



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

# De la sociolingüística de los idiomas

---

Trabajo fin de grado presentado por: Bárbara Benalí Faure  
Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria  
Línea de investigación: Propuesta de intervención  
Director/a: Milagros Torrado Cespón

Santiago de Chile - Logroño  
22/05/2015  
Firmado por: Bárbara Benalí Faure

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.10 Educación, política de la educación, 1.5.3.  
Etapas educativas: Educación Primaria, 2.1.2 Sociología de la comunicación

## RESUMEN

Este trabajo de fin de grado plantea la necesidad de enmarcarse dentro de los requerimientos de la Comunidad Europa en materia de aprendizaje de idiomas, para enfocar la enseñanza - aprendizaje no solamente a nivel lingüístico sino de manera simultánea social y cultural.

En la actualidad la etapa de educación Primaria busca con la LOE y ahora con la nueva ley de Educación LOMCE, toma medidas y dar las posibilidades a los docentes especializados en lenguas extranjeras, para formar a su alumnado en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, así como, con la competencia social y cívica.

A la vista de la importancia de desarrollar estas destrezas comunicativas y sociales en los futuros ciudadanos de Europa, y para lograr este propósito se propone la sociolingüística y su pragmática como alternativas, a través de una mejora educativa.

Esta metodología invita a los alumnos de un modo natural, a realizar una inmersión lingüística con distintos recursos didácticos siempre con la interacción social de por medio para favorecer el diálogo.

### Palabras clave

Sociolingüística

Idiomas

Lengua extranjera

Educación Primaria

Método natural

# ÍNDICE

1.	Introducción .....	4
1.1.	Justificación .....	5
1.2.	Objetivos .....	6
1.2.1.	General.....	6
1.2.2.	Específicos.....	6
1.3.	Destrezas necesarias para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística dentro de un marco social.....	7
1.3.1.	Competencia lingüística.....	7
1.3.2.	Competencia sociolingüística .....	7
1.3.3.	Competencia pragmática.....	7
1.3.4.	Competencia estratégica.....	8
1.3.5.	Competencia intercultural.....	8
2.	Marco teórico .....	8
2.1.	Introducción .....	8
2.2.	Historia.....	11
2.3.	Motivación .....	13
2.4.	Teorías lingüísticas y Interacción .....	16
2.5.	De la interacción al aprendizaje y sus teorías. ....	17
2.6.	Rol del docente .....	18
3.	Marco empírico: Propuesta de intervención.....	21
3.1.	Presentación.....	21
3.2.	Destinatarios.....	21
3.3.	Metodología .....	22
3.3.1.	Introducción.....	22
3.3.2.	Las inteligencias múltiples de Gardner y el aprendizaje. ....	23
3.3.3.	Metodología lúdica.....	26
3.3.4.	El aula como herramienta de aprendizaje.....	28
3.3.5.	Recursos y materiales que enriquecen .....	29
3.3.6.	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	30
3.3.7.	Flexibilización de la clase .....	32
3.3.8.	El portfolio.....	32
3.4.	Propuesta de intervención.....	34
3.4.1.	Calendario francés con efemérides .....	36
3.4.2.	Temática de los proyectos.....	37
3.4.3.	Ritmo de trabajo .....	37
3.4.4.	Cronograma de la propuesta de intervención .....	40
3.5.	Evaluación.....	45
4.	Prospectiva: limitaciones de esta metodología y de la sociolingüística.....	47
5.	Conclusiones .....	48
6.	Referencias Bibliográficas .....	50
	Webgrafía.....	52
	Figuras.....	53
7.	Anexo I.....	54
8.	Anexo II .....	55
9.	Anexo III .....	56
10.	Anexo IV.....	57

## 1. Introducción

" Si la lengua es un hecho social, entonces la lingüística es a su vez una sociolingüística"

(William Labov, 1976)

Es de sentido común que para conocer plenamente cualquier cosa y poder así disfrutar de ella, hay que conocer su contexto. Por ejemplo, para que uno se deleite con una obra de arte, tiene que conocer su contexto histórico, cultural y social. Por consiguiente, en vez de pretender acercarnos a un idioma solo desde su perspectiva lingüística, deberíamos de adaptarnos y aprenderlo según su contexto histórico, cultural y social.

