



LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: ESTUDIO DE CASO

M^a Silvina PARICIO TATO

Instituto de Educación Secundaria Someso (A Coruña)

RESUMEN

Se presenta el informe de investigación correspondiente a un estudio de caso cualitativo realizado en un aula de Francés como Segunda Lengua Extranjera de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo era someter a examen crítico el tratamiento que recibían los contenidos socioculturales en el currículum real desarrollado en la práctica por profesorado y alumnado. Como paso previo se expone el marco teórico que sirvió de base a la investigación, así como la metodología empleada. Del caso se desprenden un conjunto de implicaciones prácticas de utilidad para la formación del profesorado.

ABSTRACT

In this article a research report of a qualitative case study is presented. The research was carried out in a classroom of French as a Foreign Language corresponding to the Secondary Education. The aim was to analyse from a critical point of view the real status of sociocultural contents in the curriculum in action developed in the classroom by teacher and learners. Firstly the theoretical frame and methodological bases of the case are exposed.

Several practical implications for teacher training are derived from the investigation.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo ofrecemos una síntesis del informe de investigación correspondiente a un estudio de caso realizado durante el curso 1999-2000 en un aula de Francés como Segunda Lengua Extranjera de 3º de ESO de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de A Coruña (Paricio, 2002). La finalidad perseguida era someter a estudio el tratamiento que se concedía a los contenidos socioculturales a la luz de la consideración que recibían en las prescripciones oficiales para el área y de la materialización de éstas en el libro de texto. Exponemos primeramente el marco teórico que sirvió de fundamento al estudio y la metodología empleada (objetivos, criterios de selección y características del contexto investigado, técnicas e instrumentos empleados en la recogida de datos y tratamiento de los mismos), dando paso posteriormente a la presentación de los resultados condensados en el informe. Del caso se extraen algunas implicaciones prácticas de utilidad para la formación del profesorado.

MARCO TEÓRICO

La investigación se sustenta en las aportaciones de distintos campos de estudio: el currículum, las investigaciones sobre libros de texto y materiales curriculares y la dimensión intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Concebimos el currículum como un campo de investigación complejo que se ve atravesado por todo un conjunto de dimensiones ideológicas, políticas, económicas y culturales. Nuestro trabajo parte de la base de considerarlo desde un enfoque procesual, asumiendo que en su diseño, planificación e implementación se entrecruzan diversos agentes y esferas de la vida social. Antes de su materialización en la práctica real del aula, el currículum atraviesa por una serie de fases o procesos de concreción que es necesario conocer en profundidad para poder comprenderlo en toda su complejidad (Gimeno Sacristán, 1988; Torres Santomé, 1991; Venezky, 1992). En nuestro estudio sometemos a examen crítico el tratamiento otorgado a los contenidos socioculturales en el currículum de Francés atendiendo a algunas de las fases por las que éste atraviesa: 1) el currículum oficial establecido por la Administración educativa; 2) el currículum editado, entendiendo por tal las interpretaciones de la normativa que realizan las editoriales de libros de texto; y 3) el currículum real desarrollado en la práctica por el profesorado y el alumnado.

Expondremos, en primer lugar, cuál es el papel que se asigna en la actualidad a los contenidos socioculturales desde el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. A continuación nos ocuparemos de analizar el lugar que ocupan estos contenidos en las prescripciones oficiales para el área vigentes en el momento de la realización del estudio. Concluiremos el apartado refiriéndonos a las investigaciones sobre libros de texto y materiales curriculares.

Los contenidos socioculturales en la didáctica de las lenguas extranjeras

Los desarrollos teóricos del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras apuntan hoy en día hacia una enseñanza integrada de la lengua y la cultura. La asunción de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua lleva asociada inherentemente una dimensión cultural ha adquirido desde hace un par de décadas un estatus científico. Es entonces cuando destacados especialistas del campo comienzan a convertir el componente cultural en el objeto central de sus investigaciones (Buttjes y Byram, 1991; Byram, 1989; Kramsch, 1993; Singerman, 1988; Zarate, 1986). Algunos autores prefieren incluso hablar de didáctica de las lenguas-culturas en lugar de emplear la denominación tradicional de didáctica de las lenguas. Reconocen así que los contenidos de esta última son a un tiempo lingüísticos y culturales. Un buen ejemplo en esta línea lo proporciona Robert Galisson, redactor-jefe de la prestigiosa revista *Études de Linguistique Appliquée*, que desde hace años se subtitula *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*.

La mayor atención hacia el componente cultural por parte de la didáctica de las lenguas extranjeras sería una consecuencia lógica de la evolución de la disciplina, que poco a poco se habría ido nutriendo de las aportaciones de la sociolingüística, la pragmática, la semiótica, la etnografía de la comunicación, la psicolingüística, la pedagogía intercultural, la antropología o la sociología. En esta evolución destacaríamos dos elementos clave: por una parte, la introducción de la noción de competencia comunicativa en los recientes enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras; y por otra, las aportaciones de las ciencias sociales como la sociología o la antropología (esta última con su revisión del concepto de cultura).

El término competencia comunicativa, acuñado por Hymes (1972) ha sido desarrollado

posteriormente por distintos autores. Son Canale y Swain (1980) quienes introducen, entre los componentes de esa competencia comunicativa, la competencia sociolingüística. Dicha competencia atañe al conjunto de reglas socioculturales asociadas al empleo de una lengua y tiene en cuenta las relaciones interpersonales y el contexto. Los aspectos socioculturales pasan así a convertirse en parte esencial del aprendizaje lingüístico. Esta perspectiva demanda prestar atención, a la hora de efectuar una propuesta curricular, a elementos como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones), las convenciones de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (proverbios, dichos populares, expresiones idiomáticas, etc.), o las diferencias de registros (formal, coloquial, etc.). El desarrollo de la competencia sociolingüística exige del alumnado tener conocimientos sobre la sociedad y la cultura (costumbres, creencias, ritos, convenciones sociales, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua objeto de aprendizaje. Además, la reflexión y la comprensión de las similitudes y diferencias entre la propia cultura y la extranjera favorecen el desarrollo de una conciencia intercultural y, consiguientemente, de las habilidades interculturales necesarias para superar estereotipos o resolver malentendidos culturales.

La influencia de las ciencias sociales ha contribuido también de manera importante a introducir un cambio en la visión de la cultura que la didáctica de las lenguas entendía que debía ofrecerse. El tratamiento de la cultura como contenido de clase ha pasado así de centrarse principalmente en una cultura formal (conjunto de datos históricos, políticos y geográficos, unidos a referencias sobre personajes destacados e informaciones sobre el folclore o curiosidades) a conceder más importancia a la cultura no formal (vida cotidiana, valores, creencias). Se intenta además huir de una visión monolítica de la cultura salpicada de curiosidades pintorescas que no hace sino reforzar prejuicios y estereotipos. En su lugar se apuesta por ofrecer una visión de la cultura

que dé cuenta de la realidad plural, cambiante y compleja que caracteriza a las distintas sociedades en el mundo actual.

Desde estos nuevos planteamientos de la didáctica de las lenguas se entiende que no es posible enseñar una lengua sin referirse a un tiempo a la cultura de que es portadora, que estaría implícita en su utilización. Saber una lengua exige conocer las normas y convenciones propias de la sociedad que la habla, esto es, el modo de vida de la comunidad extranjera. Para poder alcanzar una competencia comunicativa en una lengua se requiere aprender a comprender la cultura de la comunidad donde se habla. Dicho de otro modo, se trata de aprender la lengua en sus dimensiones culturales. Los enfoques comunicativos pasan así a convertirse en objeto de crítica por haber prestado una inadecuada atención a los aspectos socioculturales, cuya presentación estaba subordinada a la consecución de objetivos lingüísticos. El resultado de ello era la transmisión de una imagen superficial, aleatoria, estereotipada e incluso deformada de los rasgos propios de la sociedad y de la cultura del país.

El desarrollo en el alumnado de una conciencia intercultural, entendida como sensibilización hacia las diferencias culturales y reconocimiento de éstas como algo positivo, abre nuevas vías en la enseñanza de las lenguas extranjeras que trascienden los tradicionales objetivos utilitaristas asociados desde siempre a su aprendizaje. El objetivo prioritario se sitúa en la adquisición de una competencia intercultural y no simplemente comunicativa (Cfr. Byram y Zarate, 1997, para una definición precisa del concepto). Esta nueva perspectiva requiere introducir modificaciones en la formación del profesorado, al que se atribuye el papel de mediador cultural entre la lengua y cultura propias y la lengua y cultura extranjeras.

Las prescripciones curriculares

En la normativa oficial para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la ESO vigente

en Galicia en el momento de la realización de nuestro estudio (Xunta de Galicia, 1992; y, para el segundo idioma, Orde de 1 de febreiro de 1995, DOG 30-III-1995) encontramos la huella de los planteamientos antes descritos. El *Diseño Curricular Base* toma en cuenta las aportaciones de la lingüística en su visión estructuralista y funcional, de la pragmática, de la etnografía de la comunicación, de la psicolingüística y de la sociolingüística. Al estudio de una lengua se le atribuye una doble finalidad: en primer lugar, ampliar la competencia comunicativa del alumnado, dando respuesta así a sus necesidades futuras de comunicación en el mundo de las relaciones internacionales; en segundo lugar, posibilitar el enriquecimiento humano que proporciona una educación multicultural a través del contacto con otros países y con sus culturas.

El marco curricular prescrito hace hincapié en el valor sociocultural inherente al aprendizaje de un idioma. Se insiste así en su papel como elemento que contribuye a la formación integral del alumnado, situándose sus beneficios en un triple nivel: a) desde el punto de vista educativo, posibilita una mejor comprensión y dominio de otras lenguas ya conocidas, incluida la propia; y favorece el interés por el conocimiento y aceptación de otras culturas, contribuyendo así a la formación de hábitos de cooperación y solidaridad fundamentales en un comportamiento democrático; b) desde el punto de vista psicológico, ayuda a elevar la confianza y la autoestima, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el alumnado; c) desde un punto de vista instrumental, posibilita la comunicación con gente de otros países y una mejor incorporación al mundo del trabajo, al tiempo que amplía las perspectivas de ocio y facilita el acceso al mundo de la información y de la comunicación en la lengua extranjera.

Gracias al aprendizaje de un idioma, el alumnado entra en contacto con realidades culturales distintas de la propia, enriqueciendo su visión del mundo y desarrollando acti-

tudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida, culturas y formas de interpretar la realidad propias de otros pueblos. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera favorece la adopción de posturas más críticas hacia los marcos culturales imperantes en el entorno más inmediato y posibilita el establecimiento de comparaciones entre los muy diferentes modos de interpretar la realidad característicos de las distintas culturas presentes en el mundo en que vivimos.

