativo anterior. Así, se incluyen actividades de evaluación final de los contenidos trabajados o juegos en los que se le solicita al alumno emplear los contenidos lingüísticos aprendidos. Por otro lado, la L.O.E. (2006) tiene en cuenta los niveles de competencia lingüísticos recogidos en el MCERL (2001), y los manuales que hemos analizado, plantean actividades adecuadas a los niveles establecidos por el marco europeo, en concreto, al nivel A1.1. (nivel acceso - usuario básico); además, el manual “ZOOM- 1” contiene un apartado específico con actividades de preparación específica a la prueba de nivel, para el examen “DELFP-PRIM” desde las cuatro destrezas básicas - comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita-.

Con respecto a la motivación, consideramos que ya en la década de 1980 se empezó a introducir una mejora en los aspectos “formales” de los métodos; los manuales L.O.E. continúan por esta línea y añaden las “mini-tareas” finales de cada unidad didáctica, favoreciendo así una aplicación real y un uso significativo de la lengua.

Tanto en los objetivos del área como en los bloques de contenidos, aparece explícitamente el tratamiento de la cultura como una parte fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, el bloque de contenidos número 4, denominado “Aspectos socioculturales y conciencia intercultural” explicita que los estudiantes trabajarán “la dimensión social y cultural de la lengua extranjera, conociendo las costumbres, las formas de relación social, los rasgos y las particularidades de los países en los que se habla la lengua

extranjera”. Esto quiere decir, que las manifestaciones culturales que se incluyan no deben reducirse, únicamente, a las que sean propias de Francia, pues la francofonía está presente en todos los continentes del mundo.

Así, en los dos manuales que hemos analizado en este periodo, se trabaja la cultura en un apartado concreto del manual, pero desde una perspectiva diferente. El primero de ellos, “ZIGZAG -I” (2010) aborda la cultura en un anexo de sus páginas finales (“*JOURS DE FÊTE POUR LES ENFANTS*”), pero lo hace sólo presentando las principales festividades francesas, como son el “*Poisson d’Avril*”, “*Noël*” o la “*Chandeleur*”. El segundo método, “ZOOM- I” (2012), por su parte, aborda la cultura a través de un apartado concreto en cada una de sus unidades didácticas, titulado “*JE DÉCOUVRE*”; sin embargo, este apartado no se centra en la cultura francesa o francófona, sino que realiza un tratamiento “global” de la cultura, abordando hechos culturales típicos de diferentes países. Así, creemos que ninguno de los dos manuales aborda el tratamiento de la cultura según indica la normativa, pues el primero reduce cualquier manifestación del hecho cultural únicamente a Francia, y el segundo no aborda el mundo de la francofonía -es decir, las culturas ligadas a la lengua francesa- desde una perspectiva intercultural, sino que entiende que la interculturalidad implica trabajar más allá de las costumbres culturales propias del amplio universo de la francofonía cayendo a menudo en estereotipos y clichés. Finalmente, con respecto a los contenidos culturales en sí, debemos resaltar que solamente se abordan algunas canciones populares y algunas tradiciones gastronómicas y festividades típicas francesas; la historia o la geografía, como de costumbre, quedan completamente invisibilizadas.

Terminaremos abordando las características de los personajes. Los dos manuales que hemos analizado presentan personajes variados, en lo que se refiera a edad, sexo o raza, que presentan características e intereses diversos. Para terminar, creemos que los manuales realizan un buen tratamiento del género y los roles dejan de ser tan escandalosamente explícitos como en algunos manuales de periodos anteriores.

Concluiremos, afirmando que, con respecto a la L.O.G.S.E., la L.O.E. mejora notablemente la calidad de las prescripciones normativas y curriculares en el área de la “Lengua extranjera”. Así, el alumnado no solo es considerado un sujeto activo, que procesa la información que recibe y responde conforme a este procesamiento, sino que se entiende que los aprendizajes que los estudiantes realizan, en la lengua extranjera, deben ser a través de su participación como agentes sociales en contextos reales y significativos.

Sin embargo, aunque los manuales “interiorizan” parcialmente esta perspectiva (planteando pequeños “proyectos” finales en cada unidad didáctica), estas “tareas” comunicativas no vertebran las unidades didácticas en su totalidad, por lo que las funciones comunicativas de las mismas no se presentan y desarrollan dentro de ese contexto real, social y significativo para los alumnos. Los planteamientos artificiales siguen siendo hegemónicos, y el trabajo de la creatividad y la espontaneidad, una excepción.

5.5. EL TRATAMIENTO DEL FLE EN EL PERIODO DE LA L.O.M.C.E. (2013- actualidad)

5.5.1. EL FLE EN LA NORMATIVA (2013- actualidad)

El apartado XII del preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa -L.O.M.C.E.-, enfatiza en la importancia del estudio de las lenguas extranjeras en un mundo sometido al “proceso de globalización” actual. Al igual que en la Unión Europea, nuestro sistema educativo debe apostar por el plurilingüismo, por lo que, desde esta ley se apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa -L.O.M.C.E.- es un artículo único, cuyo objetivo es la modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en algunos aspectos de sus artículos. Las modificaciones más significativas para este trabajo, son las siguientes:

La L.O.M.C.E. (2013) mantiene la estructura del Sistema Educativo establecido por la L.O.E. (2006): un periodo de 10 años de “Educación Básica” -obligatoria y gratuita- que comprende la Educación Primaria (de 6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años).

Sin embargo, en lo que respecta a la estructura de la Educación Primaria, se modifica el artículo 18, que queda redactado de la siguiente manera: “La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e

integrador”. Con este párrafo, desaparece la agrupación de los seis cursos de Primaria en tres ciclos, pasando a ser considerados como cursos independientes los unos de los otros. Los bloques de asignaturas troncales y asignaturas específicas se mantienen.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la cual se organiza en materias, se introduce un pequeño cambio con respecto a la L.O.E., y es que con la L.O.M.C.E, los 4 cursos de la ESO pasan a dividirse en dos ciclos: el primero, de tres cursos escolares y el segundo, de uno. Además, se añade que “el segundo ciclo, o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico”.

El “Artículo 6 bis”, en su apartado “e)” -relativo a los horarios de las diferentes áreas-, se establece que el horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales, el cual “se fijará en cómputo global para toda la Educación Primaria”, no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general (permitiendo que sean éstas las que elijan el peso que quieren darle a cada una de las áreas en concreto).

Esta medida, incrementa las siguientes horas totales de docencia para el área de “1ª Lengua Extranjera” (al encontrarse dentro del bloque de asignaturas troncales), pero no beneficia a las asignaturas específicas (entre las que se encuentra la “2ª Lengua Extranjera”) al reducirse mucho el espacio horario para tantas áreas.

Finalmente, como novedad, se establecen los “estándares de aprendizaje”, como otro elemento más del currículum de la Educación Básica, con el objetivo de facilitar al docente una concreción y objetivación de los “criterios de evaluación” de cada una de las áreas o materias, y de aunar estos dos elementos con los “contenidos”.

A través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, se concretan los aspectos curriculares y metodológicos de la ley.

Así, el artículo 13, relativo al “aprendizaje de lenguas extranjeras”, mantiene que las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículum se impartan en lenguas extranjeras (sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículum). Además, se añaden dos ideas: que “lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera” y que “se priorizarán la comprensión y la expresión oral”.

Hasta el momento, la L.O.M.C.E. (2013), es la ley educativa que más ha impulsado el estudio de las Lenguas Extranjeras, sobre todo, con respecto a etapas anteriores. Si con la L.O.E. (2006) ya se generaliza el estudio de la una 1ª Lengua Extranjera en toda la etapa de Educación Primaria, así, como en la etapa de Educación Infantil, y se incluye, la posibilidad de estudiar una 2ª Lengua Extranjera en el tercer ciclo (5º y 6º curso) de Educación Primaria, la L.O.M.C.E. (2013), en el “Anexo I” del Real Decreto que estamos analizando, incluye por primera vez un currículum para la 2ª Lengua Extranjera (en el apartado de asignaturas específicas). Recordemos que la L.O.E. (2006) sólo redactaba un currículum para la 1ª Lengua Extranjera.

Al igual que en la L.O.E. (2006), la mayoría de Comunidades Autónomas, a través de la publicación de Órdenes que desarrollan el Real Decreto 126/2014, establecen que el inglés debe ser la primera lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria, (Arroyo, Vázquez, Rodríguez, Arias y Vale, 2013), pese a que ni el texto de la L.O.M.C.E. (2013) ni el Real Decreto 126/2014, lo establezcan como una obligación. Sin embargo, la pésima situación que el periodo de la L.O.E. había dejado a la lengua francesa, la apuesta que la L.O.M.C.E. hace por el plurilingüismo en general, y por la 2ª Lengua extranjera en la etapa de Primaria en particular, supone un “resurgimiento” de la docencia del francés en las escuelas de Primaria, al ser elegida por la mayoría de centros y alumnos en España como opción favorita (por delante del alemán, el italiano o el portugués).

Así, en su anexo I, el Real Decreto 126/2014, establece el currículum básico de la Educación Primaria, incluyendo el de la 1ª Lengua Extranjera entre las asignaturas troncales y el de la 2ª Lengua Extranjera entre las asignaturas específicas.

Según este documento, el objetivo principal del estudio de lenguas extranjeras debe ser “dotar a los ciudadanos de instrumentos útiles para desarrollar competencias que les permitan adaptarse adecuadamente a una nueva sociedad cada vez más interdependiente y global”. Esta normativa, que reconoce los acuerdos alcanzados entre los diferentes gobiernos de la Unión Europea, considera que la capacidad de comunicación es clave en un contexto, cada vez, más pluricultural y plurilingüe, por lo que afirma que pretende hacer posible que los ciudadanos “posean un conocimiento práctico de, al menos, dos idiomas además de su lengua materna”. Así, se defiende la incorporación de una 2ª Lengua Extranjera desde edades tempranas ya se afirma que el dominio de una segunda lengua incide positivamente en el desarrollo personal del alumnado, así como en sus posibilidades académicas y laborales futuras.

El currículo básico para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas -MCERL (2001): comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares, tanto de la 1ª como de la 2ª Lengua Extranjera, están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas (estos tres elementos están interrelacionados). Tomaremos como ejemplo, en este trabajo, los cuatro bloques que se establecen para la 2ª Lengua Extranjera, ya que es la consideración más común que, como hemos expresado anteriormente, recibe la lengua francesa:

- Bloque 1- Comprensión de textos orales

El alumno comprende mensajes y anuncios públicos, así como información esencial en conversaciones familiares, entender la idea general de situaciones habituales y de necesidad inmediata, y comprender el sentido general de materiales audiovisuales de su centro de interés.