La importancia de enseñar una lengua dentro de su marco sociológico, se entrevé gracias a la gran riqueza de su léxico. En España, por ejemplo las alubias o judías secas reciben distintos nombres según la región de la que proceden: fréjoles, fabes, mongetes, bajocas, pochas o caparrones (Eroski, 2011). En el caso de Francia, si uno intenta traducir *la robe d'un vin* a un sujeto inglés correspondería a *the colour of a wine*. El término pierde carácter le falta este "algo" intraducible pero tan entendible e importante para alguien que domina la cultura francesa.

En estos ejemplos, se aprecia la importancia de enseñar una lengua respetando sus diversas determinaciones sociales, históricas y culturales. Porque hablar una lengua es entender a su gente. Entender a través de los muchos nombres que dan a los alimentos, la convivialidad de los españoles. Y en la sutileza de la descripción de las capas del vino, se descubre el refinamiento del francés.

### 1.1. Justificación

El empleo de una pedagogía basada en la sociolingüística para la enseñanza de lenguas extranjera se justifica plenamente hoy en día. Es la constatación de Zohra (2012) frente a la enseñanza de lenguas extranjeras, más particularmente del FLE (Francés como Lengua Extranjera) y nos facilita varias razones:

- Ayuda a entender al otro a través de su idioma y cultura.
- Fomenta el respeto y evitar la formulación de estereotipos.
- Desarrolla el aprecio por el idioma estudiado y sus matices porque se aprende en su contexto y así se fundamenta.
- Permite un mayor acceso a un mundo cada vez más global, en el cual existen grandes movimientos de población por razones económicas, laborales, etc.
- Implica el desarrollo de la cultura propia gracias a los intercambios entre culturas. Los contactos entre comunidades resultan ser fructíferos y enriquecedores.

Además la escuela constituye el mejor espacio para enseñar estas habilidades, por ser un lugar donde se respira la diversidad cultural y social. Es la mejor manera de abrir la mente de los alumnos y crear una nueva visión del mundo. Para tal propósito, se enuncian los objetivos que guían este trabajo.

## 1.2. Objetivos

El objetivo fundamental de la enseñanza - aprendizaje de un idioma extranjero es permitir la adquisición de la competencia en comunicación. Esta competencia consiste en capacitar al locutor para producir e interpretar mensajes dados teniendo en cuenta el contexto social del país. Lo anterior demuestra que para comunicarse, dominar solamente el sistema de la lengua no basta y que se tienen que conocer las reglas para emplearlas. La competencia se basa en la combinación de varias destrezas.

### 1.2.1. General

Desarrollar las competencias en comunicación lingüística, e igualmente social y cívica, gracias a la sociolingüística para aprehender la lengua extranjera.

### 1.2.2. Específicos

- Fomentar el lenguaje oral e integrar los tiempos de diálogo en los tiempos de aprendizaje gracias a la interacción social.
- Tomar el tiempo de comunicar y escuchar las ideas de cada uno de los alumnos, asimismo de intercambiar puntos de vista para practicar el idioma y los buenos hábitos.
- Aprender del otro en su contexto social para desarrollar el respeto mutuo. Respetar y ser respetado dentro de un ambiente abierto al diálogo.
- Reforzar la autoestima de los niños para que se sienten seguro en la práctica del idioma, lo cual les infundirá ganas para progresar y mejorar su aprendizaje.

### **1.3. Destrezas necesarias para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística dentro de un marco social.**

Para alcanzar los objetivos citados anteriormente, se precisa el dominio de las siguientes competencias, descritas por Valls (2009) en su propuesta para clase de ELE (Español como Lengua Extranjera) para universitarios japoneses .