La asunción de los anteriores planteamientos justifica que se consagre un apartado específico a los aspectos socioculturales dentro de los bloques de contenidos, considerándose que son indisociables de los restantes elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

Libros de texto y materiales curriculares

Las investigaciones sobre libros de texto y materiales curriculares parten de la base de considerar que éstos vehiculan versiones socialmente construidas de la realidad, de la sociedad y de la cultura que suelen corresponderse con las concepciones de los grupos hegemónicos, aquellos que gozan de mayores cotas de poder (Apple, 1996; Gimeno Sacristán, 1988, 1991; Torres Santomé, 1989, 1994). Estas investigaciones subrayan la necesidad de someter a análisis crítico esos recursos didácticos con el fin de sacar a la luz sus dimensiones ideológicas subyacentes. Los libros de texto pueden convertirse en potentes herramientas para la transmisión del currículum oculto. Sólo si el profesorado toma conciencia de esas dimensiones implícitas puede contrarrestar sus efectos y utilizarlos de forma contrahegemónica. Por otra parte, los libros de texto actúan como mediadores entre las prescripciones de la Administración y el currículum real que se desarrolla en el aula, determinando de manera importante los contenidos sobre los que se trabaja en los centros escolares y el modo de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, por ello,

un importante elemento de descualificación profesional, al sustraer al profesorado de la tarea de decidir qué enseñar y cómo hacerlo.

En el caso concreto de las lenguas extranjeras, se acusa a los manuales de presentar una visión fragmentada de la cultura extranjera y de vehicular visiones estereotipadas de carácter turístico de los habitantes del país o países donde se habla la lengua objeto de estudio (Sercu, 2000). Desde la perspectiva de la adquisición de una competencia intercultural por parte del alumnado, se requiere prestar mayor atención al modo en que estos recursos presentan la sociedad y la cultura extranjeras.

Los análisis de libros de texto en sí mismos no nos permiten conocer qué ocurre en el contexto real de uso (las aulas) con esas posibles visiones incompletas, sesgadas y estereotipadas que transmiten: ¿Son utilizados de forma contrahegemónica o simplemente aceptados de manera acrítica y pasiva? Nuestra investigación pretende aportar alguna luz en ese sentido, examinando el recurso en su contexto de utilización con el fin de valorar cuál era su influencia a la hora de desarrollar los contenidos socioculturales.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro principal objetivo era, como hemos anticipado, someter a estudio el modo en que se abordaban los contenidos socioculturales en el aula. Partiendo del análisis de las prescripciones curriculares para el área, deseábamos examinar el papel desempeñado por el libro de texto y los restantes recursos didácticos utilizados en la clase a la hora de tratar estas temáticas. Pretendíamos, al mismo tiempo, indagar en las concepciones de la docente acerca del estatus que, de acuerdo a su criterio, correspondía a este tipo de contenidos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y conocer cuáles había tratado durante el curso. Finalmente, nos interesaba conocer la visión que tenía el

grupo sobre Francia y otros países de habla francesa, así como profundizar en el alcance de su conocimiento sobre estas cuestiones.

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO INVESTIGADO

Guiados por los propósitos antes enunciados, el único requisito a cumplir por el contexto a investigar era que en él se estuviese utilizando un libro de texto de Francés de los publicados recientemente para su uso en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Decidimos además escoger un aula del Segundo Ciclo de la etapa por entender que el alumnado de este nivel poseía ya unos contactos previos con la materia de cursos anteriores y una mayor madurez que facilitaría la realización de nuestro estudio.

La investigación se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de A Coruña, centrándose en el desarrollo del currículum de la optativa Francés en un aula de 3º de ESO. El grupo estaba compuesto por un total de 16 alumnos, 9 chicas y 7 chicos. Impartía la materia una profesora con amplia experiencia profesional, unos veinte años de docencia. Se utilizaba como libro de texto *Action! 1*, editado en 1997 por Santillana y Clé Internacional. La estancia en el campo se desarrolló desde el mes de abril al mes de junio del año académico 1999-2000.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA RECOGIDA DE DATOS

El diseño de un estudio de casos admite el recurso a distintas técnicas e instrumentos metodológicos para la recogida de datos. Nuestros datos fueron obtenidos a partir de tres tipos de fuentes consideradas como idóneas para alcanzar los objetivos que perseguíamos: 1) observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; 2) entrevistas

al alumnado y a la docente del grupo investigado; y 3) análisis de documentos escritos (libro de texto, cuaderno de ejercicios, guía del profesorado, fichas de trabajo utilizadas en la clase y controles de evaluación final del alumnado). Estos instrumentos fueron rediseñándose y reelaborándose paulatinamente, a medida que nos íbamos familiarizando con el contexto y obteniendo información sobre el tema objeto de nuestro interés.

La observación

Atendiendo al grado de participación del observador en el contexto investigado, conceptualizaríamos la observación por nosotros efectuada como no participante y externa, aunque directa. Queremos decir con esto que, pese a estar físicamente presentes, nos mantuvimos siempre al margen de las actividades que se desarrollaban en el aula, fundamentalmente para no interferir en su marcha. Nos identificamos así con la definición de observación no participante proporcionada por autores como Woods (1987, pág. 52) o Goetz y LeCompte (1988, pág. 153). Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996, pág. 150), consideramos la observación como un proceso deliberado y sistemático que está orientado por una pregunta, propósito o problema que es el que le da sentido y permite delimitar las cuestiones referidas a qué observar, dónde observar, cuándo registrar las observaciones, cómo analizar los datos y qué utilidad extraer de estos últimos.

Nuestros objetivos, a la hora de realizar las observaciones, eran principalmente dos: el primero, muy genérico, consistía en analizar el grado de dependencia de las tareas realizadas en clase con respecto al libro de texto, prestando atención además a los restantes recursos didácticos empleados; el segundo, más específico ya, se situaba en conocer cómo surgían y se trataban las cuestiones socioculturales, tuviesen éstas o no su origen en el libro de texto. El total de sesiones observadas ascendió a 14, siendo éstas efectuadas de manera ininterrumpida a razón de dos

veces por semana (todos los días que se impartía la materia) a lo largo de los tres últimos meses del curso 1999-2000.

El sistema empleado para el registro de lo observado fueron las notas de campo y la grabación en audio del desarrollo de cada clase. Al finalizar cada sesión de observación, las notas fueron sometidas a una redacción más elaborada a partir de la consideración conjunta de ambas fuentes, tomando la forma de descripciones narrativas.

El foco principal de las distintas sesiones de observación lo constituían las actividades y tareas y, de manera más general, la manera en que se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En cada una de las actividades dirigíamos nuestro interés a los contenidos trabajados, fijándonos en si aparecían o no informaciones culturales y en cómo aparecían, así como en el recurso o recursos didácticos que se estaban utilizando (libro de texto, cassette, encerado, cuaderno de ejercicios del método, libreta, fotocopias distribuidas por la profesora, etc.). Otro de los aspectos que tuvimos en cuenta fue la ubicación de la profesora y del grupo-clase durante las diferentes sesiones, dado que en función de las variaciones de ésta podían extraerse conclusiones acerca de la metodología seguida en las clases. Con el fin de facilitar la posterior identificación y tipificación de las tareas desarrolladas en cada una de las sesiones (explicación, preguntas y respuestas, ejercicios, etc.), anotábamos la hora en que percibíamos que se producía un cambio de actividad en el aula. Este extremo posibilitó la segmentación y ulterior reducción de las diferentes descripciones narrativas correspondientes a las sesiones observadas, que fueron sometidas a un vaciado en una parrilla confeccionada a tal efecto. Obtuvimos así la secuencia de actividades de cada clase.

Las entrevistas

En cualquier estudio de caso se considera como un elemento de capital relevancia el

poder contar con las perspectivas de los informantes, con sus visiones sobre el caso, ya que éstas ayudan a reconstruir e interpretar el significado de aquél. La entrevista se presenta como la herramienta más idónea para acceder a estas perspectivas (Stake, 1998, pág. 63).

Nuestra investigación incluyó un total de cinco entrevistas semiestructuradas: una entrevista individual a la docente, y cuatro entrevistas grupales al alumnado. Para llevarlas a cabo, diseñamos previamente sendas guías con preguntas abiertas. En la entrevista semiestructurada, la persona que entrevista diseña un conjunto de preguntas abiertas que formula a las personas entrevistadas, si bien éstas pueden plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro (McKernan, 1999, pág. 150). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de los informantes y posteriormente transcritas a fin de someter las respuestas a un análisis de contenido temático que nos permitiese clasificarlas en categorías.

Para la realización de las entrevistas grupales, distribuimos a los 16 alumnos en cuatro pequeños grupos de cuatro, buscando que en cada uno de ellos hubiese chicos y chicas y diversidad en cuanto a rendimiento académico. Las preguntas fueron en lo esencial muy similares para los distintos grupos, aunque su secuenciación y formulación se vieron sometidas a variaciones en función de la dinámica que se generaba en el desarrollo de la entrevista. Los objetivos que perseguíamos eran los siguientes: 1) conocer las opiniones del grupo sobre la materia y sus actitudes hacia la misma; 2) conocer qué informaciones culturales poseía el grupo-clase sobre Francia y otros países de lengua francesa y cuáles eran las fuentes de procedencia de dichas informaciones (escolares: clase de francés, libro de texto, profesor, clase de otras materias; y extraescolares: televisión, prensa, radio, revistas, libros, estancias o viajes al extranjero, informaciones proporcionadas por familiares o amigos que hubiesen vivido allí, contactos con jóvenes franceses o procedentes de otros

países de habla francesa mantenidos en España); y 3) conocer las representaciones del alumnado acerca de la cultura y modo de vida en el país o países donde se hablaba francés.

De conformidad con el objetivo expuesto, las preguntas de las entrevistas grupales se articularon en dos grandes bloques: 1) un primer conjunto de cuestiones de contextualización o introductorias, donde preguntábamos a los alumnos de los distintos grupos sobre sus experiencias previas en relación con el aprendizaje del francés, su actitud hacia la materia y sus posibles contactos con la cultura francesa a través de familiares, amigos o personas de su entorno más próximo; 2) un segundo grupo de cuestiones nucleares centradas ya en profundizar sobre el conocimiento cultural general de los distintos grupos acerca de Francia (imágenes, representaciones, concepciones) y de los otros países de habla francesa, así como en las fuentes de procedencia de dichas informaciones. Al indagar en estas últimas, recabamos la opinión del alumnado sobre el libro de texto que se estaba utilizando en la clase. La formulación de preguntas genéricas del tipo “¿qué cosas sabéis sobre Francia?”, o “¿cuáles son las primeras palabras que os vienen a la mente cuando pensáis en Francia o en otros países de habla francesa?” fue complementada por un segundo tipo de cuestiones que versaban ya sobre temas específicos: conocimiento geográfico de Francia y países de habla francesa, personajes franceses o francófonos famosos, las comidas y la escuela. La orientación de las preguntas hacia esas temáticas concretas, y no otras, derivó de una estimación previa del nivel de conocimientos que podía tener el grupo. Dicha estimación fue efectuada a partir del examen del libro de texto que se empleaba en el aula y de la observación del modo en que se abordaban las cuestiones socioculturales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia.