- Bloque 2- Producción de textos orales: expresión e interacción

El alumno hace presentaciones sencillas sobre temas cotidianos o de su interés; da información básica sobre sí mismo y su entorno, describe brevemente y de manera sencilla personas u objetos; da su opinión participando en conversaciones informales cara a cara o por medios técnicos en las que se establece contacto social (intercambio de información personal y sobre asuntos cotidianos, expresión de sentimientos, opiniones sencillas e instrucciones).

- Bloque 3- Comprensión de textos escritos

El alumno comprende, con apoyo visual, información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo auténtico; comprende correspondencia muy breve y sencilla que trate sobre temas que le resulten muy conocidos; comprende los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean de su interés.

- Bloque 4- Producción de textos escritos: expresión e interacción

El alumno escribe correspondencia personal breve y simple, y habla de sí mismo y de su entorno inmediato, haciendo preguntas relativas a estos temas.

Tal y como podemos observar en los cuatro bloques de contenidos que acabamos de describir, y tal y como se enuncia en este Real Decreto, la metodología que se utilice,

debe fomentar “el uso de la lengua contextualizado, en el marco de situaciones comunicativas propias de ámbitos diversos y que permitan un uso de la lengua real y motivador”. Además, el juego y la realización de tareas conjuntas, se consideran dos elementos clave en la adquisición de la lengua y en la socialización del grupo de alumnos. Vemos como, al igual que en la L.O.E., y siguiendo las recomendaciones del MCERL (2001), la L.O.M.C.E. (2013) apuesta por el trabajo metodológico desde un enfoque por tareas a través de la participación del alumno en actos de comunicación reales y significativos.

Finalmente, en lo relativo a la 2ª Lengua Extranjera, se añade que el nivel de competencia comunicativa que se exija, deberá ser, al menos inicialmente, inferior a la establecida en la 1ª Lengua Extranjera; el manejo de una “competencia parcial” contribuye a ampliar la competencia plurilingüe del alumnado. Para esta segunda lengua, se aplicarán los mismos principios metodológicos que para la primera, teniendo en cuenta que la motivación del alumnado deberá lograrse utilizando siempre contextos familiares para el alumnado, aprovechando “los conocimientos previamente adquiridos y las capacidades y experiencias que posee”.

5.5.2. EL FLE EN LOS MANUALES DE TEXTO (2013-actualidad)

En este periodo sólo hemos analizado un manual debido a la gran similitud que poseen todos los manuales de este periodo, no sólo entre ellos, sino con los del periodo anterior. En ese sentido, el manual que hemos elegido es un absoluto referente en las escuelas españolas, además de pertenecer a una gran casa editorial y ser objeto de múltiples ediciones.

- « NOUVEAU JOURS D'ORANGE 1 » (2019), editoriales Clé International y ANAYA

❖ « NOUVEAU JUS D'ORANGE 1 – MÉTHODE DE FRANÇAIS »

1. Ficha del manual

- Título : NOUVEAU JUS D'ORANGE 1- MÉTHODE DE FRANÇAIS – LIVRE DE L'ÉLÈVE
- Autores: A. Cabrera, A. Payet, I. Rubio Pérez, E. F. Ruiz Félix y M. Vieira Hernández.
- Editor: Clé International- ANAYA
- Fecha de aparición: 2019 (Paris)

2. Descripción del material didáctico

“NOUVEAU JUS D'ORANGE” es un método de enseñanza del francés como lengua extranjera en España del año 2019 dirigido a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. El manual que nosotros vamos a analizar es la primera parte del mismo, “NOUVEAU JUS D'ORANGE 1” – LIVRE DE L'ÉLÈVE, que corresponde a un nivel académico de 3º o 4º de Educación Primaria. Los otros dos manuales, «NOUVEAU JUS D'ORANGE 2 - LIVRE DE L'ÉLÈVE» y «NOUVEAU JUS D'ORANGE 3 - LIVRE DE L'ÉLÈVE» (próxima publicación en 2020), completan la colección del método pedagógico.

El manual tiene 71 páginas encuadernadas en una solapa blanda y compacta (no permite la separación de las mismas ni se presta a llevar a cabo una explotación no lineal). Posee dos tipos de contenidos iconográficos: fotografías a color y muchos tipos de ilustraciones, hechas a mano, muy variadas y repartidas por todas las páginas del manual. Las personas encargadas de la ilustración son Óscar Fernández y Conrado Giusti.



Ilustración 106: Portada del manual “Nouveau jus d’orange 1”

3. Público al que se dirige

El público al que va dirigido este manual -el primero de la colección- es a los estudiantes españoles de 2º ciclo de Educación Primaria (3º y 4º cursos), en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa Educación -L.O.M.C.E.- (2013), de entre 8 y 10 años, que van a cursar por primera vez francés como lengua extranjera. Además, el manual se encuadra dentro del nivel A1.1 (el más elemental), según la clasificación y las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL- (2001).

Gracias a la información de la contraportada del manual- “LIVRE DE L’ÉLÈVE”, sabemos el método “NOUVEAU JUS D’ORANGE 1”, además, está compuesto por los siguientes complementos didácticos:

Para el alumno:

- Audios y vídeos online (descargables)
- Cuaderno de actividades (en color)

Para el profesor:

- Guía pedagógica para el profesor (en color)

- Cuaderno de atención a la diversidad, para llevar a cabo una pedagogía diferenciada en función de los niveles de los alumnos
- Fichas de evaluación (imprimibles)

Para la clase:

- Libro y cuaderno del alumno en versión digital (para pizarra digital)
- Documentos orales (audios) complementarios
- Página web del manual

El manual se define como un método de iniciación de francés para niños, que combina la “comunicación” y la “acción”, pone en valor los juegos y las canciones, plantea actividades interdisciplinarias, permite el descubrimiento cultural y entrena a los alumnos para el examen de certificación “DELF PRIM”.

4. Estructura del manual y del conjunto pedagógico

El libro del alumno de “*NOUVEAU JUS D’ORANGE – I*” está dividido en 6 unidades didácticas independientes, pero que siguen una evolución progresiva en lo que se refiere al nivel de los contenidos lingüísticos. Además, nos encontramos con una unidad didáctica introductoria -unidad cero- y un anexo final con los contenidos culturales relacionados con las fiestas y tradiciones festivas de la francofonía europea más significativas (*Noël, la Chandeleur...*), las reglas gramaticales y la conjugación de los verbos más importantes, un léxico por unidades y la transcripción escrita de las canciones trabajadas en el manual.

Los protagonistas del manual, cuyas características y aventuras aparecen en todas las páginas y actividades del libro, son un grupo de amigas y amigos formado por los siguientes personajes: Noah, Lou y Amina (tres niñas de diferentes razas) y Théo.



Ilustración 107: Manual “*Nouveau jus d’orange 1*” (personajes)

Cada una de las seis unidades didácticas, de 8 páginas, posee la siguiente estructura:

- A. « *PRÉSENTATION DE L'UNITÉ* »
- B. « *FONCTIONS COMMUNICATIVES* »
- C. « *LABO DES SONS* »
- D. « *ACTIVITÉ INTERDISCIPLINAIRE* »
- E. « *PROJET* »
- F. « *BANDE DESSINÉE* »
- G. « *DÉCOUVERTES CULTURELLES* »
- H. « *JEUX* » - « *JUEGOS* »

- A. “*PRÉSENTATION DE L'UNITÉ*”- “PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD”
(comprensión oral):

La unidad se inicia con una portada del dossier en la que aparece, normalmente, una ilustración, acompañada del título que presenta la unidad; la actividad consiste en observar la imagen mientras se escucha un documento oral (audio) en el que los personajes que en ella aparecen interactúan en lengua francesa. En la ilustración aparecen siempre los personajes protagonistas del manual. El contenido y las acciones que realizan los personajes en esta imagen siempre están en relación con los contenidos lingüísticos que van a trabajarse en la unidad. Además, en un recuadro al final de la página, titulado “*J'APPRENDS À*”, se les explicita a los alumnos qué es lo que van a aprender a comunicar en esta unidad.

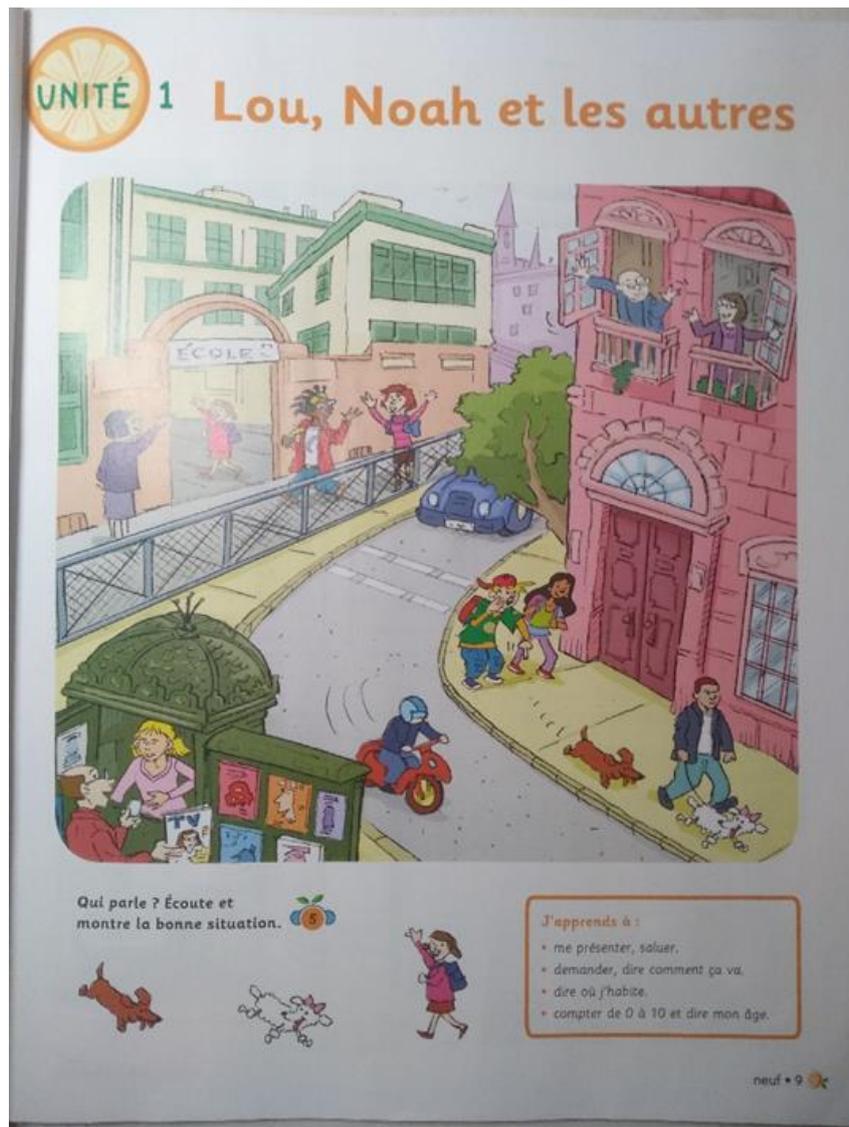


Ilustración 108: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 9)