#### **1.3.1. Competencia lingüística**

Es la competencia base que consiste en percibir y producir correctamente frases siguiendo las reglas de la gramática, del léxico y de la ortografía.

#### **1.3.2. Competencia sociolingüística**

Esta competencia consiste en recurrir al contexto o a la situación comunicativa para construir un mensaje o dar sentido a un mensaje recibido. Necesita entender la intención de la comunicación, las relaciones sociales y psicológicas entre los agentes, el lugar o el momento de la comunicación: rol, edad, sexo, etc.

Esta competencia se encuentra ligada a la vida cotidiana y el utilizador de la lengua debe adaptar su comportamiento verbal al sistema de valores de la cultura extranjera. Depende del bagaje geográfico, histórico, económico, sociológico, religioso, artístico, etc.

#### **1.3.3. Competencia pragmática**

Es la competencia que permite organizar y estructurar el discurso según los diferentes contextos. Según las circunstancias, se usarán unas estrategias u otras, por ejemplo: exponer en un debate, una conversación entre dos amigos, un anuncio en la televisión, la lectura de un cuento a un niño, etc. Esta competencia subyace a la competencia sociolingüística, y se sensibiliza al alumnado en sus diversos tipos.

#### **1.3.4. Competencia estratégica**

Esta última permite cuando uno no domina un idioma, recurrir a estrategias para compensar las carencias de modo que pueda hacerse entender. Se emplean sinónimos, gestos, descripciones, definiciones, etc.

#### **1.3.5. Competencia intercultural**

Es la competencia que enriquece al ser por excelencia. Permite tomar conciencia de las diferentes culturas existentes, de su diversidad y de su vinculación con el idioma.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Introducción**

Europa espera que los futuros ciudadanos sean plurilingües y posean un repertorio de idiomas, además de ser conscientes del por qué y cómo se aprenden éstos, y por consiguiente valoren el idioma, la cultura e identidad del próximo.

Estas son las recomendaciones del Consejo Europeo mediante el Marco común de referencia para las lenguas (MCER) en materia de aprendizaje lingüístico. Se aprecia en estas líneas cómo el aprendizaje se centra tanto en el idioma como en la parte social y cultural del idioma. Actualmente, Europa promueve la adquisición de competencias lingüísticas pero enmarcada en un concepto más amplio, de formación del futuro ciudadano como una persona dispuesta a moverse y abierta al multiculturalismo de la EU (Consejo Europeo, 2001).

Por lo tanto es un hecho constatable que el conocimiento de uno o varios idiomas extranjeros, ha dejado de ser un "plus", para convertirse hoy en día casi en una necesidad. Sin embargo, su correcta contextualización, es de vital importancia. De ahí, el interés por remarcar esta parte social de los idiomas extranjeros, que nos puede ayudar para enseñar de un modo "más natural".

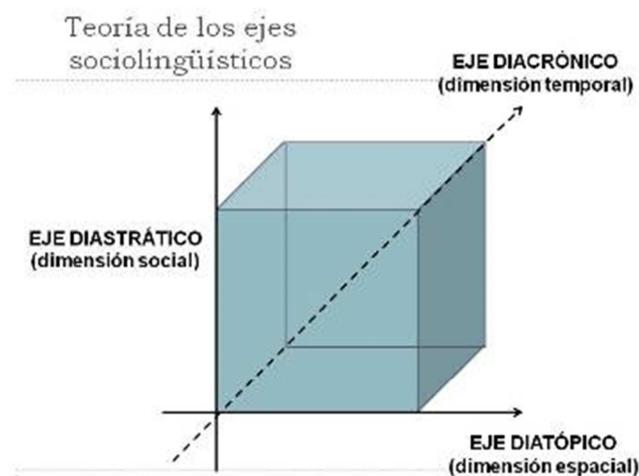
De hecho, Saussure define la lengua como "un producto social de la facultad del lenguaje y conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el conjunto social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos" (1971, pp.25) Entonces, ¿por qué el empeño en estudiar los idiomas fuera de este contexto que es la sociedad, que nos constituye como seres sociales que somos, y que establecemos a la vez gracias una interacción constante?