En el caso de la entrevista a la docente, los objetivos perseguidos se situaban en: 1) cono-

cer los criterios por los que se guiaba para seleccionar los materiales didácticos que utilizaba en la clase y el papel que desempeñaba entre ellos el libro de texto; 2) indagar en sus concepciones sobre el valor formativo /educativo o potencial utilidad de aprender francés como segunda lengua extranjera para el alumnado de ESO; 3) conocer qué papel concedía a los contenidos socioculturales en la enseñanza de un idioma; y 4) profundizar en los contenidos socioculturales tratados a lo largo del curso con el grupo de 3º de ESO sometido a observación, prestando especial atención a la posible relación entre los tratados en clase y los que figuraban en el libro de texto. Las preguntas se organizaron en dos grandes apartados: 1) un primer grupo relativamente reducido de cuestiones referidas a su formación y perfil profesional: número de años de docencia, contactos con Francia u otros países de habla francesa, actividades formativas en las que había participado, experiencia como docente en la ESO, etc.; y 2) un segundo grupo más extenso de cuestiones formuladas con el fin de conocer qué problemas le planteaba impartir francés como optativa en la ESO, qué argumentos utilizaba para persuadir a sus alumnos y alumnas de la utilidad de aprender esta lengua y cuál era, en su opinión, el valor formativo que correspondía a las lenguas extranjeras en las etapas de escolarización obligatoria. En este segundo grupo ocupaban un lugar destacado dos grupos de preguntas: las relativas a las razones que la habían conducido a elegir el texto que empleaba en clase y las referidas a si consideraba los contenidos socioculturales como algo importante a la hora de enseñar una lengua extranjera y a qué informaciones socioculturales recordaba haber trabajado durante el curso.

Análisis de documentos escritos

La revisión de documentos escritos constituye uno de los posibles elementos a tener en cuenta en la recogida de datos de un estudio de corte interpretativo y, por consiguiente, también en el estudio de casos (Stake, 1998,

pág. 66). Nuestra investigación incorpora el análisis de “documentos escritos oficiales” (Woods, 1987, pág. 105). Dentro de éstos incluimos el libro de texto utilizado en el aula, el cuaderno de ejercicios y la guía del profesorado. Los restantes documentos escritos considerados en nuestro caso fueron las distintas fichas de trabajo confeccionadas por la docente y los controles de evaluación final del alumnado. En todos los casos se trataba de materiales escritos directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que constituían una fuente capital para la obtención de información sobre el papel que desempeñaban los contenidos socioculturales en nuestro contexto particular.

Los objetivos de nuestra investigación exigían someter el libro de texto a un examen pormenorizado con el fin de conocer cuál era la imagen de Francia y los países de habla francesa que se transmitía en él a través del estudio de las informaciones culturales que incluía. Pretendíamos así efectuar un estudio del libro de texto en sí mismo para poder analizar posteriormente su funcionamiento en su contexto de uso, el aula. Deseábamos contrastar las informaciones incluidas en el manual con el modo en que eran abordadas las cuestiones socioculturales en el aula y con los conocimientos reales que poseía el grupo-clase.

En consonancia con el anterior propósito, elaboramos un modelo analítico para proceder al examen del texto. Dicho modelo, basado en los procedimientos metodológicos del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1986), se articuló en torno a dos grandes dimensiones: la representación del universo social a través de los personajes en las imágenes y la identificación y clasificación de las informaciones socioculturales a partir de criterios temáticos en imágenes y texto. En la primera de las dimensiones mencionadas, los personajes, los ejes del análisis fueron los siguientes: características (edad, sexo y pertenencia o no a etnias minoritarias), protagonismo, profesiones y actividades u

ocupaciones no profesionales. En el caso de la segunda dimensión, procedimos a la identificación de las imágenes portadoras de informaciones socioculturalmente relevantes, agrupándolas posteriormente en función de los temas a los que remitían y poniéndolas en relación con los textos que las acompañaban.

Renunciamos a someter a un estudio similar el cuaderno de ejercicios, también utilizado en el aula, aunque en menor medida, debido a que las informaciones que aparecían en él, tanto en lo que respecta a las imágenes como a los distintos ejercicios, se correspondían totalmente con las del libro del alumno, no conteniendo, por consiguiente, contenidos socioculturales relevantes nuevos.

En el caso de la guía del profesorado, procedimos a localizar aquellos pasajes que aludían al modo en que el equipo de autores declaraba haber incorporado el componente cultural, al público al que iba destinado el manual, y a si había sido elaborado teniendo en cuenta las nuevas directrices curriculares para la materia establecidas en la LOGSE.

Las fichas de trabajo distribuidas por la profesora, el libro de texto y el cuaderno de ejercicios del alumnado fueron cuidadosamente tenidos en cuenta en el desarrollo de las sesiones de observación, dejando constancia de los recursos empleados en cada una de las actividades realizadas en nuestras descripciones narrativas. Ello nos permitió complementar el análisis del libro de texto en sí mismo con el análisis del funcionamiento del recurso didáctico en su contexto de uso y ampliar el estudio a los restantes recursos utilizados en la clase, examinando el papel que desempeñaban en el tratamiento de los contenidos socioculturales.

En último término, el control de evaluación final se reveló como un documento escri-

to que merecía ser sometido a un estudio pormenorizado, dado que incluía varias preguntas sobre conocimientos socioculturales. Obtenida la oportuna autorización de la docente, fotocopiámos todos los controles del grupo y efectuamos un vaciado de las respuestas a esas preguntas. Nos interesaba examinar ese control final desde una doble perspectiva: la selección efectuada por la profesora, con el fin de conocer que consideraba ésta que era relevante que los alumnos supiesen sobre la lengua y cultura de los países de habla francesa, y el grado de conocimientos que demostraba tener el grupo.

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de nuestro caso se presentan estructurados en cuatro apartados que recogen las distintas perspectivas que obtuvimos de nuestros informantes, siendo éstas las siguientes: 1) la perspectiva del libro de texto, analizado en sí mismo siguiendo un modelo desarrollado por nosotros con esa finalidad; 2) la perspectiva del aula, derivada de la observación *in situ* del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia y, por tanto, del funcionamiento real del libro de texto en su contexto de uso; 3) las concepciones de la docente; y 4) la visión del grupo sobre el francés, Francia y los otros países de habla francesa. Un último apartado del informe condensa la síntesis derivada de la conjunción, confrontación y contraste de las diferentes perspectivas¹.

a) La perspectiva del libro de texto

El conjunto del método *Action! 1* se componía de varios elementos: libro del alumno, cuaderno de ejercicios, tres cassettes de audio y un libro para el profesorado. Tenía como destinatario al alumnado de 1º de ESO, sien-

¹ En el informe original (Paricio, 2002) incluimos numerosos extractos de las descripciones narrativas y de las entrevistas que aquí, por razones de espacio, nos vemos en la obligación de obviar.

do obra de un equipo mixto hispano-francés. El libro del alumno, sometido a un análisis de contenido exhaustivo, comprendía un total de 6 unidades (*dossiers*) precedidas de una primera unidad 0 de estructura diferente a las restantes. El objetivo de la unidad introductoria era efectuar un sondeo de los conocimientos previos de francés (conscientes o no) que pudiese tener el alumnado y despertar su motivación. El análisis sobre la imagen de la sociedad y de la cultura francesa y francófona que se desprendía del manual se hizo extensivo a todas las secciones que componían cada unidad didáctica, siendo tenidas en cuenta tanto las imágenes como el texto.

El libro del profesorado

Según se hacía constar en la guía del profesorado, había sido elaborado específicamente para jóvenes adolescentes que se iniciasen en el aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto escolar de España dentro del marco de la LOGSE. A la hora de explicar las opciones generales del método, el equipo de autores se decantaba por un enfoque a la vez comunicativo y pragmático en el que el objetivo perseguido era desarrollar una competencia comunicativa inicial en la lengua extranjera. En relación con el papel concedido al componente cultural, el equipo partía de reconocer los contenidos culturales como elemento integrante de la materia a enseñar: “Los saberes de civilización se mezclan, en efecto, con los saberes lingüísticos y se manifiestan por la adecuación de los comportamientos y registros de lengua a las diferentes situaciones de comunicación” (*Action! 1. Livre du professeur*, pág. 7). Pese a ese reconocimiento, los autores dejaban claro que los contenidos sociolingüísticos y las informaciones culturales no figuraban en un primer plano, reduciéndose a algunos aspectos elementales como los saludos y las diferencias entre el uso

de “tú” y “usted”. La tarea de presentación de los contenidos sobre Francia y los países de habla francesa tendía a reservarse a los textos informativos e imágenes que se presentaban en una sección incluida al final de cada unidad bajo la rúbrica *Infos* (Informaciones). Con respecto a esta sección específica, que constaba habitualmente de dos páginas, se precisaba en la guía que su finalidad era ampliar el horizonte cultural y social del alumnado, haciéndolo reflexionar sobre textos e imágenes relacionados con la cultura y la sociedad francesas, las costumbres de los jóvenes de edad similar a la suya, la francofonía, Europa, la interculturalidad, etc.: “A través de la propia lengua, pero también mediante textos informativos, *Action!* invita a un primer descubrimiento de Francia y los franceses, situando a este país en el marco más amplio de Europa y del mundo” (*Action! 1. Livre du professeur*, pág. 7). Los textos, que procedían de materiales de prensa destinados a jóvenes adolescentes, no se presentaban en su versión original, sino que constituían versiones adaptadas para hacer la lectura más sencilla. Las funciones atribuidas por el equipo a este apartado eran las siguientes: 1) motivación a una lectura auténtica y significativa; 2) introducción a los distintos hechos de la civilización y la cultura francesas; y 3) comparación y reflexión sobre las diferencias de razas, costumbres, condiciones sociales, etc.

El libro del alumnado²

Tras el examen de la representación del universo social ofrecida a través de los personajes en las imágenes y de los temas socioculturales a que remitían imágenes y texto, podemos afirmar que no existía contradicción alguna entre la realidad sociocultural vehiculada por el manual y el modo en que el equipo de autores declaraba haber incorporado esta dimensión. Los propios autores reconocí-

² Por razones de espacio, no podemos incluir el análisis exhaustivo del manual. De ahí que nos limitemos a ofrecer una valoración global con los resultados más relevantes.

an que su intención era proporcionar un primer contacto con Francia, insertando a este país en el marco de la Unión Europea y del mundo en general. De ahí que el texto tendiese a enfatizar quizá más lo común entre la cultura del alumnado y la cultura francófona que lo diferente. Era como si pretendiese ofrecer una visión de la cultura universal. El resultado de este enfoque condujo así, a nuestro juicio, a reducir la presentación del mundo francés y francófono a una visión superficial, anecdótica, poco realista y extremadamente pobre. La escasez de fotografías reales relevantes desde el punto de vista sociocultural constituía una característica de *Action! 1*, manual que privilegiaba los dibujos e ilustraciones de elaboración propia. Ello contribuía todavía más a crear un ambiente de infantilismo, de falta de una presentación adecuada de lo genuinamente francés. También es cierto que el libro estaba concebido para ser utilizado en 1º de ESO, y no en 3º, que era el nivel cursado por el grupo. Como contrapartida positiva, no podemos afirmar que la orientación dada en el libro al componente sociocultural fuese “francocéntrica”. Subyacía el deseo de diluir lo típico, lo idiosincrásico del pueblo francés en una perspectiva universal.