Por ejemplo, en la unidad 1, los alumnos van a aprender lo siguiente:

<i>ME PRÉSENTER, SALUER</i>	Presentarme y saludar
<i>DEMANDER, DIRE « COMMENT ÇA VA »</i>	Preguntar y decir “qué tal”
<i>DIRE « OÙ J’HABITE »</i>	Decir dónde vivo
<i>COMPTER DE 0 À 10 ET DIRE MON ÂGE</i>	Contar de 0 a 10 y decir mi edad

Así, en la ilustración de esta unidad se presenta un contexto comunicativo en el que aparecen los personajes protagonistas en diferentes situaciones, a la salida del colegio. Los alumnos deben identificar en el dibujo qué personaje está hablando al escuchar lo que está diciendo a través de un documento oral (audio).

B. « *FONCTIONS COMMUNICATIVES* » - « FUNCIONES COMUNICATIVAS »
(comprensión y expresión oral):

Este apartado consta de tres páginas. En cada una de ellas, se aborda una estructura lingüística y un léxico determinado, ambos asociados a una función comunicativa. Esta función comunicativa se trabaja desde actividades muy variadas, como ejercicios de escucha e identificación, de repetición, de juegos de mímica, de memoria, de simulación de una escena, de dramatización, etc.

En la unidad 1, este apartado se divide en tres secciones, que se encuentran en tres páginas diferentes, respectivamente. En cada una de ellas, se trabaja una estructura comunicativa que le da nombre a la sección.

Así, en la primera sección se trabaja la estructura lingüística, “*COMMENT TU T’APPELLES?*” (¿cómo te llamas?), a través de cuatro ejercicios: el primero, en el que los alumnos deben escuchar un documento oral y responder oralmente a unas preguntas que se les plantean por escrito, acerca de los nombres de los protagonistas del manual; en el segundo, deben escuchar y cantar una canción sobre los saludos -apoyándose en su transcripción escrita-; el tercer ejercicio es un juego que consiste en presentarse a los demás, acompañando tu presentación con un gesto; el último ejercicio consiste en presentarse oralmente a uno mismo y a sus compañeros. En esta sección nos encontramos con tres recuadros de teoría sobre la lengua: uno en el que aparecen los diferentes saludos que pueden utilizarse en lengua francesa, y otros dos en los que aparecen los pronombres tónicos singulares (*moi, toi, lui, elle*), y la conjugación del verbo “*S’APPELER*” (“llamarse”) en presente de indicativo.

2. Écoute et chante. 7
chanson

Quand il fait jour, je dis bonjour
Quand il fait noir, je dis bonsoir
Quand je pars, je dis au revoir
Et quand je suis poli, je dis merci !

S'appeler
Je m'appelle
Tu t'appelles
Il/Elle s'appelle

Les pronoms toniques singuliers
Moi, je m'appelle...
Toi, tu t'appelles...
Lui, il s'appelle...
Elle, elle s'appelle...

3. **JEU** Présente-toi avec un geste.

4. Présente-toi et présente tes amis, comme dans l'exemple.

Ilustración 109: Manual “Nouveau jus d'orange 1” (página 10)

La segunda sección, trabaja la estructura lingüística, “*COMMENT ÇA VA?*” (¿qué tal estás?), en tres ejercicios: el primero de escucha e identificación del texto oral (audio) con la fotografía correspondiente – en la que aparecen diferentes situaciones comunicativas en las que los personajes se preguntan que qué tal están-, y dos juegos. El primer juego, de repetición de unas respuestas a cómo estamos e imitación de unos gestos que acompañan a nuestras palabras (si estamos muy bien, sonreímos y levantamos el dedo pulgar, si no, emulamos una cara triste y bajamos el dedo pulgar); el segundo, un juego de teatralización en el que los alumnos deben simular una escena en la que aparecen diferentes personajes interactuando y utilizando la estructura lingüística trabajada.



Ilustración 110: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 11)

En la última sección, se introducen las estructuras lingüísticas, “*TU HABITES OÙ?*” (¿dónde vives?) y “*TU AS QUEL ÂGE?*” (¿cuántos años tienes?), a través de 5 ejercicios. En el primero de ellos, se muestra una viñeta en la que una de las protagonistas del manual se presenta a otro personaje; los alumnos deben leer el texto, apoyado de un documento oral (audio), en el que se escucha a la niña hablar, y responder a unas preguntas sobre la información que se nos facilita (centrada en la estructura lingüística que estamos trabajando). En el ejercicio dos, se les pide a los alumnos que identifiquen la diferencia entre el tono interrogativo de las preguntas y el tono afirmativo de las preguntas (trabajo de la prosodia); además, se presenta la conjugación del verbo “*HABITER*” (“vivir”) en presente de indicativo. La tercera actividad consiste en asociar el nombre de algunas ciudades europeas a una fotografía que las representa (Barcelona, Paris, Pisa y Londres). El cuarto ejercicio consiste en escuchar un documento oral (audio) que enuncia los números del 0 al 10 y repetirlos. Finalmente, la quinta actividad invita a los alumnos a preguntar la edad a sus compañeros y a responder con la suya cuando se les pregunte.



Ilustración 111: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 11)

C. “LAVO DES SONS” – “LABORATORIO DE LOS SONIDOS” (comprensión oral):

En este apartado se trabaja la fonética de sonidos de forma explícita, normalmente, a través de la comparación entre dos sonidos o elementos de la prosodia de la lengua francesa.

Así, en la unidad 1, se trabaja la entonación interrogativa de las oraciones. Para ello, se les pide a los alumnos que escuchen varias oraciones y levante la mano después de oír una que posea un tono interrogativo. Por ejemplo:

<p>“<i>Comment tu t’appelles?</i>”</p>	<p>EL ALUMNO DEBE LEVANTAR LA MANO, YA QUE ES UNA ORACIÓN INTERROGATIVA</p>
<p>“<i>J’ai 8 ans</i>”</p>	<p>EL ALUMNO NO DEBE LEVANTAR LA MANO, YA QUE NO ES INTERROGATIVA</p>

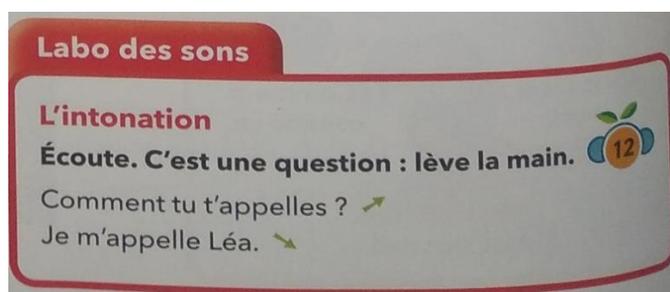


Ilustración 112: Manual “*Nouveau jus d’orange 1*” (página 12)

D. “ACTIVITÉ INTERDISCIPLINAIRE” – “ACTIVIDAD INTERDISCIPLINAR” (comprensión oral) :

En este apartado se trabaja la lengua francesa a través de una actividad relacionada con otra área de conocimiento o disciplina (Educación Artística, Matemáticas, Geografía, Historia o Ciencias Naturales).

En la unidad 1, se aborda la lengua francesa desde la disciplina de la música. Para ello, se presenta un pentagrama con las notas musicales en lengua francesa. Se les pide a los alumnos que las escuchen, las interioricen y luego las identifiquen cuando suenen de manera desordenada, nombrando la que sea correcta.



Ilustración 113: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 13)

E. “PROJET” – “PROYECTO” (comprensión escrita y expresión escrita):

Este apartado pretende que los alumnos utilicen todos los contenidos lingüísticos que han aprendido en la unidad para llevar a cabo un pequeño “proyecto”, como describir su colegio, expresar sus gustos, presentar a su familia, etc.

En la unidad 1, el “proyecto” planteado es la escritura de una carta a un amigo o amiga para presentarte, utilizando los conocimientos adquiridos en el tema. Para ello, se les facilita a los estudiantes un texto modelo que pueden utilizar como referente.

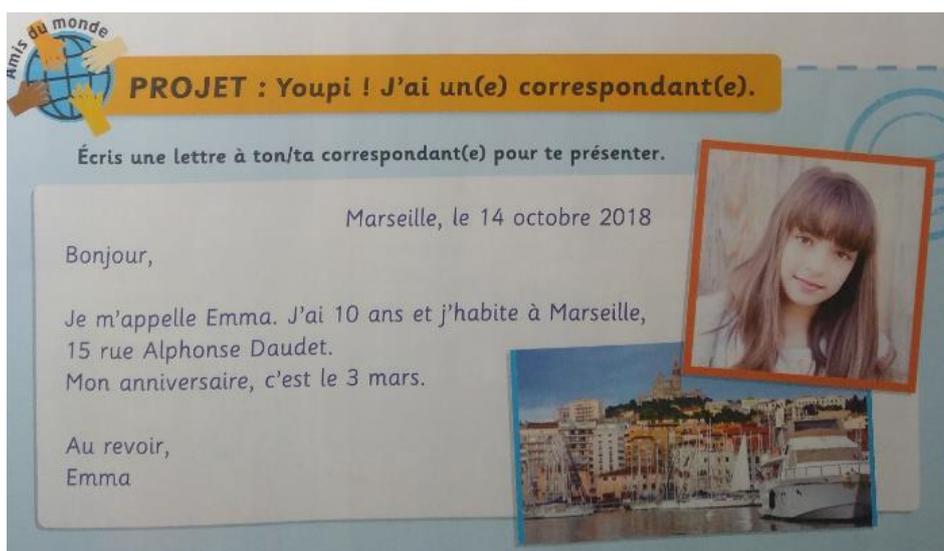


Ilustración 114: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 13)

F. “BANDE DESSINÉE” – “CÓMIC” (comprensión oral y escrita/ producción oral):

Se presenta una breve historieta en formato cómic a los estudiantes, donde los personajes protagonistas del manual viven una aventura en la que se producen diferentes situaciones comunicativas -donde utilizan los contenidos lingüísticos de la unidad-. Después se les pide a los estudiantes que, en grupos, teatralicen la historieta. Para finalizar, los alumnos deben responder oralmente a dos o tres breves preguntas de comprensión del texto.