La sociolingüística, conforme con Bolton (Hernández, J.M.& Almeida, M., pp.1), responde a estas inquietudes "por ser una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la sociedad."

Podríamos pensar que esta ciencia se dedica fundamentalmente a los problemas de estructura del lenguaje, funcionales o semánticos, considerando cómo nos afecta. En este caso se trataría, por tanto, de una ciencia muy teórica; bien al contrario, la sociolingüística es una ciencia eminentemente empírica. La sociolingüística según Trudgill (Hernández, J.M.& Almeida, M., pp.1) "puede ser caracterizada como ese área de la lingüística que se ocupa de las relaciones entre el lenguaje y la sociedad, y de los estudios hechos de las lenguas en su contexto social (más que en despachos y laboratorios)".

Weydt y Schlieben, citado en Villena, 1989, párrafo 2.1, definen el estudio del lenguaje según la sociolingüística como un "sistema distintivo que posibilita la comunicación entre individuos". El estudio se centra en el empleo de la lengua y considera a "los hablantes como miembros de comunidades de habla" (Pérez, 1996).

Esta ciencia usa unos interesantes criterios de estudio en los cuales no queremos extenderlos, ni tampoco profundizar, sino solamente mencionarlos. Se denomina teoría de los ejes sociolingüísticos, y cubre tres dimensiones: eje diastrático (dimensión social además de una dimensión estilística), eje diacrónico (dimensión temporal) y eje diatópico (dimensión espacial o geográfica). Estas dimensiones logran un paralelismo entre las variaciones del idioma y los cambios sociales ubicándolas en el tiempo y en el espacio, y prestando atención a las interacciones entre el hombre y la sociedad.



(Hernández, 2005)

Después de esta aclaración terminológica, se quiere dejar constancia de que este trabajo no pretende hallar, ni tampoco ser una descripción de cómo enseñar las lenguas extranjeras de un modo innovador, por la simple razón de que un gran número de lingüísticos, muy capacitados, han intentado dar con la fórmula mágica y aún la siguen buscando.

Se ofrecen tres niveles para aprehender este tema: en primer lugar, la historia que incluye la motivación, las distintas teorías lingüísticas, la interacción social y el rol del docente. Posteriormente, la propuesta de intervención, seguido de sus limitaciones y, por último se finaliza con una conclusión abierta a los cambios. Proseguiremos con la parte histórica del tema.

## 2.2. Historia

Antiguamente, se utilizaba un modelo tradicional muy descriptivo a nivel lingüístico, con el que se enseñaban de la misma manera las lenguas clásicas ya consideradas como lenguas muertas, y las llamadas modernas. Este modelo no tenía en cuenta las variaciones propias de cada idioma; y se centraba exclusivamente en la gramática y el léxico. Este método sigue vigente para la enseñanza de las lenguas muertas. Gracias a la traducción de los textos se aprende sobre la cultura y costumbres de los pueblos antiguos aunque no se contempla el entorno social del idioma.

A pesar de la existencia de muchas propuestas de modelos alternativos, ninguna logra la unanimidad aunque en la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han revelado ser un valor seguro para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Bien es cierto que aún con el apoyo de las TIC, no existe ningún modelo universal para enseñar idiomas, debido a que son muy variados. No podemos enfocar del mismo modo la enseñanza del Japonés que la del Inglés, porque el aprendizaje memorístico no tiene la misma relevancia en ambos casos.

Sin embargo, uno de los modelos denominado tradicional retiene nuestra atención por basarse en una característica fundamental del ser humano, y Aristóteles (2012, Libro I, Capítulo II) se refería a ella de este modo: "el hombre es un ser social por naturaleza". Este modelo enseña el idioma pero igualmente transmite su parte cultural y social. Es un modelo comunicativo, basado en el oral, que siempre se utiliza para enseñar la lengua materna. Es el método directo, que utilizaban los romanos para enseñar el griego a sus hijos. (Duffy, pp.2-3).