El tema de la expansión de la lengua francesa en el mundo quedaba reducido a un brevísimo texto de seis líneas acompañado de una imagen cargada de estereotipos culturales donde un abanico de caras encerradas en una circunferencia (evocación del globo terráqueo) pretendía simbolizar a los habitantes de los distintos países donde se habla francés. En total eran 9 los países mencionados, presentados en tres filas de tres: en la fila superior, Bélgica, Suiza y Canadá; en la fila del medio, Luxemburgo, Mónaco y Andorra; en la fila inferior, África, Líbano y el Maghreb. El Maghreb aparecía así como un ámbito geográfico considerado aparte dentro del continente africano sin ninguna explicación textual sobre los vínculos coloniales que en el pasado mantuvieron esa zona unida a Francia. La imagen se acompañaba de un texto donde se

aclaraba que el francés es lengua materna en una parte de Bélgica, Suiza, Canadá, Luxemburgo, Mónaco y Andorra. Se mencionaba de pasada que es lengua oficial en 31 países de África (no se indicaba cuáles) y se especificaba a continuación que se habla corrientemente en el Maghreb y en el Líbano. Para que quedase diluida cualquier interpretación de que se pretendía privilegiar la importancia de la lengua francesa frente a otras, no sólo se hababa de países francófonos, sino también de países anglófonos e hispanófonos. El mensaje a extraer era que no sólo el francés, sino también otras lenguas como el inglés y el español se hablaban en muchos lugares de todo el mundo.

Como punto positivo destacaríamos las continuas invitaciones a establecer comparaciones entre las costumbres del propio país y las de otros países a la hora de tratar temas como el de la escuela o las vacaciones, por ejemplo. Ello indicaba que el equipo de autores había tenido en cuenta las prescripciones curriculares para la materia establecidas por la Administración. En el texto se asumía un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera, privilegiándose la adquisición de una competencia para comunicarse principalmente a nivel oral.

Otro aspecto positivo del manual vendría dado por el deseo de transmitir la imagen de una escuela multicultural, donde profesorado y alumnado, pese a proceder de distintos contextos e incluso pertenecer a etnias minoritarias, convivían en un clima de total armonía. Se pretendía vehicular el mensaje de una escuela abierta al respeto de las diferencias y tolerante.

Podemos afirmar que el libro se caracterizaba por una total pobreza de informaciones relevantes desde un punto de vista sociocultural, siendo la presentación de estos temas más bien decorativa, anecdótica y muy poco profunda. No puede decirse que en él se viesen reflejadas las costumbres y el modo de vida de la sociedad francesa, tampoco la pluralidad

existente en el seno de ésta y mucho menos todavía el mundo de la Francofonía.

Descendiendo ya a las dimensiones sobre las que articulamos el análisis de contenido del manual, pudimos comprobar, en lo que respecta a la representación del universo social ofrecida a través de los personajes, que continuaba existiendo en las imágenes un predominio de los masculinos (58,77%) frente a los femeninos (41,23%) y que los primeros aparecían más como protagonistas principales en solitario (55,08%).

En lo que respecta a los distintos segmentos de edad considerados (infancia/ adolescencia, población activa y tercera edad), aunque había un predominio de niños/ adolescentes (48,62%), el mundo adulto estaba también muy representado (42,16%), mientras que las personas pertenecientes a la tercera edad apenas contaban con representación (6,76%) y ésta se reducía, casi siempre, al ámbito familiar. La diferencia numérica favorable al sexo masculino se reflejaba de manera notoria en el segmento de edad correspondiente a la población activa, donde existía más del doble de personajes masculinos que femeninos (28,61% frente a 13,55%). En el caso de la tercera edad ambos tenían la misma representación (3,38%), mientras que en el grupo infancia / adolescencia la diferencia se situaba en un 1,24% favorable a los personajes masculinos.

Atendiendo a la dimensión de pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios, nos encontramos que, de un total de 14 personajes pertenecientes a minorías étnicas-principalmente negros y algún chino-, 9 eran varones (2,77%) y 5 mujeres (1,54%). Ello apuntaba a dos cuestiones: primero, la escasa presencia de las etnias minoritarias (el total de personajes contabilizados en el libro ascendía a 325) y segundo, que dentro de éstas, había casi el doble de personajes masculinos que femeninos. El estudio por separado de los tres grupos de edad nos permitió constatar que, en el caso de la tercera edad, las personas pertenecientes

a minorías étnicas no contaban con representación. Los personajes femeninos sólo estaban presentes en la categoría correspondiente a la infancia / adolescencia (los 5 arriba mencionados), estando también ausentes en el grupo correspondiente a la población activa. El grupo de edad con mayor representación de personas pertenecientes a etnias minoritarias era el de la infancia / adolescencia, con un total de 11 personajes.

La mujer se hallaba mucho menos representada que el varón en el ámbito profesional. Las profesiones atribuidas únicamente al sexo femenino eran cuatro: intérprete de lenguas, periodista, portera y secretaria, mientras que las ejercidas sólo por personajes masculinos ascendían a trece: atleta, camarero, cartero, científico, compositor, detective, doctor, explorador, fotógrafo, jugador de fútbol, peluquero, rey y rockero. Las personas pertenecientes a minorías étnicas –siempre de raza negra- aparecían ejerciendo tres profesiones: profesor, estudiante y atleta. Los personajes masculinos desempeñaban las tres, mientras que los femeninos sólo figuraban como estudiantes. Si tenemos en cuenta que el libro incluía una imagen (no fotografía) de un profesor de raza negra, podemos concluir que subyacía la intención de presentar un ámbito escolar marcado por el sello de la diversidad cultural.

Los modelos transmitidos por el libro de texto no apuntaban de una manera clara hacia el mantenimiento de estereotipos en lo que respecta a las actividades y ocupaciones de tipo no profesional atribuidas tradicionalmente a hombres y mujeres. Más bien al contrario, se incluían imágenes, aunque no muy numerosas, tendentes a la transmisión de un mensaje de ruptura con los moldes tradicionalmente imperantes. Así, aparecían hombres preparando la comida o saltando a la cuerda y personajes femeninos jugando a la petanca o incluso practicando defensa personal. Estas imágenes se presentaban principalmente en el contexto de la familia y dentro del ámbito del ocio y de las vacaciones.

En la segunda dimensión del análisis, los temas socioculturales, hemos de precisar que las informaciones tendían a concentrarse (excepto en el caso de la Unidad 0) en la sección de cada unidad específicamente destinada a la profundización en la cultura francesa. Sin embargo, en consonancia con las declaraciones de intención explicitadas en la guía, esas informaciones remitían también a contextos más universales y no exclusivamente franceses y francófonos en un deseo de ofrecer una perspectiva descentralizada, que contemplase Francia y el mundo francófono en el marco más amplio de la Unión Europea y del mundo en general. Los temas a los que remitían imágenes y textos se agrupaban en torno a los siguientes tópicos: 1) el francés y otros idiomas; 2) productos franceses / francófonos con implantación internacional; 3) productos culinarios internacionales de distintos países; 4) personajes célebres francófonos y no francófonos: presentaciones y saludos en Francia; 5) la escuela en Francia y en otros países (referencias a Estados Unidos, Países Bajos, Luxemburgo, Bélgica, alusión a la importante cifra de niños y niñas no escolarizados en el mundo); 6) las vacaciones y la familia en Francia; 7) Francia: conocimiento geográfico y nociones de cultura general; 8) diferencias horarias en el mundo: países francófonos y no francófonos; 9) los distintos momentos del día y las comidas asociadas a ellos; 10) Francia, la Francofonía y la Unión Europea; 11) detectives famosos de novela francófonos y no francófonos. En todos los casos las informaciones incluidas eran muy escuetas –casi telegráficas- y superficiales.

b) La perspectiva del aula

Incluimos en este apartado los resultados del análisis del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las 14 sesiones observadas. La segmentación de las descripciones narrativas con el fin de identificar las actividades realizadas y obtener la secuencia del desarrollo de cada clase nos permitió comprobar dos cuestiones: 1) hasta qué punto el libro de texto era el recurso didáctico domi-

nante; y 2) si la profesora aportaba materiales complementarios con intención de trabajar algún tipo de información sociocultural relativa a Francia u otros países de habla francesa.

El papel del libro de texto

Durante nuestra estancia en el campo se trató la Unidad Didáctica 4 y se empezó la 5. En la Unidad 4 se concentraban, justamente, el mayor número de contenidos socioculturales relevantes incluidos en el manual. Ofrecemos a continuación, de manera independiente para las lecciones observadas, el número de actividades sobre el total de las desarrolladas en cada sesión que estaban determinadas por el libro de texto (queda excluida la sesión 14 por corresponder a la realización del control de evaluación final de recuperación): observación nº 1: 3 actividades sobre un total de 3; observación nº 2: 8 sobre 9; observación nº 3: 4 sobre 4; observación nº 4: 6 sobre 6; observación nº 5: 8 sobre 9; observación nº 6: 6 sobre 9; observación nº 7: 9 sobre 9; observación nº 8: 10 sobre 11; observación nº 9: 0 sobre 6; observación nº 10: 0 sobre 6; observación nº 11: 5 sobre 6; observación nº 12: 3 sobre 4; observación nº 13: 0 sobre 2.

Sólo en tres sesiones el libro de texto estuvo totalmente ausente. En el caso de las observaciones nº 9 y 10, se efectuó una explotación de una canción traída por la profesora titulada *Un, deux, trois*, interpretada por Catherine Ferry, una cantante francesa que había quedado en segunda posición con ella hace años (en 1976) en el Festival de Eurovisión. El objetivo de la actividad de escucha era familiarizar al alumnado con la conjugación (infinitivo, imperativo y presente de indicativo) y con algunos términos de vocabulario. La profesora no explicó quién era la cantante y el grupo tampoco lo preguntó. Por otra parte, la letra no contenía ninguna información específica sobre Francia u otros países de habla francesa. En el caso de la observación 13, la profesora entregó los exámenes de evaluación para revisarlos y después distribuyó una hoja confeccionada por ella con

ejercicios sobre verbos. Para hacerlos, el grupo empleó una fotocopia de una fuente diferente al libro de texto con los modelos de conjugación.

En las distintas sesiones observadas, las referencias al libro de texto eran continuas. De hecho, la docente empezaba casi siempre la clase con una orden sencilla en francés del tipo “Abrid el libro por la página ...” De ahí que afirmemos que el manual actuaba como eje central en torno al que se estructuraba todo el trabajo que se realizaba en el aula. Constituía además la guía a partir de la cual se planificaban la totalidad de los contenidos abordados. En ninguna de las sesiones observadas la profesora aportó materiales complementarios que demostrasen una intencionalidad de apartarse del libro de texto para profundizar en cuestiones relacionadas con la cultura de Francia o los otros países del ámbito francófono. Únicamente un día, al tratar el tema de la Francofonía, incluido en un breve texto de la Unidad 7, la docente prometió, al finalizar la clase, que traería un mapa grande para que viesen los países en que se hablaba francés en el mundo. Esta promesa no se vio cumplida en ningún momento. Como tendremos ocasión de comprobar al analizar los restantes recursos didácticos empleados, cuando la profesora distribuía alguna fotocopia, las tareas a realizar estaban siempre vinculadas a las cuestiones de tipo gramatical, vocabulario, funciones lingüísticas o estructuras incluidas en la unidad del libro de texto que se estaba abordando en cada momento.