Ilustración 115: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 14)

G. “DÉCOUVERTES CULTURELLES”- “DESCUBRIMIENTOS CULTURALES”
(comprensión oral y escrita/ producción oral):

En este apartado de cada unidad didáctica, se abordan actividades de ampliación que trabajan desde una perspectiva cultural, eso sí, no centrada en el mundo de la francofonía exclusivamente.

Así, en la unidad 1, se muestra un planisferio donde aparecen marcados varios países del mundo en los que se habla francés, es decir, países francófonos. Al lado de cada país, aparece la foto de un niño o niña de allí, que se presenta, dice su edad y nombra la ciudad en la que vive, acompañándola de una fotografía. Los estudiantes deben responder a unas preguntas de comprensión del texto escrito, buscar otros países francófonos y presentarse oralmente. siguiendo el modelo de los niños del texto.



Ilustración 116: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 15)

H. “JEUX”- “JUEGOS” (comprensión oral y escrita/ producción oral):

En el último apartado de la unidad, “JEUX”, se llevan a cabo varias actividades de carácter lúdico en las que los alumnos repasan los contenidos lingüísticos trabajados en cada unidad.

3. Bataille des verbes. Choisis un verbe et un numéro. Ton/ta camarade donne la conjugaison comme dans l'exemple.

• 1 : « Habiter » + « Je » → J'habite.

	Je	Tu	Il/Elle	Nous	Vous	Ils/Elles
Habiter	1	3	4	0	7	5
S'appeler	8	6	2			

4. Découvre le numéro.

Ilustración 117: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 16)

I. “ANEXOS”:

- « *FÊTES ET TRADITIONS* » - « FIESTAS Y TRADICIONES » :

Estas páginas finales del libro, se presentan varios textos escritos en los que se presentan algunas de las fiestas y tradiciones más significativas de la francofonía europea (Francia, Bélgica y Suiza). Al final del apartado, aparecen algunas preguntas de comprensión escrita a los que los niños deben responder oralmente.



Ilustración 118: Manual “*Nouveau jus d’orange 1*” (página 54)

- “*GRAMMAIRE ET CONJUGAISON*” – “GRAMÁTICA Y CONJUGACIÓN”:

Se trata de un apartado en el que se agrupan todas las reglas gramaticales trabajadas a lo largo del manual, así como las conjugaciones de los verbos más significativos.

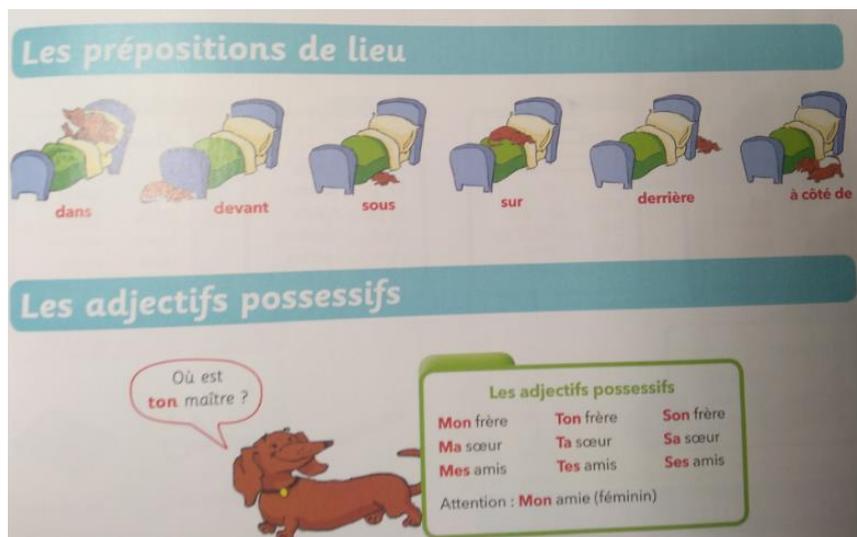


Ilustración 119: Manual “*Nouveau jus d’orange 1*” (página 60)

- “*LEXIQUE*”:

En este apartado se presenta, agrupado por unidades, el léxico más importante abordado en el manual. Además, cada una de las palabras va acompañada de una ilustración que la representa, para evitar así tener que escribir su traducción.

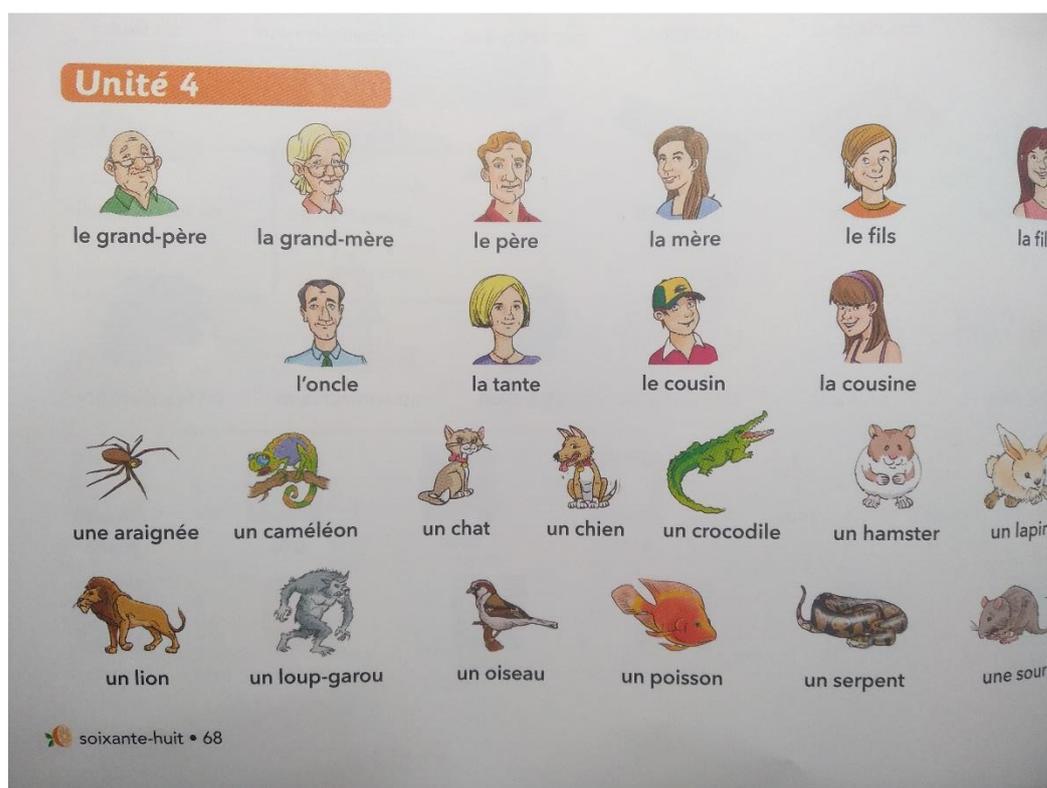


Ilustración 120: Manual “*Nouveau jus d’orange 1*” (página 68)

- “*TRANSCRIPTIONS*” – “*TRANSCRIPCIONES*”:

Agrupadas por unidad, se nos presentan las transcripciones escritas de las canciones y las actividades de fonética que se trabajan en el manual.

- “*TABLEAU DES CONTENUS*”- “*ÍNDICE*”:

El libro del alumno finaliza con una pequeña guía en la que aparecen resumidos y organizados todos los contenidos lingüísticos que se abordan en las unidades didácticas y en los anexos del manual.

- « *JE PRÉPARE LE DELF PRIM A1.1* » - « PREPARACIÓN DELF PRIM »:

En este apartado final se realizan actividades para trabajar las competencias lingüísticas de base del MCER (2001): Comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Para ello, se plantean actividades similares a las realizadas a lo largo del manual, que permiten preparar, supuestamente, a los estudiantes para realizar la prueba *DELF-PRIM A1.1*.

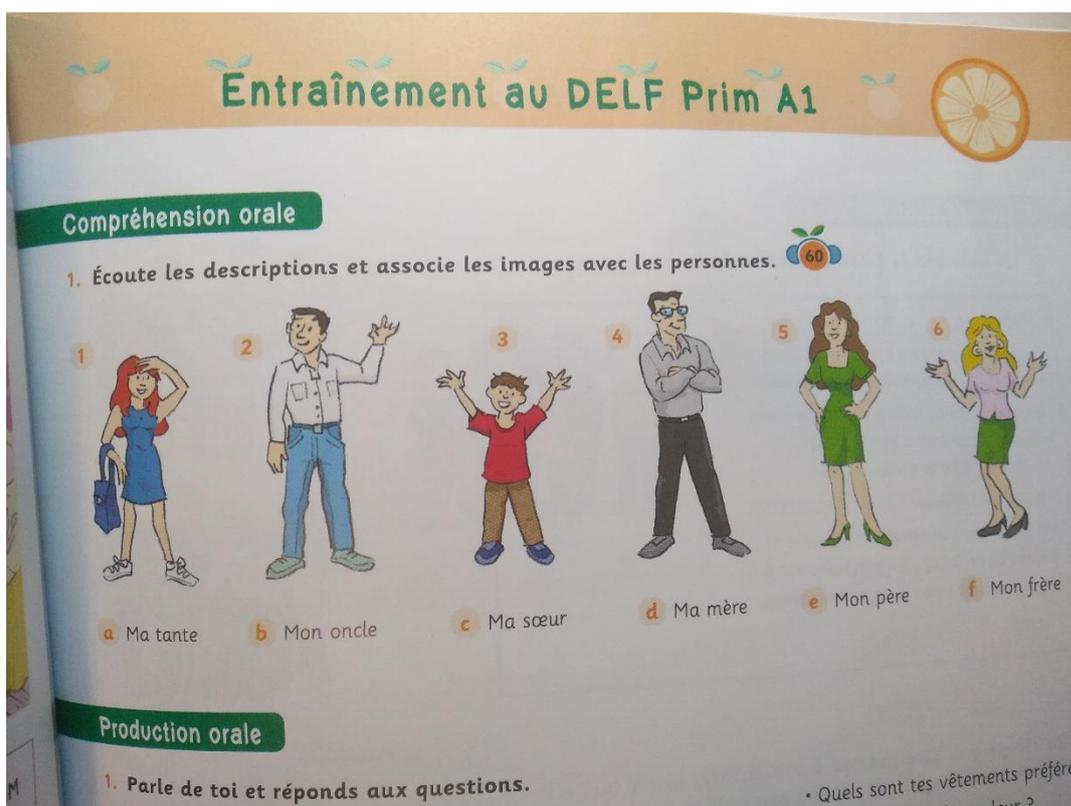


Ilustración 121: Manual “*Nouveau jus d’orange 1*” (página 75)

5. Duración y ritmo de aprendizaje

Como ya hemos indicado anteriormente, el manual forma parte de una colección destinada al aprendizaje del francés como lengua extranjera en el segundo ciclo (3º y 4º curso) y tercer ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria -en el marco normativo de la L.O.M.C.E. (2013)-, por lo que puede explotarse en uno o dos cursos, dependiendo de la organización de las sesiones semanales. Consideramos que el ritmo de aprendizaje es correcto, ya que no son demasiados los contenidos que se abordan y que, además, el planteamiento de explotación está bastante bien enfocado.