En la actualidad, ¿por qué elegir un modelo tan tradicional? Sencillamente porque ha demostrado ser efectivo. Duffy (1935, pp. 5-6) describe este ejemplo clásico y tradicional al cual fue sometido Michel de Montaigne en el siglo XVI para aprender el latín, y cita para la ocasión al propio Montaigne: "en cuanto al resto de la casa, era una regla inquebrantable que él<sup>1</sup>, mi madre, el sirviente, y la camarera<sup>2</sup>, hablarían en mi presencia con las pocas palabras que cada uno había aprendido para chapurrear conmigo"<sup>3</sup> (De la institución de los niños, 1580). Montaigne a partir de entonces hizo suyo el idioma y su contexto.

No se puede abstraer el contexto o parte social del idioma, porque de él nace el individuo y de manera retroactiva el individuo lo nutre. Es un intercambio constante. Para parafrasear a R. Descartes con su "*Cogito ergo sum*", diría : "Hablo, por lo tanto soy", lo que significa que represento mi lengua y mi lengua existe gracias a mí.

La dimensión social del individuo es interesante porque es algo intrínseco y natural del hombre; dicho de otro modo, una evidencia imposible de negar. Esta necesidad de vivir en sociedad y de comunicarse tiene un alto potencial de aprovechamiento en materia de educación, como lo demuestra Martínez (2014). El autor emite la hipótesis de que "la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras se origina en la historia de las necesidades de la comunicación social" (Martínez, 2014, Capítulo 2, Sección 2, Párrafo 1.); lo cual parece del todo verosímil. De ahí, el profundo interés por acercar la enseñanza de los idiomas extranjeros a su parte social.

---

<sup>1</sup> Él: padre de Montaigne.

<sup>2</sup> Persona encargada del dormitorio.

<sup>3</sup> Traducción por Bárbara Benalí Faure.

Se precisa de un inciso para definir el término enseñanza que puede entenderse como "divulgación de saber, aunque se prefiere el aspecto comunicativo, es decir la interacción entre diferentes individuos con un objetivo común: en este caso, adquirir y practicar el idioma". Se aprecia como los aspectos sociales siguen jugando un papel preponderante; lo cual se remarca con el análisis de Chruszczewski y Wasik (2011) que nos indican como Weinreich lo demuestra cuando dice que no se pueden estudiar los idiomas solo comparando sus estructuras, sino entendiéndoles a través del contexto de las vidas de sus hablantes, del comportamiento e interacción social.

En la enseñanza, la metodología es clave para un correcto aprendizaje. Se considera indispensable que éste último permita ser creativo, parta de los conocimientos adquiridos previamente y vuelva a ellos para asentarlos, siguiendo paso a paso la evolución del alumno, guiándole en su aprendizaje y constituyendo un elemento motivador. El modelo directo se basa en lo social y comunicativo del Ser, e integra la motivación a sus planes. Pero ¿cómo se manifiesta la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?

### **2.3. Motivación**

Según Martínez, las razones que nos mueven para estudiar un idioma son muy variadas desde la necesidad al nivel profesional pasando por el deseo -u obligación - de pertenecer a una comunidad, la ambición por el éxito y por último el gusto por el saber (capítulo 7, párrafo 3).

Para contextualizar estas razones al nivel de los niños, en clase se puede escuchar: "me encanta el inglés, me sale solo". Estamos en presencia de un niño con motivación intrínseca, a quien le gusta lo que hace y obtiene placer en el estudio. En el punto opuesto: "bueno, no me gusta del todo pero aún así tengo buenas notas", estamos frente a un niño con motivación extrínseca que depende de la valoración del profesor para apreciar o no lo que hace.