Los otros recursos didácticos

Además del libro del alumno, en clase se utilizaban también otros recursos incluidos en el método, como era el caso del cassette. Su uso era imprescindible para las actividades de escucha, muy numerosas. Sólo en las observaciones 9 y 10 la profesora empleó el cassette para escuchar una canción no procedente del libro del texto (la que hemos mencionado más arriba).

El cuaderno de ejercicios, por su parte, no era demasiado empleado. La docente recurría a

él cuando traía alguna actividad que se correspondía de manera prácticamente idéntica con otra que figuraba en el libro de texto. Se recurrió a él en las observaciones nº 2, 5, 7 y 8, casi siempre para repasar cuestiones gramaticales o funciones lingüísticas, como la expresión de la hora, pedir y dar informaciones sobre una persona (nombre, edad, dirección, nacionalidad, profesión), o practicar el vocabulario de alguna historieta con viñetas. Sólo en el caso de la observación 7 los ejercicios remitían a informaciones culturales sobre Francia y la Unión Europea, temas tratados también en la unidad correspondiente del libro de texto.

En algunas ocasiones la profesora distribuía fotocopias de hojas con ejercicios elaborados por ella o bien tomadas de otra fuente. Habitualmente guardaban relación con el contenido gramatical, la estructura lingüística o vocabulario de la Unidad Didáctica sobre la que se estaba trabajando. A veces repetía en ellos actividades de las incluidas en el libro. Encontramos ejemplos del recurso a estos materiales en varias sesiones.

Un recurso didáctico presente en el desarrollo de todas las clases era el encerado, empleado prácticamente en exclusiva por la profesora con el fin de apoyar sus explicaciones. Continuamente escribía en él lo que iba diciendo. Sólo en una de las sesiones una alumna se ofreció voluntariamente para efectuar la corrección de un ejercicio.

Como único recurso original aportado por la profesora durante las sesiones observadas, destacaríamos un gran reloj de cartón que fue utilizado para practicar la expresión de la hora.

Nos queda mencionar un último recurso didáctico que apenas fue empleado en las sesiones observadas: la libreta individual de cada alumno o alumna. Este hecho pone de manifiesto el escaso margen que se concedía en el aula a la creatividad y a la expresión espontánea del alumnado. En realidad, se privilegiaba la práctica sobre la lengua oral, que-

dando las actividades de expresión escrita reducidas a cubrir huecos o efectuar anotaciones en los lugares previstos a tal efecto en el libro y cuaderno de ejercicios del método o en las fotocopias que distribuía la profesora. Las anotaciones que efectuaba esta última a lo largo de la clase para apoyar sus explicaciones no acostumbraban a ser copiadas por el grupo.

Del análisis de los diferentes recursos didácticos presentes en las sesiones observadas se desprende que, de una forma u otra, el empleo de todos ellos guardaba una relación muy directa con los contenidos del libro de texto, que era el que determinaba en la práctica sobre qué había que trabajar en cada momento y al que la profesora se atenía de manera estricta, sin salirse ni un ápice de los dictados del conjunto de materiales que componían el método *Action! 1*.

Las actividades

Un examen minucioso de los distintos tipos de actividades desarrolladas durante el total de las clases observadas nos permitió identificar las siguientes: audición, explicación, sesiones de preguntas y respuestas, ejercicios y corrección, lectura, observación de imágenes, traducción y dramatización, todas ellas salpicadas con abundantes repeticiones de repaso. Algunas predominaban, como era el caso de las audiciones, las explicaciones (aclaraciones de vocabulario y cuestiones gramaticales o funciones comunicativas), la realización y corrección de ejercicios, así como las sesiones de preguntas y respuestas. Una nota característica de la metodología practicada por la docente era el continuo recurso a las sesiones de preguntas y respuestas acompañadas a menudo de las correspondientes explicaciones, con independencia de la actividad concreta que se estuviese desarrollando. Su papel era bastante directivo, dejando poco espacio a las manifestaciones espontáneas del grupo-clase. Las tareas realizadas eran más bien de tipo mecánico y repetitivo, con escaso margen para la creatividad. La metodología puesta en prác-

tica no resultaba favorable para el desarrollo de un trabajo de descubrimiento e indagación sobre la cultura, las costumbres o el modo de vida propio de Francia o de otros países de habla francesa. Como aspectos positivos destacaríamos los siguientes: la intención consciente de emplear el francés para dar órdenes sencillas y utilizar esta lengua como vehículo de comunicación en las clases, el recurso a distintos tipos de actividades para trabajar un mismo contenido y el continuo recurso a los conocimientos previos que poseía el alumnado en otras lenguas (gallego, inglés y castellano).

Los agrupamientos del alumnado

En el conjunto de sesiones observadas, apenas detectamos variaciones en la ubicación del alumnado. Ésta se ajustaba al modo en que estaban colocadas las mesas en el aula, que contaba con filas de dos mesas juntas distribuidas en tres columnas separadas por un paso. La disposición variaba ligeramente de una clase a otra, ya que el aula no era la habitual del grupo. Así, en alguna ocasión, en la columna central había tres mesas unidas en lugar de dos, circunstancia que era aprovechada para ponerse de tres en tres. La profesora nunca indicaba dónde debían sentarse, excepto cuando alguien se portaba mal o tenía que hacer un trabajo diferente al del resto.

Como consecuencia de la ubicación antes descrita, el trabajo nunca se realizaba de manera totalmente individual, existiendo como mínimo dos alumnos o alumnas que hacían las tareas en común, siempre sentados en sus mesas. Además, el estilo directivo de la profesora y su intento de fomentar la participación de todo el grupo hacía que la clase se desarrollase un poco entre todos, dirigiendo continuamente preguntas colectivas y también individuales en las que procuraba que interviniesen todos los miembros del grupo-clase. Ese deseo de implicar constantemente al alumnado en todas las tareas contrastaba con la no introducción de cambios organizativos en el aula para fomentar el trabajo en equipo mediante la

constitución de pequeños grupos. Ello dejaba un escaso margen para el debate, el intercambio de opiniones y la puesta en común de éstas.

Por lo que respecta a la ubicación de la docente, ésta nunca se sentaba. En parte era la actitud inquieta del grupo y la necesidad de mantener despierta la atención lo que provocaba que estuviese continuamente en actividad. Habitualmente estaba de pie, ya fuese detrás o al lado de su mesa, con el libro de texto, cuaderno de ejercicios u hoja fotocopiada sobre la que se estaba trabajando. En numerosas ocasiones abandonaba su lugar para desplazarse al encerado con el fin de escribir en él todas las expresiones y vocabulario que iban saliendo en las actividades y, desde esta posición, se dirigía al grupo. Con relativa frecuencia paseaba por las mesas para comprobar cómo realizaba el alumnado la tarea encomendada, principalmente si se trataba de ejercicios de tipo mecánico y repetitivo.

El control de evaluación final

El control de evaluación final constaba de un total de once preguntas. Tres de ellas se referían a contenidos socioculturales trabajados en clase y remitían al conocimiento geográfico del país, enfocado éste desde una perspectiva más bien turística y superficial. En una de las cuestiones se presentaban un total de ocho nombres de lugares y ciudades francesas, pidiéndose al alumnado que dijese lo que sabía de ellos. La respuesta era totalmente libre. En otra pregunta se incluían ocho frases en francés que contenían un error. Se trataba de detectar éste y sustituirlo por la respuesta correcta. Finalmente, en una tercera pregunta, la tarea a realizar consistía en completar frases referidas a lugares conocidos de Francia y símbolos del país. Curiosamente se repetían en ella nombres de regiones y ciudades ya incluidos en el primero de los ejercicios a que nos hemos referido (Cfr. Cuadro 1).

Cuadro 1: El control de evaluación final

Pregunta 1: Aquí tienes varios nombres de <i>villes</i> francesas, ¿qué puedes decir de ellas?		
Ciudad / región	Respuestas del grupo	Als. que contestaron correctamente
Vichy	Ciudad termal, agua, tiene una fuente, crema	15/16
Lourdes	Hay una virgen, santos, ciudad religiosa	15/16
Mont-Blanc	Nieve, esquiar, monte muy bonito	15/16
La Bretagne	Astérix y Obélix / Sólo Astérix	16/16
Bordeaux	El vino	16/16
Cannes	El cine, se hace un festival de cine	11/16
Strasbourg	Parlamento Europeo, políticos, Unión Europea, Comunidad Europea	7/16
Córcega: Ajaccio	Napoleón, lugar donde vivió o nació Napoleón	9/16
Pregunta 2: Corrige los errores		
Frases incorrectas	Respuesta acertada	Als. que contestaron correctamente
La France a la forme d'un pentagone	Hexagone	14/16
Les Pyrénées séparent la France du Portugal	De l'Espagne	14/16
La Corse est l'île de Charlot	Napoléon	13/16
Bordeaux est une ville a l'est de la France	À l'ouest	12/16
Marseille est un grand port de l'Atlantique	De la Méditerranée	12/16
Pregunta 3: Explica y completa		
Frases	Respuestas del grupo	Als. que contestaron correctamente
La monnaie de France est...	Le franc	16/16
Le symbole du football est...	Le coq	16/16
Le drapeau est en couleur...	Bleu, blanc, rouge	12/16
Lourdes est...	Une ville religieuse	8/16
Vichy est...	Une ville themale, une crème, cosmétiques	9/16
La Bretagne est...	Une région, la ville d'Astérix	6/16

En términos generales el grupo demostró tener un buen conocimiento de aquellos aspectos de Francia contemplados en las preguntas del control. Así, si consideramos el número total de ítems relativos a elementos socioculturales incluidos en la prueba, que ascendía a diecinueve, todo el grupo contestó correctamente cuatro: la identificación de Bretaña con Astérix y Obélix, la asociación de la ciudad de Burdeos con un vino característico de la región, el nombre de la moneda francesa (entonces el franco) y el símbolo del fútbol francés (el gallo).