La presentación y la organización de la lengua, tanto de las estructuras lingüísticas como del vocabulario, es bastante interesante, ya que otorga una prioridad prácticamente absoluta al trabajo del idioma desde la lengua oral. Sin embargo, al igual que en el resto de manuales, los contenidos que se trabajan están, tan pautados y medidos, que la riqueza lingüística, propia del uso del idioma en un contexto de comunicación, se ve perjudicada.

Por otro lado, creemos que existe una mejoría en este manual con respecto a la promoción de la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, el método presenta actividades de evaluación inicial (“*UNITÉ 0*”), de autoevaluación de los conocimientos adquiridos en cada tema (apartado “*JEUX*”), además de plantear actividades para preparar a los alumnos para el examen de certificación *DELF-PRIM, nivel A1.1*. Sin embargo, sigue existiendo una clara dependencia en el aprendizaje de la figura del maestro, así como de los documentos orales (audios) que poseen y facilitan la mayoría de contenidos lingüísticos orales que se abordan en el manual.

Así, aunque el aprendizaje de la lengua es activo y exige la atención del estudiante, se sigue apelando pocas veces a su participación directa como sujeto que utiliza la lengua para “actuar como agente social”, comunicar, hablar o escribir sobre sí mismo y sus circunstancias. Es decir, que, aunque el estudiante emplea la lengua para comprender situaciones y resolver ejercicios sobre las mismas, no dejan de ser situaciones artificiales, creadas explícitamente, para trabajar la lengua extranjera desde este manual.

6. Objetivos

Esta colección de libros es del año 2019, y tal y como ya hemos mencionado, está inserta en el marco normativo de la L.O.M.C.E. (2013). Su línea pedagógica, sin embargo, no deja de ser una aproximación desde el método comunicativo al enfoque por tareas.

Así, el manual, intenta añadir algunos matices de esta perspectiva de aprendizaje a través de la acción, añadiendo un apartado final en cada unidad, titulado “*PROJET*”, que pretende culminar el aprendizaje de los alumnos a través de la realización de una mini-tarea, además de incluir un enfoque interdisciplinar (sobre todo desde el área de la “Educación Plástica y Visual”). Aunque es un avance en el desarrollo del enfoque por tareas comunicativas, pensamos que el método no llega a interiorizar finalmente esta perspectiva metodológica, pues para que las tareas comunicativas se puedan, realmente,

denominar “tareas”, deben vertebrar toda la actividad del sujeto, y no sólo formar parte de una pequeña sección de ella.

Las teorías de la lingüística generativo-transformacional y la sociolingüística vertebran el enfoque lingüístico-pedagógico del manual. En lo que se refiere a postulados psicológicos, el método se sustenta tanto en la psicología cognitivista como en la psicología conductista. Además, la importancia que se le otorga al aprendizaje activo denota que la psicología constructivista también forma una parte importante de la influencia teórica de este manual.

A diferencia de la mayoría de métodos, el manual está centrado en el desarrollo de la competencia oral (sobre todo en la comprensión oral). ya que, como hemos visto, la mayoría de ejercicios que plantea para introducir los contenidos lingüísticos son de comprensión y/o de expresión orales; la comprensión escrita también se trabaja, pero sirviendo como elemento lingüístico complementario en el aprendizaje; la expresión escrita no se aborda en este manual, sino que se trabaja en el “cuaderno del alumno”.

7. Contenidos

El manual utiliza contenidos y estructuras lingüísticas tanto formales como coloquiales, todos ellos contextualizados dentro de la situación comunicativa donde se usan. Por ejemplo, los personajes amigos o familiares utilizan expresiones informales para comunicarse entre ellos. Además, tanto en los diálogos de los personajes como en los ejercicios que se les plantean a los alumnos, se utilizan construcciones lingüísticas coloquiales -tanto oralmente como por escrito- altamente utilizadas entre los nativos francófonos, sobre todo en la lengua oral más usual.

El léxico utilizado es sencillo y adecuado al nivel de idioma de los estudiantes y se utiliza varias veces en diferentes actividades de la unidad. Además, se trata de un vocabulario útil y práctico, cercano a la realidad de los niños. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, la explotación didáctica del manual no contempla suficientemente la intervención de los estudiantes como agentes activos en la comunicación. Por este motivo, casi cualquier uso del léxico está enmarcado en una situación guiada y artificial propuesta por las actividades en la que el alumno no tiene libertad para servirse de la lengua que está aprendiendo para expresarse, por lo que la posibilidad de aprender e interiorizar las

nuevas palabras se ve reducida. En los anexos finales se contempla un apartado con el vocabulario ilustrado de cada unidad.

La gramática se trabaja de forma explícita en las diferentes unidades didácticas, eso sí, una vez que ésta se ha presentado y trabajado inserta en estructuras lingüísticas. Por este motivo, podemos afirmar que se propone un estudio inductivo de la misma, ya que se parte de casos particulares para llegar a una regla general. Además, en las últimas páginas del manual, se presenta un apartado anexo específico donde se agrupan las principales reglas gramaticales y conjugaciones de verbos que se han abordado a lo largo del libro.

El trabajo de la fonética es explícito y abordado desde la fonética sonidos ([a]), a través de la escucha y discriminación de los mismos en las palabras; además, la fonética se trabaja a través de las canciones que se proponen en el apartado “*LABO DES SONS*”, en los que se utiliza la lengua oral, con ayuda de los audios y de la figura del profesor. La prosodia también es abordada en algunas de las unidades didácticas, de forma integrada con otros contenidos.

El tratamiento de la cultura francófona que realiza el manual es mucho más extenso que el que hacen otros manuales que hemos analizado. No obstante, se reduce a dos apartados, que son específicos para ello. Por un lado, contamos con el anexo, “*FÊTES ET TRADITIONS*” que encontramos al final del libro del alumno, donde se trabajan las principales fiestas y tradiciones de la francofonía, eso sí, únicamente europea. Por otro lado, en cada una de las unidades tenemos una sección titulada “*DÉCOUVERTES CULTURELLES*”, en las que se trabaja la cultura desde una comparativa entre diferentes culturas y países del mundo, eso sí, que forman parte del universo de la francofonía (los países del mundo en los que se habla francés, la escuela en los países francófonos, algunos pintores francófonos, algunos personajes históricos célebres franceses, las distintas estaciones en el mundo, los productos gastronómicos típicos franceses y la diversidad en la gastronomía francófona). Consideramos que se aporta al alumno una visión amplia y rica en cuanto al trabajo que se realiza de la cultura. Lamentamos, sin embargo, que no se trabaja con materiales auténticos.

Por otro lado, queremos resaltar que los personajes, son bastante variados en lo que se refiere al género (hombres y mujeres), la edad (jóvenes y ancianos), e incluso la raza. Queremos resaltar que, a diferencia de la mayoría de manuales que hemos revisado, tres de los cuatro personajes protagonistas son mujeres, de diferentes razas (negra, árabe y

caucásica) y que, además, los roles de género, no son significativos, sino que los personajes viven aventuras infantiles que poco tienen que ver con su sexo.

8. Tipos de actividades (procesos)

Actividades orales	Comprensión: Lectura en voz alta/baja, preguntas y respuestas cerradas, preguntas semiabiertas y preguntas de verdadero/falso.
	Expresión: Lectura en voz alta y repeticiones (canciones y poemas), preguntas y respuestas, dramatizaciones y juegos. No hay parafraseo, no hay resúmenes y no hay juegos de rol.
Fonética	Fonética de sonidos. Explícita.
Actividades escritas	Comprensión: Estrategias analíticas (parte por parte) y estrategias globales (textos de las lecturas).
	Expresión: Utilización de vocabulario o estructuras lingüísticas y gramaticales en oraciones. No hay dictados, resúmenes o redacciones, no se solicita sustituir palabras o transformarlas y no se pide hacer disertaciones o argumentaciones.

9. Dinámica interna de las actividades de enseñanza aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de enseñanza: 	<p>Esquema semi-clásico: Presentación/ Puesta en práctica/ Retención. Esquema dinámico</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general de actividades de aprendizaje: 	<p>Proposición de una matriz modelo que debe reutilizarse de manera abierta.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al significado: 	<p>Utilización de estructuras muy sencillas, fáciles de comprender. También se utiliza la imagen como elemento co-textual.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la gramática: 	<p>Gramática explícita, pero inductiva (se evidencia la regla una vez que se ha trabajado a través de la comunicación).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico: 	<p>A través de una breve puesta en situación inicial y el acceso al significado a través de su deducción en contexto (ejercicios y actividades). Se acompaña de imágenes co-textuales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la motivación de los estudiantes: 	<p>Actividades lingüísticas motivadoras, pero poco creativas. Alumno activo, pero no partícipe protagonista en el uso de la lengua. Tintes conductistas, cognitivistas y constructivistas.</p>

10. Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: <p>No hay actividades de evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.</p>
--

- Ejercicios de revisión de los contenidos lingüísticos trabajados:

Contextualizados, estructurados y con un nivel de dificultad creciente conforme se avanza en el desarrollo de las unidades didácticas.