En cuestión de motivación, en muchas ocasiones, el hecho de que el educando no elija él mismo el idioma que le gustaría estudiar; resulta un freno obvio en su aprendizaje. Las elecciones vienen condicionadas por, las políticas gubernamentales y educativas, así como por la familia o el centro escolar que deciden e imponen el camino a seguir. Esta fórmula no da la oportunidad al alumno de elegir por sí mismo, y por lo tanto de crear su propia visión del idioma y hacer que sea suyo.

Nuestro "yo" se anticipa al conocimiento y en muchos casos el individuo posee una visión personal del idioma; lo imagina y llega a idealizarlo u otras veces lo desmitifica. Esta manera de ver el idioma afecta a la motivación que puede convertirse de intrínseca a extrínseca. Nuestro "yo" controla nuestra motivación y si tratamos del sitio dónde todo nace, no podemos evitar esta cita muy perspicaz de Weinreich enunciado por Martínez en 2014 (Capítulo IV, párrafo 8): "El sitio dónde los idiomas entran en contacto, no es un lugar geográfico sino el individuo bilingüe".

El aprendizaje es percibido como un encuentro entre la persona y el idioma y la fuente originaria es la persona. Martínez (2014, Capítulo IV, párrafo 9) lo define como una nueva *visión del mundo*, porque para entender lo que nos motiva en aprender una lengua, tenemos que explorar el funcionamiento de los hombres, de las ideas y elementos que nos parecían familiares.

Esta última versión choca con la *visión* de Stern (1983), que ve fundamental en la lingüística moderna que exista una ausencia de juicio sobre el idioma, o el estatuto social. Por lo tanto, el aprendiz está plenamente abierto a conocer el contexto social del idioma, sin ningún prejuicio.

Además una persona abierta y sin opinión previa sobre el idioma considerará adecuado que cada idioma tenga sus particularidades y diferencias culturales. Lo que deriva de una idea fundamental para el pluriculturalismo, que está en total acorde con la teoría de Whorf (1971, pp. 249-262) quien observó como comparando lenguas de distintos orígenes se veían impregnadas por un pensamiento propio. A cada lengua, una manera de pensar distinta.

Esta aventura del saber y del aprender a conocer al otro, es muy motivadora si el maestro "conecta" con sus alumnos. Es una tarea que solo él puede desempeñar, guiando los pasos del alumno para que sea abierto; agudizando su curiosidad y para que se prepare para disfrutar con otras formas de pensar.

Deberá conocer bien a sus alumnos. Para alcanzar esta meta, el docente tendrá que tener en cuenta que la motivación está intrínsecamente ligada al afecto, o sea a lo inconsciente y a las emociones. Enseñar, y sobre todo enseñar idiomas con un enfoque social, no trata solo de teorías sino de una interacción entre personas, por lo tanto confianza y respeto mutuo son primordiales para un crecimiento mutuo profesor - alumno.

Se acaba de desglosar distintas maneras de acercarse al idioma de un modo social, desde el punto de vista del alumno, en lo referente a su motivación y a su propia visión del idioma.

A continuación, se señalará cómo la lengua influye en el alumno, siempre teniendo en cuenta el aspecto comunicativo. Varias teorías plantean estos aspectos, como por ejemplo la teoría de la interacción.

## 2.4. Teorías lingüísticas y Interacción

Se van a explorar las distintas teorías pero basándonos en nuestro método directo, sinónimo de comunicación e interacción.

Con el paso del tiempo, los lingüísticos aprovecharon para aumentar la presencia de la interacción entre profesor y alumno por sus claras repercusiones positivas sobre el aprendizaje de este último.

En los años 20 del siglo pasado, Bakhtine (Bertocchini, P., & Costanzo, E., pp.1) subrayaba que "la interacción verbal constituye la realidad fundamental de la lengua". Luego en los años 60 en EE.UU., Hymes y Gumperz ven la necesidad de acercarse al estudio del lenguaje refiriéndose al enfoque social, pero usando la etnografía, ciencia que une la antropología y la lingüística (Bertocchini, P., & Costanzo, E. , pp.2).