Los contenidos socioculturales en las actividades

El análisis de los contenidos trabajados en cada actividad a lo largo de las 14 sesiones observadas nos permitió comprobar que éstos se referían mayoritariamente a actos de habla o funciones lingüísticas, cuestiones gramaticales y ampliación de vocabulario, siendo comparativamente muy escasos los que tenían como objetivo la profundización en las costumbres, modos de vida y cultura en general de Francia u otros países de habla francesa. De ahí que afirmemos que los aspectos socioculturales no constituían un eje central en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés, incluyéndose sólo de manera muy esporádica a título ilustrativo y anecdótico. Pudimos comprobar, además, que el tratamiento de este tipo de contenidos estaba influido por la presentación ofrecida en el libro de texto. En realidad, las cuestiones socioculturales sólo fueron abordadas de manera específica en una única sesión, la nº 7, y ello fue así porque “era la página que tocaba” del libro. En lugar de buscar la profundización y fomentar en el grupo-clase la ampliación, indagación, el trabajo en equipo, la reflexión, la crítica o el debate, aportando para ello documentos complementarios, la profesora se limitó a leer los textos informativos incluidos en el libro y a seguir la propuesta de éste a la hora de realizar las correspondientes actividades. En esta sesión se abordó una de las secciones del manual específicamente destinadas a proporcionar al alumnado una primera

iniciación al conocimiento de Francia y la realidad francófona. La sección en cuestión, excesivamente densa en cuanto a contenido, pero a la vez con una tremenda pobreza en la calidad de las informaciones pretendía sintetizar en dos páginas tres temas tan amplios como Francia (número de habitantes, nacionalidades que la habitan, nombre de la capital y principales símbolos del país), la Francofonía (países donde se habla francés en el mundo) y la Unión Europea (algunos símbolos).

Aparte de la sesión mencionada, surgieron en algunas otras clases breves comentarios que podríamos catalogar como socioculturales y que no estaban en el libro: utilización de *on* + 3ª persona del singular como forma propia de la lengua coloquial equivalente a *nous* (nosotros); alusión a las diferencias en el modo de vida entre España, Francia y Bélgica en lo concerniente a horarios de comidas, horas de levantarse, etc.; mención del término *roulotte* como galicismo y referencia a Céline Dion, cantante canadiense, al hablar de las nacionalidades; anuncios de televisión españoles de productos franceses como *Nivea Vitesse* o mayonesa *Santé*, mención del famoso restaurante *Maxim's*, en París, al que iría alguien famoso como Carolina de Mónaco y revista francesa de moda *Elle*; fórmulas de cortesía (empleo de “tú” y “usted”); mención de *tournedo* (plato típico francés) y *tournée* (gira) como derivados del verbo *tourner*; anuncio de televisión del cava *Rondel* para explicar *ronde*, alusión a *La Comédie Française, le Théâtre de la Comédie Française* y mención de la cantante Edith Piaf y su célebre canción “*Rien de rien*”, comparada con “*No me importa nada*” de la gallega Luz Casal; alusión a *La Banque Nationale de Paris* para aclarar la diferencia entre los términos “*banc*” (banco de sentarse) y “*banque*” (entidad bancaria). Como única intervención surgida de la curiosidad del alumnado destacaremos la pregunta espontánea de una alumna sobre el significado del término *Carrefour*, nombre de conocido hipermercado situado en las cercanías que había adoptado esa denominación hacía poco tiempo. Un tema sociocultu-

ral como las comidas y la denominación de los distintos momentos del día no fue explotado con el fin de proporcionar al grupo información adicional o complementaria sobre platos típicos o costumbres alimenticias de los franceses o de los habitantes de cualquier otro país de habla francesa. El enfoque dado al tema de los alimentos se correspondía con el presentado en el libro, siendo el objetivo centrarse en alimentos comunes en todo el ámbito occidental, usuales en Francia y en España.

c) Las concepciones de la docente

Los argumentos que utilizaba la profesora para persuadir al alumnado de la utilidad de aprender francés eran básicamente tres: en primer lugar, la posibilidad de encontrar trabajo con mayor facilidad en el futuro, ya que cada vez era más las ofertas de empleo que exigían tener conocimientos de inglés y de francés; en segundo lugar, la constitución de la Unión Europea, alegando que una vez que se hiciese realidad la libre circulación de trabajadores entre los países miembros, podría resultarles necesario saber francés si querían ir a trabajar a otro país; en tercer lugar, la utilidad que suponía conocer el idioma si algún día iban de viaje a Francia o a otro país de habla francesa.

En relación con el valor formativo de las lenguas extranjeras en la ESO, la docente consideraba el aprendizaje de un idioma –francés o cualquier otro– como un instrumento que permitía ampliar los horizontes del alumnado e influir en la visión del mundo que éste pudiese tener. Destacaba, además, que saber lenguas proporcionaba cultura y contribuía a favorecer la comprensión de las diferencias existentes entre el propio país y el país cuya lengua se aprendía, ayudando así a desarrollar valores humanos como la tolerancia y el respeto de las diferencias.

Con respecto al libro de texto, la profesora manifestaba haber escogido el que utilizaba con el grupo de 3º de ESO porque era más fácil que otros similares existentes en el mercado. De

hecho, se lo había mandado comprar ya el curso pasado, cuando estaban en 2º, pero no lo habían podido utilizar porque no tenían suficiente nivel para entenderlo. Se quejaba, además, de la inexistencia de libros adecuados al bajo nivel que tenía el alumnado de ESO. La principal razón por la que empleaba el libro de texto era que le resultaba muy cómodo. Prefería mandar comprarlo porque tenía experiencia de otros grupos donde sólo se usaban materiales proporcionados por ella y sabía que eso suponía una sobrecarga de trabajo que con el número de horas de clase que tenía ese año no podía asumir. Además, lo utilizaba como guía para programar los contenidos a impartir en cada clase, lo cual no implicaba que lo siguiese de manera estricta, haciendo todas las actividades. De hecho, las insuficiencias del libro de texto le hacían recurrir a fichas confeccionadas por ella o fotocopias extraídas de otras fuentes, sobre todo cuando alguna cosa no estaba bien explicada o consideraba que el grupo necesitaba practicar más. En alguna ocasión incluía las mismas actividades que aparecían en el libro de texto –con alguna ligera variación– con el fin de que les sirviese de repaso.

Para nuestra docente, el tratamiento de las cuestiones socioculturales no constituía un objetivo prioritario de las clases de 3º ESO. Pese a reconocer que hablaba a menudo de Francia y que le gustaba hacerlo, admitía que trataba estas temáticas esporádicamente, según iban surgiendo en el desarrollo de la clase y de manera poco profunda, sin pararse demasiado, principalmente debido a la falta de tiempo. Reconocía que procuraba contarles todo tipo de chistes y anécdotas y que efectuaba con frecuencia comentarios sobre dibujos y fotografías que venían en el libro de texto, más que nada de sitios turísticos o lugares famosos. De vez en cuando llevaba una canción, pero para trabajar la letra. Aunque ella misma insistía en que era imposible enseñar una lengua sin referirse a las costumbres, al modo de vida y a la cultura en general del país, a la hora de la verdad, lo que más le importaba era que el grupo fuese capaz de expresarse en francés, de decir cosas, en defi-

nitiva, que adquiriese una competencia comunicativa. Tenía, pues, una concepción utilitarista del aprendizaje de la lengua, pensando en que la meta primordial era que el alumnado pudiese servirse de ella en caso de un viaje a Francia y utilizarla en situaciones de la vida cotidiana. Para ella, lo principal era que aprendiesen a reservar una habitación en un hotel, llamar por teléfono, sacar un billete, pedir una comida en un restaurante o preguntar una dirección.

Su principal guía a la hora de incorporar explicaciones socioculturales en las clases era, una vez más, el libro de texto. No consideraba que esas cuestiones tuviesen que abordarse como si se tratase de temas y tampoco pensaba que exigiesen una programación o planificación previa, a diferencia de lo que ocurría con la gramática o las estructuras lingüísticas. Al ser preguntada por las informaciones relacionadas con el modo de vida y las costumbres tanto propias de Francia como referidas más genéricamente al mundo francófono que se habían trabajado durante el curso, la profesora nos remitía, de manera casi inconsciente, a las que venían en el libro de texto. Entre los personajes famosos, recordaba haber hablado de Luis XIV, Céline Dion, Astérix y Obélix, Tintín o Carolina de Mónaco. Otros de los temas que recordaba haber tratado eran la escuela en Francia, la geografía de Francia, informaciones generales sobre Francia procedentes del libro de texto referidas al número de habitantes, nombre de la capital, principales símbolos del país y la Unión Europea, cuestiones todas ellas que reconocía haber dado muy por encima.

Cuando preguntamos a la docente de qué países de habla francesa –aparte de Francia– efectuaba comentarios en sus clases, nos manifestó que solía referirse a algún mapa dedicado a la expansión de la lengua francesa. Sin embargo, reconocía que era un tema en el que el alumnado se perdía debido a su falta de conocimientos geográficos. Como mucho, se le podía hablar de Canadá y de las zonas francófonas de países europeos como Suiza,

Bélgica, Luxemburgo, Andorra o Mónaco. Ella misma reconocía sus limitaciones en cuanto a conocimiento profundo de otras zonas del mundo donde se hablase francés. Se trataba de un tema que era visto “de pasada”, por aquello de que el alumnado tuviese una ligera noción de que el francés se hablaba en muchas partes del mundo. Ella misma admitía la pobreza de las informaciones incluidas en el libro de texto, que solían ser muy esquemáticas, limitándose a ofrecer un mapa del mundo con los nombres de los países, pero nada más.

d) La visión del grupo: el francés, Francia y otros países de habla francesa

Contactos previos con la lengua / cultura francesa

Todo el grupo había estudiado francés el año anterior, en casi todos los casos en el mismo centro. En conjunto, tenía poca experiencia de estancias en países de habla francesa y sus recuerdos eran poco relevantes. Sólo un alumno que conocía también Francia había nacido en Suiza y vivido allí hasta los nueve años. Sin embargo, su presencia en el aula no era utilizada por la profesora como fuente para que aportase sus conocimientos al resto del grupo. Dos alumnas habían estado en Francia. Una de ellas, nacida en Inglaterra, sólo de paso hacia España y la otra cuando era muy pequeña. Otro alumno había viajado a Andorra cuando tenía seis o siete años, pero no se acordaba de nada. Sorprendentemente la mayoría de los miembros del grupo no habían salido nunca de España. Sus contactos con el extranjero se reducían a Portugal.

Todos los alumnos y alumnas habían mantenido contacto más o menos directo con gente residente en u originaria de un país de habla francesa. En algunos casos tenían familiares (tíos o primos) en Francia, Suiza e incluso Argelia; en otros conocían a vecinos que en su día habían marchado como emigrantes a Suiza. En conjunto, no habían tenido demasiadas ocasiones de trabar amistad con jóvenes de

su misma edad fuera de su propio compañero de clase suizo, al que siempre citaban. Los conocimientos sobre países de habla francesa adquiridos a través de estas relaciones eran poco importantes, incluso en el caso de aquellos que tenían familia directa viviendo allí.

Motivaciones / actitudes hacia el aprendizaje del francés

Preguntados por las razones de la elección de la materia, los cuatro grupos entrevistados coincidieron en afirmar que el curso pasado, cuando estaban en segundo, era obligatoria, ya que el centro no ofertaba ninguna otra optativa. La principal razón de la reelección en tercero era que la encontraban más fácil o atractiva que las optativas alternativas (Iniciación Profesional a la Mecánica y Peluquería). Sólo tres alumnos, dos chicos y una chica manifestaron tener un interés especial en aprender otra lengua. El alumno suizo, por su parte, apuntaba que no deseaba olvidarla. Las opiniones del grupo sobre la utilidad de aprender una segunda lengua extranjera giraban en torno a dos argumentos. El primero, de carácter pragmático, apuntaba a la importancia de conocer lenguas extranjeras para encontrar trabajo con más facilidad, especialmente si se trabajaba de cara al público. El segundo, más orientado hacia el

enriquecimiento personal, destacaba el valor de las lenguas como instrumento que posibilita la comunicación con más personas en el mundo.