- Ejercicios de autoevaluación:

Ejercicios de autoevaluación para la preparación de la prueba de nivel DELF-PRIM A1.1. y al final de cada unidad didáctica, a través de las actividades lúdicas del apartado “JEUX”.

5.5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PERIODO DE LA L.O.M.C.E.

CONCLUSIONES ANÁLISIS MANUALES DE TEXTO Y L.O.E. 2006:

Una vez que hemos analizado varios manuales de texto de francés lengua extranjera para alumnos de 3º, 4º, 5ª y 6º de Educación Primaria., queremos resaltar varios aspectos con respecto al marco legal en el que han sido publicados: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa -L.O.M.C.E.-, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en algunos aspectos de sus artículos.

Así, la mayoría de los manuales de texto publicados a partir del año 2006 apuestan, claramente, por el aprendizaje basado en un enfoque comunicativo influenciado por un enfoque por tareas, que tratan de justificar añadiendo un apartado final, en cada unidad, en el que los estudiantes deben realizar una “mini- tarea” o un “mini- proyecto”. Además, poseen una gran influencia de la lingüística y los postulados de Noam Chomsky y de la sociolingüística. A todas estas características, se suma además la presencia de los principales planteamientos de la psicología cognitiva, así como del constructivismo que, pese a ser el postulado psicológico por el que apuesta el desarrollo curricular del Real Decreto 126/2014, sólo toma protagonismo en estos manuales a través de los apartados en los que los alumnos deben utilizar procedimientos de aprendizaje propios para resolver un problema planteado (en una tarea o proyecto).

Los manuales de la L.O.M.C.E. (2013), al igual que los de la L.O.E. (2006) se caracterizan por seguir una línea didáctica bastante homogénea, en la que al enfoque comunicativo se le añade un pequeño matiz de “acción” a través de la propuesta de realización de tareas finales. En este sentido, los métodos y planteamientos pedagógicos de explotación de la lengua extranjera de la L.O.M.C.E. (2006) son bastante similares a los de la normativa anterior.

Así, la mayoría de estos manuales otorga prioridad al lenguaje oral, por encima del lenguaje escrito -tal y como indica la normativa-, iniciando siempre los distintos planteamientos pedagógicos a través de la lengua oral e introduciendo, poco a poco, la lengua escrita. De la misma forma, se empieza introduciendo la parte comprensiva de la lengua para, poco a poco, ir introduciendo la parte expresiva (se trata del esquema de aprendizaje “input-sujeto-output”, típicamente cognitivista).

Para Tost (2005) es muy importante que se tenga en cuenta que los alumnos que acceden normalmente al Frances Lengua Extranjera, lo hacen ya habiéndose familiarizado con una 1ª Lengua Extranjera, normalmente, el inglés, la cual puede servir como un elemento facilitador para el aprendizaje de una 2ª Lengua Extranjera. En este sentido, los manuales apuestan, prácticamente por completo, por limitar la parte de expresión de los alumnos en la lengua extranjera a la expresión oral, eso sí, tratando de que ésta esté dotada de un marco contextual (aunque, no siempre será real). Además, el trabajo de la competencia oral, sobre todo de la parte expresiva, deja de reducirse sólo al trabajo de preguntas y respuestas y se introducen otros elementos para fomentarla (como son las canciones, los poemas, la dramatización de textos dados, los juegos o los mini-proyectos).

Sin embargo, aunque estas actividades de expresión presentan un carácter comunicativo más motivante e interesante, no terminan de enmarcarse en un contexto comunicativo real, que se centre en las necesidades de comunicación de los estudiantes, en la que éstos utilicen la lengua para actuar como agentes sociales (ya que esto sólo sucede en la realización de la “mini-tarea”).

La comprensión escrita se trabaja a través de varios tipos de texto, sobre todo el cómic y las canciones o poemas, tal y como dice la normativa, fomentándose así el uso de textos variados. La producción escrita, por su parte, apenas es abordada en estos manuales, ya que entendemos, que ésta se “desplaza” a los cuadernos de actividades que complementan los métodos pedagógicos de cada colección; no obstante, no debemos olvidar que la expresión escrita -adaptada a cada nivel- forma parte de los contenidos curriculares que establece el Real Decreto 126/2014.

Por otro lado, queremos remarcar que en ninguno de los manuales que hemos analizado se recurre a la traducción de los elementos lingüísticos en lengua extranjera. La imagen, por lo tanto, sigue siendo el elemento co-textual preferido de todos los métodos (tanto de acceso al significado del léxico como para la presentación de las estructuras lingüísticas, a través de las viñetas de los cómics).

Otro aspecto que queremos resaltar es que la mayoría de los textos orales y escritos que se presentan siguen siendo diálogos y conversaciones entre uno o varios personajes (ya sea directa o indirectamente – como en el caso del cómic-). Entendemos, que el uso de este tipo de textos es una estrategia para intentar dotar a la lengua extranjera de un “contexto real”, que pretende ser más cercano a la realidad cotidiana de los estudiantes.

Sin embargo, el Real Decreto que establece el currículum de la 1ª y la 2ª lengua extranjera se refiere todo el rato a la utilización de “materiales auténticos” a la hora de trabajar los cuatro bloques de contenidos: “mensajes y anuncios públicos” (Bloque 1), “conversaciones informales cara a cara o por medios técnicos” (Bloque 2), “noticias y artículos” (Bloque 3), correspondencia (Bloque 4), etc. Así, pese a que los manuales tratan de trabajar un enfoque pedagógico en el que los alumnos utilicen la lengua en contextos comunicativos reales, no hemos encontrado ningún material auténtico utilizado con fines didácticos en los manuales.

En lo que respecta a los planteamientos de las actividades a realizar, debemos resaltar que la apuesta de los manuales L.O.M.C.E. (2006) por el enfoque comunicativo hace que todas las actividades que se presentan posean un pequeño marco contextual (como es la lectura previa de una historia, de un texto, la escucha de un documento sonoro, el reconocimiento de unas imágenes, o la identificación de la veracidad o falsedad de una afirmación), es decir, hay un fin lingüístico que va más allá que el mero uso correcto de la estructura de la lengua. En este sentido, sí se siguen las prescripciones normativas a la hora de trabajar la comunicación en la lengua extranjera, más allá del mero estudio de sus estructuras lingüísticas, pero las situaciones que se plantean no dejan de ser situaciones comunicativas inventadas, que no se enmarcan dentro de un marco contextual de acción real por parte del alumno, tal y como prescribe la normativa.

La fonética, se aborda de forma explícita a través de la fonética de sonidos ([a]), desde una perspectiva comparativa entre sonidos próximos (en el apartado “*LABO DES SONS*”). La prosodia también se aborda de forma explícita a través de algunas actividades orales específicas en las que se trabajan la acentuación, el ritmo o la entonación.

En los manuales, se trabaja la gramática se trabaja de forma explícita en las diferentes unidades didácticas, eso sí, una vez que ésta se ha presentado y trabajado inserta en estructuras lingüísticas. Por este motivo, podemos afirmar que se propone un estudio inductivo de la misma, ya que se parte de casos particulares para llegar a una regla general. Además, en las últimas páginas del manual, se presenta un apartado anexo específico donde se agrupan las principales reglas gramaticales y conjugaciones de verbos que se han abordado a lo largo del libro. No debemos olvidar que “los elementos constitutivos del sistema lingüístico, así como su funcionamiento y relaciones, así como la reflexión sobre el aprendizaje” forman parte del currículum de la 1ª y la 2ª Lengua Extranjera

(Anexo II, del Real Decreto 126/2014). Sin embargo, creemos que ésta siempre debe abordarse desde las estructuras lingüísticas que se utilizan y no de forma descontextualizada y “expositiva”.

En lo que respecta al trabajo de la gramática en la lengua extranjera, Tost (2005) insiste en que los enfoques constructivistas sólo pueden funcionar si no se relega la reflexión gramatical, pues, además, el MCERL (2001) establece que es una prioridad. Así, se trata de que los alumnos construyan por aproximaciones sucesivas las lógicas gramaticales, observando el funcionamiento de la lengua y apoyándose para ello en los enunciados que se han ido trabajando; se trata pues de realizar las actividades apropiadas que permitan a los estudiantes descubrir cómo funciona el sistema de la lengua extranjera.

El vocabulario, suele trabajarse junto a las estructuras lingüísticas que se están abordando; también se aborda específicamente desde un apartado concreto en cada unidad didáctica, donde cada palabra aparece acompañada de una imagen, que ayuda al alumno a acceder al significado. Finalmente, en la última parte del libro, aparece una compilación de palabras del léxico por unidades y temáticas, acompañadas, cada una de ellas, de una ilustración que las representa.

Tost (2005) afirma que el trabajo del léxico de abordarse desde la misma perspectiva que la gramática: por descubrimiento y conceptualización. Así, se trata sobre todo de proporcionar al alumno la información necesaria para poder expresarse: redes y campos semánticos de las palabras clave para tratar los temas de la unidad, añadiendo, además, las lógicas de la formación de palabras, la composición, los sinónimos y los antónimos, etc.

Se utilizan, normalmente, contenidos lingüísticos coloquiales, que le otorgan un carácter cercano y cotidiano a la lengua. Además, tanto las estructuras lingüísticas como el léxico se presentan, generalmente, contextualizados, para fomentar que su aprendizaje sea significativo.

Se potencia la autonomía del estudiante en su aprendizaje, a través de la inclusión de actividades de evaluación inicial (*UNITÉ 0*) y final de los contenidos trabajados o juegos en los que se le solicita al alumno emplear los contenidos lingüísticos aprendidos. Por otro lado, la L.O.M.C.E. (2013), al igual que la L.O.E. (2006) tiene en cuenta los niveles de competencia lingüísticos recogidos en el MCERL (2001), y los manuales que hemos analizado, plantean actividades adecuadas a los niveles establecidos por el marco

europeo, en concreto, al nivel A1.1. (nivel acceso - usuario básico); como hemos visto, es muy habitual que los manuales contengan un apartado específico con actividades de preparación específica a la prueba de nivel *DELF-PRIM*, desde las cuatro destrezas básicas -comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita-. Sin embargo, para Tost (2005), la autonomía consiste en proporcionar a los estudiantes los instrumentos que les permitan elaborar sus propias producciones de base lingüística.

Con respecto a la motivación, consideramos que ya en la década de 1980 se empezó a introducir una mejora en los aspectos “formales” de los métodos; los manuales L.O.M.C.E. continúan por esta línea, que mejoran con la inclusión de las “mini-tareas” finales de cada unidad didáctica, favoreciendo así una aplicación real y un uso significativo de la lengua. Sin embargo, todavía queda mucho camino para integrar este aprendizaje activo y motivante en todo el conjunto de la unidad didáctica, y no sólo en una parte.

Por otro lado, tanto en los objetivos del área como en los bloques de contenidos, aparece explícitamente el tratamiento de la cultura como una parte fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, al contrario que en el currículum de la L.O.E. (Real Decreto 1513/2006), no existe un bloque de contenidos concreto y específico para trabajar la dimensión social y cultural de la lengua extranjera, sino que en el Real Decreto 126/2014, esta dimensión es transversal y aparece en los cuatro bloques de contenidos que se plantean, en concreto, “identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, comportamiento y convenciones sociales, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto”. Además, yendo más allá del currículum de las áreas de Lenguas extranjeras, uno de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014) es “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas [...]”.

Así, en este periodo se trabaja la cultura, sobre todo, en un apartado concreto del manual, pero desde perspectivas diferentes, ambas muy interesantes y complementarias. Por una parte, la cultura se aborda desde un anexo de las páginas finales del libro (“*FÊTES ET TRADITIONS*”), a través de las que se trabajan las principales festividades de la francofonía europea, como son el “*Poisson d’Avril*”, “*Noël*” o la “*Chandeleur*”. Por otra parte, se aborda la cultura a través de un apartado concreto en cada una de las unidades

didácticas, titulado “DÉCOUVERTES CULTURELLES” a través de una comparativa entre diferentes culturas y países del mundo de la francofonía (desde una perspectiva intercultural).

Terminaremos abordando las características de los personajes. Hemos analizado que se presentan personajes variados, en lo que se refiera a edad, sexo o raza, que presentan características e intereses diversos. Además, creemos que se realiza un buen tratamiento del género y los roles de género, que desde la década de los 2000 dejan de ser tan escandalosamente explícitos como en algunos manuales de periodos anteriores.

A modo de conclusión, queremos resaltar que, con respecto a la L.O.E., la L.O.M.C.E. cambia pocas cosas en lo que se refiere al desarrollo de los contenidos curriculares y a la organización de las áreas de Lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo. Así, la generalización de un currículum para el área de la 2ª Lengua extranjera en toda la etapa de Educación Primaria, promueve la vuelta al estudio de otras lenguas extranjeras, además del inglés; la lengua francesa se ve, de facto, beneficiada al ser la elegida por la mayoría de centros educativos y familias. El currículum de la 1ª y la 2ª Lengua Extranjera, por su parte, apuesta completa y decididamente por un enfoque por tareas, intercultural, interdisciplinar y en el que los alumnos actúen como agentes sociales en contextos reales significativos. Sin embargo, vemos como los manuales publicados por las editoriales, no terminan de apostar al 100% por esta metodología, manteniendo un enfoque mayoritariamente comunicativo, al que añaden alguna tarea final (es decir, apostando por una metodología ecléctica). Estas “tareas” comunicativas no vertebran las unidades didácticas en su totalidad, por lo que las funciones comunicativas de las mismas no se presentan y desarrollan dentro de ese contexto real, social y significativo para los alumnos. Los planteamientos artificiales siguen siendo hegemónicos, y el trabajo de la creatividad y la espontaneidad, algo excepcional. Finalizaremos coincidiendo con Tost (2005), en que, bajo el paraguas del enfoque por tareas, todas las actividades que se propongan deben ser actividades de aprendizaje activo y significativo para el alumno, por lo que se cuestiona así la funcionalidad del libro como elemento central y vertebrador del aprendizaje de las lenguas extranjeras, a favor de las tareas reales, sociales e interculturales.

Se abre así un debate clave sobre el futuro de los manuales de texto en las clases de lengua. La pregunta que debemos hacernos como docentes es si, realmente, los métodos pueden transformarse en herramientas de aprendizaje real, interactivo y colaborativo, pese a

poseer una esencia puramente académica. Para ello, como indica Olabarrieta y Serrano (1992), el docente debe ser crítico con la realidad educativa en la que se encuentra y ser capaz de escoger acertadamente las actividades y los elementos de interés de sus alumnos.

6. REFLEXIONES FINALES

En los primeros cuatro puntos de este trabajo, hemos realizado una introducción de este trabajo, analizando el estado de la cuestión, hemos explicado su estructural, y, finalmente, hemos enunciado sus objetivos, las aportaciones que realiza y la metodología utilizada para llevarlo a cabo.

En la primera parte del apartado cinco, hemos repasado, brevemente, la trayectoria que ha vivido la didáctica de las lenguas extranjeras en occidente, desde sus orígenes conocidos hasta el año 1970. A continuación, nos hemos centrado en desarrollar la evolución de su didáctica en el sistema educativo español, desde su institucionalización hasta la publicación de la L.G.E., abordándolo desde las perspectivas del francés lengua extranjera. Finalmente, hemos explicado de forma muy sintética las principales características de los enfoques metodológicos del FLE utilizados entre 1970 y la actualidad: el Método Audiovisual, el Enfoque Comunicativo y el Enfoque por Tareas.

En la segunda parte del quinto punto, hemos realizado un análisis comparativo entre cuatro periodos normativos, correspondientes a las últimas cuatro leyes educativas españolas, y diez manuales de didáctica del francés como lengua extranjera, pertenecientes a grandes casas editoriales y altamente representativos de los enfoques metodológicos generalmente propuestos en el currículum editado.

El periodo comprendido entre 1970 y 1990 (durante la vigencia de la L.G.E.), el método imperante, tanto en el desarrollo curricular como en los manuales fue el método audiovisual. Tres de los cuatro manuales analizados, se inscriben en este paradigma, eso sí, con sus respectivas características propias. La artificialidad de los ejercicios y la repetición de estructuras lingüísticas fuera de contexto son el sello de identidad del paradigma audiovisual en los libros. Sin embargo, el cuarto y último, de 1984, trata de desmarcarse de esta tendencia y permite atisbar los cambios metodológicos que se llevarían a cabo en los años 1990, hacia un paradigma más comunicativo.

La L.O.G.S.E. y el periodo comprendido entre 1990 y 2006, traen consigo un cambio de en el enfoque de la didáctica de las lenguas extranjeras, de la mano del enfoque comunicativo. Los manuales, tratan de inscribirse a esta metodología, contextualizando más las actividades y proponiendo un enfoque más lúdico en sus propuestas pedagógicas. Sin embargo, la mayoría olvidan la importancia de trabajar desde el uso del lenguaje como una necesidad de comunicación real y de partir de los intereses y necesidades comunicativas de los estudiantes; el resultado es que las actividades planteadas mantienen un enfoque artificial a través de la propuesta de marcos contextuales ficticios en el uso de la lengua extranjera.

Por último, en los periodos comprendidos entre 2006 y 2013 -con la L.O.E.-, y 2013 y la actualidad -con la L.O.M.C.E.-, se introduce por primera vez en la normativa el enfoque por tareas en el campo de las lenguas extranjeras. La perspectiva comunicativa, que proponía el uso del lenguaje para comunicar, se ve desplazada por un nuevo enfoque que propone el uso de la lengua para actuar. La lengua pasa a ser considerada una herramienta que permite a los estudiantes comunicarse con los demás para realizar acciones colaborativas dentro de un contexto real y significativo. Los manuales, sin embargo, se mantienen inscritos a la metodología comunicativa, integrando pequeñas “tareas” interdisciplinarias, en algunas páginas sueltas de sus secuencias didácticas. La creación de un contexto real de comunicación y de acción para los estudiantes de la lengua extranjera, sigue siendo una tarea pendiente, muy difícil de abordar y superar desde la falta de conexión con la realidad social que supone el estudio de una lengua viva a través de un libro de texto.

Urbano y Beas (2015) distinguen, principalmente, dos corrientes en los manuales de francés en España entre 1938 y 1970: una “escrita y gramatical” y otra “oral y conversacional”. La primera, históricamente dominante y asociada al mundo académico; la segunda, históricamente asociada al aprendizaje de las lenguas vulgares. Sin embargo, según estos autores, la principal diferencia entre estas dos tendencias está en el objetivo que establecen para el aprendizaje de la lengua extranjera: el primero, es el conocimiento de la lengua a través de obras literarias; el segundo, es la comunicación con otras personas en la lengua extranjera que se estudia.

Nosotros creemos que entre 1970 y la actualidad, los manuales de francés lengua extranjera establecen principalmente dos objetivos de aprendizaje diferentes: el primero, amparado por el enfoque comunicativo, al igual que en el periodo anterior, es la comunicación con

otros utilizando la lengua extranjera; el segundo, propio del enfoque por tareas, es la acción y la interacción social con otras personas en la lengua extranjera. En este último enfoque, el aprendizaje de la lengua deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta para actuar, es decir, para llevar a cabo otras acciones dentro de un contexto social y cultural determinado. Sin embargo, al igual que señalan Urbano y Beas (2015), confirmamos que las tendencias metodológicas actuales rara vez se presentan y se ponen en práctica de manera íntegra y doctrinal en un manual de texto, sino que, en la mayoría de los casos se presentan propuestas pedagógicas eclécticas que combinan aspectos de varias metodologías.

La evolución del FLE en el Sistema Educativo español y en los manuales de texto de diferentes periodos normativos, no es lineal, ni regular, ya que ha sufrido los cambios e influencias propios del contexto social, cultural, político y educativo en el que se ha desarrollado. Vemos como, aunque a ciertos periodos normativos se les adjudique un único método de enseñanza, en los manuales, éste ha llegado a coexistir con otros, quizás, de menor repercusión en ese momento, pero con una proyección de futuro clara. A lo largo de este breve periodo histórico que hemos analizado (1970 – actualidad), en muchas ocasiones, los manuales de FLE han estado por delante de la normativa, en lo que respecta a tendencias metodológicas de innovación, y en otros, como sería el caso del momento actual, se encuentran en una etapa de indeterminación en la que manejan diferentes visiones pedagógicas, sin llegar a decantarse por ninguna.