Conocimiento general sobre Francia: imágenes, representaciones y concepciones

Las respuestas de los distintos grupos a una pregunta muy genérica del tipo “¿qué cosas sabéis sobre Francia?” nos proporcionó una primera panorámica global de sus conocimientos. Dichas respuestas podían agruparse en dos bloques: las que se orientaban a la simple mención de lugares conocidos o turísticos ante la falta de un conocimiento más elaborado y las que conllevaban una cierta imagen asociada al país. Entre estas últimas destacaríamos los clichés que identificaban a París como la ciudad de la moda, de las luces y del amor; las referencias a Francia como país con mucha cultura, arte y monumentos; o la mención de los caracoles como especialidad gastronómica. Eran también importantes las informaciones que remitían a la historia del país -alusiones a la Revolución francesa, Napoleón y el Imperio, a la República como actual sistema de gobierno, al papel ocupado por Francia en la Unión Europea- y a símbolos como el gallo, el franco o el hexágono (Cfr. Cuadro 2). En términos generales, el grupo tenía a expresar sus ideas de manera muy escueta y esquemática.

Cuadro 2: Visión general de Francia del alumnado

Representación / Concepción del país	Ciudades / Lugares de interés turístico y monumentos
<ul style="list-style-type: none"> • Mucha contaminación. • Es un país muy grande. • La moneda es el franco. • Su símbolo es el gallo. • Punto importante de la Unión Europea. • La Revolución Francesa. • Tiene muchos monumentos. • País de la moda. • París, capital de la moda. • París, ciudad de la moda, del amor y de la luz. • Es una República. • Históricamente, país destacado: Napoleón, el Imperio, la guillotina de Robespierre, país absolutista antes de la Revolución francesa. • País con mucho arte. • País muy bonito. • País donde hubo muchas guerras. • País con mucha cultura. • Los franceses son muy “pasotas”. • País donde se habla francés. • Tiene la forma de un hexágono. • La frontera con España está en los Pirineos. • Sede del Campeonato Mundial de fútbol en 1998. • País donde nieva y se practica el esquí. • País donde sirven comida moderna (¿Referencia a la <i>Nouvelle Cuisine</i>?), país famoso por su comida. • País donde el cine es importante, con actores famosos como Gérard Depardieu y Laetitia Casta. • Los caracoles son una especialidad típica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notre-Dame (la catedral). • El Arco de Triunfo. • Lyon. • Aguas termales de Vichy. • La Virgen de Lourdes. • El Mont-Blanc. • Disneyland-París. • Futuroscope. • Carnac: parque con muchos monumentos megalíticos.

Conocimiento de otros países de habla francesa

El grupo tenía muy pocos conocimientos de los otros países donde se habla francés. Sus referencias incluían numerosos errores, como Mozambique, América del Sur, la India o Ceuta y Melilla. En algún caso mencionaban las colonias francesas, África o algún país concreto de ese continente como Marruecos o

la Guinea Francesa, pero sin proporcionar más información. En el caso de países como Canadá, tampoco tenían una idea ajustada de cómo se distribuían las lenguas francesa e inglesa. Tenían un poco más claro que en Suiza se hablaba francés junto con otros idiomas, aunque al concretar cuáles eran éstos deslizaban algún error como el inglés. El tema se había tratado en clase, pero muy por encima (Cfr. Cuadro 3).

Cuadro 3: Países donde se habla francés en el mundo según los cuatro grupos entrevistados

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
Países correctamente mencionados	Errores	Países correctamente mencionados	Errores	Países correctamente mencionados	Errores	Países correctamente mencionados	Errores
<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Mónaco. • Zaire. • Andorra. • América del Norte (sin precisar). • África del Norte. • Marruecos. • Canadá. • Bélgica. 	<ul style="list-style-type: none"> • América del Sur. • Ceuta y Melilla. • Mozambique • La India 	<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Colonias francesas: cerca de Australia. • Andorra. • Canadá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Holanda. • Alemania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Alguna parte de África. • Canadá • La Guinea francesa. • Mónaco. • Andorra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Marruecos. • Por todo África. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno.

Fuentes de información sobre Francia y otros países francófonos

Entre las informaciones sobre Francia y otros países de habla francesa que el grupo recordaba haber aprendido en clase, bien porque figuraban en el libro de texto o porque se trataba de comentarios efectuados por la profesora, se encontraban las siguientes: 1) países donde se habla francés en el mundo; 2) número de habitantes de Francia, símbolos del país (la bandera, el gallo, el franco), zonas geográficas y curiosidades, identificación de los franceses como “los galos” (Astérix y Obélix como primitivos habitantes de La Galia invencibles para el ejército del César); 3) diferencias en las costumbres entre España y Francia (distintos horarios en la escuela; más en general, se levantan, comen y se acuestan antes); 4) pequeños chistes o anécdotas poco significativos; 5) similitudes entre

el francés y el gallego, el francés y el español (debidas al origen común de estas lenguas) o incluso palabras parecidas en francés y en inglés (los franceses habían colonizado Inglaterra en un pasado).

Las opiniones sobre el libro de texto resultaron bastante coincidentes en los distintos grupos. En términos generales no lo valoraban de forma positiva –demasiado complicado– y preferían que la profesora les diese fichas porque les parecían más claras y comprendían mejor las explicaciones gramaticales y el vocabulario. Algún alumno sugería que debería traer más fotografías, anécdotas e historias.

Aparte de la clase de Francés, el grupo recordaba haber hablado de Francia en Ciencias Sociales al tratar el tema de la Revolución francesa, reconociendo que se le habían dedicado bastantes sesiones. Pese a

ello, asociaban en ocasiones erróneamente a Napoleón con el periodo revolucionario. Otras materias en las que había surgido esporádicamente la mención de Francia eran Lengua Gallega (la profesora sabía francés y les ponía ejemplos en esa lengua), Música (alusión a algún compositor como Chopin), y Lengua Castellana (referencias a Corneille y Racine).

Fuera del ámbito escolar, la fuente primordial de sus conocimientos sobre Francia era la televisión. De ahí procedían sus menciones de personajes famosos como actores y actrices (Gérard Dépardieu, Laetitia Casta), películas (Astérix y Obélix) y deportistas (Anelka, Karembeu, Zidane, Henri, Petit, ...), junto con competiciones deportivas como el Roland Garros, el Tour de Francia o los Mundiales de fútbol (los últimos habían sido ganados por Francia). Identificaban como francesas series de dibujos animados como *Los Pitufos* o *El inspector Gadget* y asociaban Francia a las informaciones sobre la Unión Europea que veían en los telediarios. También citaban algún anuncio de un producto francés como los *brioches* y se referían a algún reportaje de “cotilleo” sobre la familia real de Mónaco. Entre las fuentes de

información escrita destacaba en exclusiva la lectura de los cómics de Astérix y Obélix.

Conocimientos sobre Francia: geografía, escuela, comida y personajes famosos

El grupo tenía bastantes conocimientos de geografía francesa, fundamentalmente de tipo turístico. Conocían de los distintos lugares que citaban aquello por lo que eran famosos: Saint-Tropez por las playas, Burdeos por el vino, Carnac y la Bretaña en general por los monumentos megalíticos y los cómics de Astérix y Obélix, Lourdes por la Virgen, Vichy por las aguas termales, Carcassonne porque hay un castillo, Cannes por el festival de cine, el Mont-Blanc por el esquí en los Alpes, el *Futuroscope* y *Eurodisney* como parques temáticos, Córcega y su capital Ajaccio porque allí murió Napoleón, los Pirineos por ser frontera con España, Marsella por el puerto y Estrasburgo por ser la sede del Parlamento Europeo. De París mencionaban monumentos como la Torre Eiffel, los Campos Elíseos, el Campo de Marte y la catedral de Notre-Dame. Esporádicamente citaban otras ciudades francesas como Toulouse, Lyon o Reims, pero sólo conocían su nombre (Cfr. Cuadro 4).

Cuadro 4: Conocimiento geográfico de Francia (ciudades, regiones y monumentos o lugares de interés turístico)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<ul style="list-style-type: none"> •París •Burdeos: vino •Camac: monumentos megalíticos •Biarritz •Futuroscope •La Camargue •Vichy: fuente de aguas termales •Campos Elíseos •Campo de Marte •Torre Eiffel •Catedral de Notre-Dame •Lourdes: Virgen •Carcassonne: castillo •Reims •Mont-Blanc •Cannes: cine •Saint-Tropez: playas •Eurodisney 	<ul style="list-style-type: none"> •Nîmes •Pau •Lourdes •Torre Eiffel •Catedral de Notre-Dame •Mont-Blanc •París •Lyon •Bretaña •Los Alpes 	<ul style="list-style-type: none"> •Vichy: fuente de aguas termales •Burdeos •Bretaña: Astérix y Obélix y dólmenes •Futuroscope •Torre Eiffel •Cannes •Córcega •Mont-Blanc •Campos Elíseos •París •Marsella •Eurodisney •Campo de Marte •Los Pirineos 	<ul style="list-style-type: none"> •París •Ajaccio •Burdeos •Estrasburgo •Mont-Blanc •Bretaña: Astérix y Obélix •Cannes •Marsella •Vichy: fuente de aguas termales •Edificio del Parlamento europeo •Toulouse •Torre Eiffel

Los conocimientos del grupo sobre la escuela en Francia eran genéricos e imprecisos. Sólo sabían que había diferencias en el horario (se entraba y se salía antes que en España), que el curso escolar comenzaba antes que en España, que había un día libre en medio de la semana, y que los cursos seguían una ordenación diferente a la española, empezando por el más alto y acabando por el más bajo.

Los conocimientos del grupo sobre la comida francesa eran escasos. Sólo sabían que se desayunaba, se comía y se cenaba antes que en España. Sus descripciones de un desayuno francés eran bastante acertadas (*croissant* incluido), aunque en ocasiones deslizaban costumbres típicas de otros países como tomar huevos fritos o revueltos. No eran capaces, sin embargo, de describir una comida francesa, limitándose a citar aisladamente productos típicos (*fondue, raclette, soufflé*, el vino, caracoles, ancas de rana, *crêpes*, tortilla francesa, quesos, *pâté, baguette* y otras), incurriendo en numerosos errores.

No eran muchos los personajes famosos franceses o francófonos conocidos por el grupo. Mencionaban algún personaje histórico como Napoleón y, como políticos, a Jacques Chirac, el actual presidente de la República Francesa. Entre los cantantes sólo conocían a Céline Dion y a Catherine Ferry (por la canción que habían escuchado en clase). Sus referencias a personajes de ficción, actores y modelos guardaban relación con la película o los cómics de Astérix y Obélix (Laetitia Casta, Gérard Depardieu, Goscinny). Cuando se les preguntaba por modistos franceses famosos, citaban erróneamente italianos e incluso españoles y, como única respuesta correcta, a Coco Chanel. Su único punto fuerte eran los deportistas, más concretamente los futbolistas (Anelka, Karembeu, Zidane, Henri, Petit), encontrando incluso explicación al hecho de que alguno fuese negro, ya que, en su opinión, los franceses estaban más “mezclados” que los españoles.

e) Síntesis

La conjunción de perspectivas sobre el caso aportadas por nuestros informantes arroja el siguiente balance:

1. El libro de texto demostró ser un recurso altamente influyente en las concepciones y conocimientos sobre Francia y otros países de habla francesa que poseía el alumnado. Además, dominaba totalmente la selección de los contenidos sobre los que se trabajaba en las clases. El hecho de que el manual empleado contuviese escasas informaciones socioculturales condicionó de manera importante la atención que se prestaba al componente cultural.
2. La pobreza de informaciones socioculturales ofrecidas en el libro de texto no entraba en contradicción con las declaraciones de intención expresadas por los autores en la guía del profesorado. La dimensión cultural no constituía un punto “fuerte” en el diseño y concepción de *Action! 1*. Es importante no pasar por alto que sus verdaderos destinatarios eran alumnos y alumnas de 1º de ESO, y no de 3º. La explicación de la utilización de un libro correspondiente a un nivel inferior se encontraba en el bajo nivel del alumnado, para el que incluso el manual que se empleaba resultaba difícil.
3. No podemos afirmar que la imagen, la representación de Francia que se desprendía del libro de texto fuese “francocéntrica”. El enfoque de las cuestiones culturales tampoco respondía a una perspectiva turística en el sentido de que se le presentasen al alumnado distintas situaciones a las que podría verse enfrentado en caso de una visita al país. Más bien diríamos que tendía a diluirse la imagen de lo genuinamente francés, reducida a una presentación superficial, esquemática y anecdótica. Existía la clara intencionalidad de insertar el componente cultural en el marco más global de la Unión Europea y del mundo en general. La

- tendencia dominante era privilegiar la presentación de los elementos comunes en la cultura del alumno y la extranjera. Temas como las comidas, los productos gastronómicos y los personajes célebres obedecían a este enfoque particular.
4. La metodología practicada en el aula, donde la profesora asumía un rol muy directivo, que apenas dejaba espacio para las actuaciones espontáneas del alumnado, no favorecía el tratamiento de las cuestiones socioculturales desde una perspectiva de indagación y crítica. En ningún momento se suscitó, ni a nivel individual ni en equipo, el trabajo sobre documentos auténticos (anuncios publicitarios, fotografías, extractos de prensa, cómics, mapas, etc.) que despertasen en el grupo el deseo de conocer más.
 5. Las formas organizativas predominantes en el aula, muy poco variadas y que no daban cabida al trabajo en equipo, unidas a una actitud meramente receptiva y pasiva del alumnado imposibilitaban el desarrollo de un tipo de trabajo más creativo y más abierto a la reflexión y al debate sobre las diferencias culturales como elemento que contribuye al enriquecimiento del ser humano y favorece el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro.
 6. La representación de los distintos grupos sociales sobre la base de dimensiones como la edad, el género o la pertenencia a grupos étnicos minoritarios no se convirtió, prácticamente en ningún momento, en objeto de especial atención o centro de debate en la clase. Las imágenes incluidas en el libro de texto para dar cabida a las minorías étnicas fueron ampliamente pasadas por alto.
 7. La docente, más preocupada por conseguir que el grupo adquiriese un cierto nivel de competencia comunicativa, principalmente oral, privilegiaba la enseñanza de funciones lingüísticas, estructuras, cuestiones gramaticales y vocabulario, dejando a un lado la profundización en el componente sociocultural.
 8. Influyó en las concepciones de la docente, a la hora de considerar los contenidos socioculturales como algo escasamente relevante en sus clases, el bajo nivel de conocimientos lingüísticos del grupo, del que repetidamente afirmaba que no sabía nada. Alegaba además su poca disciplina, falta de motivación e interés, factores todos ellos que eran comunes al alumnado de ESO.
 9. Algunas de las imágenes, representaciones y concepciones que el grupo-clase tenía sobre Francia respondían a estereotipos y clichés. Sus conocimientos podrían compararse a los incluidos en los folletos turísticos de una agencia de viajes donde se incita a visitar un país. En este grupo entrarían sus referencias a París como ciudad de las luces, de la moda y del amor; a Francia en general como país con mucha cultura, muchos monumentos y una importante historia reducida, en lo esencial, a la Revolución francesa; y a lugares de interés turístico y ciudades conocidas por su asociación con actividades de ocio y diversión.
 10. Se detectaba una importante huella de los medios de comunicación, en especial la televisión, en el conocimiento que tenía el grupo de los personajes famosos franceses o francófonos (referencias a Laetitia Casta, Gérard Depardieu, película de Astérix y Obélix). Los deportistas, sobre todo los futbolistas, eran su único punto fuerte.
 11. Los conocimientos del grupo sobre los países donde se habla francés en el mundo se reducían a un conjunto de nociones muy vagas, plagadas de confusiones y, en ocasiones, totalmente erróneas. Sólo algún alumno poseía una ligera idea de la relación que guardaba la expansión de la lengua francesa con los vínculos colonia-

les que habían unido Francia a otros países en un pasado, especialmente, a los del continente africano.

12. El grupo-clase mostraba, sin embargo, un cierto interés y curiosidad por conocer las costumbres y modos de vida en Francia cuando se abordaban esos temas. No ocurría lo mismo con los restantes países de habla francesa debido a la imagen borrosa que tenían de cuáles eran esos países y de cuál era el estatus de la lengua francesa en ellos.

De las reflexiones que preceden puede deducirse fácilmente que las informaciones culturales, aunque estaban presentes en el aula, no constituían un eje en torno al que se articulase el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés. Su contribución a la adquisición por parte del alumnado de una visión del mundo en que vivimos más ajustada a la realidad podría catalogarse como nula. No acababa de percibirse en el aula ese valor formativo atribuido a las lenguas extranjeras en la normativa y en los más recientes desarrollos teóricos del campo como instrumento que cumple funciones como las de ayudar a ampliar los horizontes culturales del ser humano, favorecer la profundización en el conocimiento de los modos de vida propios de otros pueblos o contribuir al fomento de valores como la tolerancia y el respeto de las diferencias.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación presentada pretende constituirse en elemento de reflexión para el profesorado del área en la etapa de ESO de cara a una posible modificación y replanteamiento de sus prácticas en un doble terreno: la selección y uso de materiales curriculares; y el estatus que concede en sus clases a la profundización en la dimensión sociocultural, asociada inherentemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Si partimos de la premisa de que cada contexto es singular, único e idiosincrásico, las prácticas por nosotros descritas no pueden en modo alguno atribuirse el valor de generalización a otros contextos. Pensamos, no obstante, que más de un docente puede sentirse reconocido en ellas. Aunque el profesorado de lenguas extranjeras es consciente de que enseñar una lengua conlleva también enseñar una cultura, opinamos que todavía hoy prevalece –muy especialmente en los niveles de iniciación- la tendencia a privilegiar la enseñanza de la primera y a considerar el tratamiento de las cuestiones culturales como una especie de telón de fondo. Si bien el profesorado, por su propia experiencia, sabe que la lengua es un vehículo que facilita el acceso a realidades culturales distintas de la propia y el desarrollo de actitudes de respeto hacia las mismas, quizá ni en la formación inicial ni en la formación continua de los docentes de lenguas extranjeras se ponga el acento en esa dimensión intercultural. Efectuamos aquí una llamada de atención hacia la necesidad de potenciar esta última, invitando al profesorado a la reflexión sobre el papel que los aspectos socioculturales desempeñan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y a velar por un seguimiento más estrecho de todas las cuestiones relacionadas con la imagen que de un país, de su sociedad y de su cultura se ofrece en las aulas.

En el contexto particular sometido a indagación, el trabajo sobre las temáticas socioculturales estaba muy condicionado por la selección ofrecida por el libro de texto, siendo ésta extremadamente pobre. Sabemos, por experiencia, que el libro de texto continúa siendo un recurso muy empleado en las clases de lenguas extranjeras tanto en los niveles de escolarización obligatoria como post-obligatoria, si bien es cierto que el profesorado tiende a complementar su uso con materiales extraídos de distintas fuentes con el fin de cubrir posibles lagunas detectadas y que no suele seguirlo al pie de la letra, utilizándolo principalmente como guía para la planificación de las clases. En cualquier caso, nuestra segunda llamada de atención apela al

espíritu crítico del profesorado, que antes de optar por un manual u otro debe ser consciente de que este recurso didáctico –al igual que cualquier otro material destinado a su uso en contextos escolares- vehicula un currículum oculto del que él, sin saberlo, puede convertirse en transmisor. De ahí que deba interrogarse sobre la imagen del país, de su sociedad y de su cultura que encierra un manual.

A nuestro juicio, el acercamiento a la cultura, las costumbres y el modo de vida de otros países sólo puede cubrir ese objetivo de fomentar actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferencias si de verdad el enfoque que se da a los contenidos socioculturales en el aula promueve actitudes de reflexión, crítica y descubrimiento por parte del propio alumnado, al que debe concedérsele un papel activo. Para ello es necesario salirse de la visión de la cultura extranjera encorsetada en el libro de texto y promover un conocimiento más real de la misma utilizando documentos auténticos del país –muy presentes habitualmente en las clases de idiomas- y todo tipo de materiales alternativos. La pluralidad de fuentes de información enriquece. El papel del profesorado a la hora de desarrollar esos contenidos se convierte en clave. Éste ha de recurrir a metodologías activas y participativas, fomentando el trabajo en grupo en las clases, así como el debate y la reflexión.

Concluimos señalando que no conocemos investigaciones en nuestro país que se hayan ocupado de describir e interpretar el desarrollo de una clase de lenguas extranjeras desde la óptica que nos ocupa. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos de nuestro caso proporcionan pistas para indagaciones futuras con metas análogas a la nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BUTTJES, D. y BYRAM, M. (Eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1997): “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle”. En M. BYRAM, G. ZARATE y G. NEUNER: *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 9-42.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): “Los materiales y la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 10-15.

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

HYMES, D. (1972): “On communicative competence”. En J. B. PRIDE y J. HOLMES (Eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRIPPENDORFF, K. (1982): *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- PARICIO, M. S. (2002): *Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como Lengua Extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*. Universidade da Coruña. Tesis doctoral. Inédita.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SERCU, L. (2000): "Textbooks". En M. BYRAM (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 626-628.
- SINGERMAN, A. J. (Ed.) (1988): *Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Inc.
- STAKE, R. E.: *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1989): "Libros de texto y control del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 50-55.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VENEZKY, R. L. (1992): "Textbooks in school and society". En P. W. JACKSON (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: MacMillan, pp. 436-461.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- XUNTA DE GALICIA (1992): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Linguas Estranxeiras*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- ZARATE, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.