Como conclusión, nos gustaría añadir que la realidad metodológica de las aulas no siempre se corresponde con las prescripciones normativas o con las propuestas didácticas que realizan los manuales. En muchas ocasiones, este desfase tiene que ver con la falta de medios, materiales y humanos, con la falta de tiempo para ejecutar el programa, con la falta de formación y/o tiempo de reflexión y preparación de clases por parte de los docentes o por las dificultades cotidianas a las que se enfrenta el alumnado en todas las áreas – que no siempre es posible atender correctamente-. Creemos por ello, que una posible extensión futura de este trabajo podría pasar por analizar, horizontalmente, la realidad cotidiana de varios grupos de alumnos, en varios centros educativos, en un periodo de tiempo determinado. Así, podríamos comparar los resultados que obtuviéramos, quizá, con los que hemos obtenido en este trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Aguilar, M. A. (2004).** Chomsky y la gramática generativa. *Investigación y educación*, vol. 3, nº 7, 1- 7.
2. **Arroyo, J., Vázquez, E., Rodríguez, F., Arias, R. y Vale, P. (2013).** *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español: Curso Escolar 2012/2013*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
3. **Beas, M., y Fernández, M. E. (1995).** Institucionalización del Francés en España: Breve perspectiva histórica (1700-1936). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 2, 11-17.
4. **Beas, M., y Urbano, B., (2015).** *Los manuales de Frances en España entre 1938 y 1970*. Universidad de Granada, Granada.
5. **Chiluisa, M. J., Castro, S., J., Chávez, V. V., Salguero, N. G., (2017).** La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Boletín Redipe*, vol. 6, nº 3, 123-127.
6. **Choppin, A., (2000).** Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Ediciones Universidad de Salamanca*, nº 19, 13- 37.
7. **Cortés, M. (2000).** *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
8. **Corvo, M. J., (2013).** Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (X): Siglos XX y XXI, desde el pasado más reciente hasta la actualidad. *Babel -Afial: Aspectos de filología inglesa y alemana*, nº 22, 195-224.
9. **Delgado, A. (2003).** La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. *Anales de la filología francesa*, nº 11. 1- 17.
10. **Fernández, M. E. (2005).** La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, 19-46.
11. **Galera y Galera (2002).** Reforma educativa y didáctica de la lengua. *El Guiniguada*, nº 11, 53-71.
12. **Instituto Lingüístico del Mundo -SIL International- (2009).** “*The Ethnologue: Languages of the World*”.

13. **Melero, P. (2000).** *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.
14. **Morales, F. J., (2007).** La modernidad en la enseñanza del francés en España: los métodos audiovisuales “à la veille” de la Ley General de Educación de 1970. En Bonnet, D., *Littérature, langues et arts : rencontres et création.* Universidad de Huelva, Huelva.
15. **Olabarrieta, M. T., y Serrano, M. P., (1992).** Gramática y evolución metodológica en francés lengua extranjera. *Didáctica*, nº 4, 121- 156.
16. **Puren, C., (1988).** *Histoire des méthodologies d’enseignement des langues vivantes.* Paris : Nathan-CLE international.
17. **Suso, J. (2001).** Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://flenet.unileon.es>
18. **Tost, M., (2005).** Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del marco común europeo de referencia para las lenguas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, nº 2, 111- 127.

NORMATIVA :

19. Libro Blanco de la educación de 1969

20. **Ley 14/1970**, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
21. **Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970**, que establece las orientaciones pedagógicas para la etapa de EGB.
22. **Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971** que modifica y complementa las orientaciones pedagógicas para la etapa de EGB.
23. **Real Decreto 69/1981**, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.
24. **Real Decreto 710/1982**, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica.
25. **Real Decreto 3087/1982**, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica.
26. **Real Decreto 607/1983**, de 16 de marzo por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica.

27. **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989**
28. **Ley Orgánica 1/1990**, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
29. **Real Decreto 1006/1991**, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria
30. **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación
31. **Real Decreto 1513/2006**, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria
32. **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
33. **Real Decreto 126/2014**, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

8. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

- Ilustración 1: Orientaciones metodológicas por niveles para el área de lenguaje - francés- (Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970), página 52.
- Ilustración 2: Portada del manual “Regardez! Écoutez! Parlez! 1”
- Ilustración 3: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 5)
- Ilustración 4: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (páginas 28 y 29)
- Ilustración 5: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 30)
- Ilustración 6: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 31)
- Ilustración 7: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 32)
- Ilustración 8: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 33)
- Ilustración 9: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 33)
- Ilustración 10: Manual “Regardez, Écoutez, Parlez-1” (página 158)
- Ilustración 11: Portada del manual “Francés 6º. Educación General Básica”
- Ilustración 12: Portada del manual “Francés 6º. Educación General Básica” (personajes)
- Ilustración 13: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 3)
- Ilustración 14: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 3)
- Ilustración 15: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 27)
- Ilustración 16: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 47)
- Ilustración 17: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 47)
- Ilustración 18: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (páginas 48 y 49)
- Ilustración 19: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (páginas 52 y 53)
- Ilustración 20: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 54)
- Ilustración 21: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 55)
- Ilustración 22: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 55)

- Ilustración 23: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 104)
- Ilustración 24: Manual “Francés 6º. Educación General Básica” (página 125)
- Ilustración 25: Portada del manual « Nos amis français – livre III »
- Ilustración 26: Manual « Nos amis français – livre III » (páginas 9, 10 y 11)
- Ilustración 27: Manual « Nos amis français – livre III » (páginas 12 y 13)
- Ilustración 28: Manual « Nos amis français – livre III » (página 14)
- Ilustración 29: Manual « Nos amis français – livre III » (página 164)
- Ilustración 30: Manual « Nos amis français – livre III » (página 165)
- Ilustración 31: Portada del manual “Francés 6. Educación General Básica”
- Ilustración 32: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 10)
- Ilustración 33: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 10)
- Ilustración 34: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 11)
- Ilustración 35: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 11)
- Ilustración 36: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (páginas 12 y 13)
- Ilustración 37: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 14)
- Ilustración 38: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 15)
- Ilustración 39: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (páginas 46 y 47)
- Ilustración 40: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 50)
- Ilustración 41: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 50)
- Ilustración 42: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 160)
- Ilustración 43: Manual “Francés 6. Educación General Básica” (página 170)
- Ilustración 44: Portada del manual “Gaston 1”
- Ilustración 45: Manual “Gaston 1” (página 13)
- Ilustración 46: Manual “Gaston 1” (página 14)

- Ilustración 47: Manual “Gaston 1” (página 14)
- Ilustración 48: Manual “Gaston 1” (página 15)
- Ilustración 49: Manual “Gaston 1” (página 15)
- Ilustración 50: Manual “Gaston 1” (página 15)
- Ilustración 51: Manual “Gaston 1” (página 16)
- Ilustración 52: Manual “Gaston 1” (página 17)
- Ilustración 53: Manual “Gaston 1” (página 54)
- Ilustración 54: Manual “Gaston 1” (página 77)
- Ilustración 55: Manual “Gaston 1” (página 36)
- Ilustración 56: Manual “Gaston 1” (página 82)
- Ilustración 57: Manual “Gaston 1” (página 84)
- Ilustración 58: Portada del manual “Alex et Zoe 2”
- Ilustración 59: Portada del manual “Alex et Zoe 2” (personajes)
- Ilustración 60: Manual “Alex et Zoe 2” (página 6)
- Ilustración 61: Manual “Alex et Zoe 2” (página 6)
- Ilustración 62: Manual “Alex et Zoe 2” (página 7)
- Ilustración 63: Manual “Alex et Zoe 2” (página 7)
- Ilustración 64: Manual “Alex et Zoe 2” (página 8)
- Ilustración 65: Manual “Alex et Zoe 2” (página 9)
- Ilustración 66: Manual “Alex et Zoe 2” (páginas 14 y 15)
- Ilustración 67: Portada del manual “Galaxie 1”
- Ilustración 68: Manual “Galaxie 1” (página 16)
- Ilustración 69: Manual “Galaxie 1” (página 15)
- Ilustración 70: Manual “Galaxie 1” (página 37)

- Ilustración 71: Manual “Galaxie 1” (página 16)
- Ilustración 72: Manual “Galaxie 1” (página 17)
- Ilustración 73: Manual “Galaxie 1” (página 18)
- Ilustración 74: Manual “Galaxie 1” (página 19)
- Ilustración 75: Manual “Galaxie 1” (página 20)
- Ilustración 76: Manual “Galaxie 1” (página 21)
- Ilustración 77: Manual “Galaxie 1” (página 22)
- Ilustración 78: Manual “Galaxie 1” (página 22)
- Ilustración 79: Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (página 25)
- Ilustración 80: Portada del manual “Zigzag 1”
- Ilustración 81: Manual “Zigzag 1” (página 8)
- Ilustración 82: Manual “Zigzag 1” (página 9)
- Ilustración 83: Manual “Zigzag 1” (página 9)
- Ilustración 84: Manual “Zigzag 1” (página 10)
- Ilustración 85: Manual “Zigzag 1” (página 10)
- Ilustración 86: Manual “Zigzag 1” (página 11)
- Ilustración 87: Manual “Zigzag 1” (página 12)
- Ilustración 88: Manual “Zigzag 1” (página 12)
- Ilustración 89: Manual “Zigzag 1” (página 13)
- Ilustración 90: Manual “Zigzag 1” (página 13)
- Ilustración 91: Manual “Zigzag 1” (página 14)
- Ilustración 92: Manual “Zigzag 1” (página 15)
- Ilustración 93: Manual “Zigzag 1” (página 66)
- Ilustración 94: Portada del manual “Zoom 1”

- Ilustración 95: Manual “Zoom 1” (páginas 6 y 7)
- Ilustración 96: Manual “Zoom 1” (páginas 10 y 11)
- Ilustración 97: Manual “Zoom 1” (página 12)
- Ilustración 98: Manual “Zoom 1” (página 13)
- Ilustración 99: Manual “Zoom 1” (página 14)
- Ilustración 100: Manual “Zoom 1” (página 15)
- Ilustración 101: Manual “Zoom 1” (página 16)
- Ilustración 102: Manual “Zoom 1” (página 16)
- Ilustración 103: Manual “Zoom 1” (página 17)
- Ilustración 104: Manual “Zoom 1” (páginas 26 y 27)
- Ilustración 105: Manual “Zoom 1” (página 64)
- Ilustración 106: Portada del manual “Nouveau jus d’orange 1”
- Ilustración 107: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (personajes)
- Ilustración 108: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 9)
- Ilustración 109: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 10)
- Ilustración 110: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 11)
- Ilustración 111: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 11)
- Ilustración 112: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 12)
- Ilustración 113: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 13)
- Ilustración 114: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 13)
- Ilustración 115: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 14)
- Ilustración 116: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 15)
- Ilustración 117: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 16)
- Ilustración 118: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 54)

- Ilustración 119: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 60)
- Ilustración 120: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 68)
- Ilustración 121: Manual “Nouveau jus d’orange 1” (página 75)