Al mismo tiempo en Europa, Jakobson plantea que en la comunicación verbal existe una estrecha relación entre los elementos que componen la comunicación y la función comunicativa.

Modelo de Jakobson	
Función	Descripción
Referencial	Hacer referencia a los objetos del mundo
Emotiva	Dar cuenta del mundo del emisor
Conativa	Llamar la atención del receptor
Fática	Mantener el contacto entre los interlocutores
Metalingüística	Hacer referencia al lenguaje
Poética	Reelaboración de las formas del mensaje

Modelo de Jakobson (Ruiz, U., 2012)

En la década de los 70, Hymes declaró en "Modelos de interacción entre lenguaje y vida social" (Wikipedia a, 2015) que las funciones del lenguaje no son ni fijas ni universales sino que cambian según la situación, y por lo tanto es mejor definirlas teniendo en cuenta el contexto en el cual se realizan.

Diez años más tarde, se prestaba más atención a la interacción y se privilegia los intercambios orales. Para Galimberti, la interacción es una acción que pasa del sujeto 1 al sujeto 2 y que les influye de un modo retroactivo así como recíproco. Por lo tanto, al vez que estoy hablando, estoy entendiendo al otro (Bertocchini, P., & Costanzo, E. , pp.3).

## **2.5. De la interacción al aprendizaje y sus teorías.**

Cabe reseñar la interacción entre el alumno y el docente es de primera importancia para aprender y entender todo el contexto del idioma.

Para que la interacción afecte al aprendizaje, el maestro tiene que jugar un papel de guía, al igual que la madre paciente que repite y explica las mismas cosas una y otra vez, además de recompensar el trabajo bien hecho con una palabra de recompensa.

En este caso tres teorías se ofrecen para motivar al alumno en su afán por aprender el idioma. La primera en el tiempo, la de Skinner, muy parecida al perro de Pavlov, un estímulo lleva a una respuesta que induce un refuerzo, positivo por supuesto.

Aparte, por la forma de acompañar al pupilo y modelar su respuesta se contemplan otras dos teorías similares: Bruner que analizó la relación madre-hijo que se asemeja luego a la relación sociedad-individuo. De igual importancia es la *scaffolding theory* (andamiaje) de Bruner, que hace referencia a las teorías del constructivismo de Piaget y a la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vigotsky. Según esta última, el niño tiene conocimientos previos y realiza las actividades solo pero a veces precisa de la ayuda de una persona ajena, madre, profesor o compañero, para alcanzar la meta (Bertocchini, P., & Costanzo, E., 2014).

Otro concepto descrito por Vigotsky es que el desarrollo del lenguaje tiene dos focos. Uno cuando el niño interactúa con el medio físico, entonces crea unos esquemas representativos; y otro, cuando entra en contacto con el mundo social y se producen unos esquemas comunicativos. Pero Vigotsky (1978) siempre hace referencia a la interacción con el mundo exterior para que exista un desarrollo lingüístico.

Además de Skinner, Vigotsky y Bruner, nos parece esencial nombrar los grandes pensadores del lenguaje. Entre otros, Chomsky (Maher, J. & Groves, J., 2007), nos indica que en nuestra fase de aprendizaje de la lengua materna o L1, poseemos unas estructuras innatas y universales para desarrollar el lenguaje. Y por último, el constructivismo de Piaget, donde el niño pasa por 2 etapas: el egocentrismo, que tiene en cuenta sus necesidades básicas y el lenguaje social, para interactuar con la sociedad (Centellas, 2011).

## 2.6. Rol del docente

Cuando tratamos de la motivación del alumno, desvelamos algunos de las facetas necesarias del docente y el papel que ejerce en la clase. Son elementos comunes a todos los profesores independientemente de su especialidad.

Al principio del párrafo "de la interacción al aprendizaje", describimos al profesor como un guía que entabla una interacción con sus estudiantes basado en la confianza, el respeto y el afecto. Sabe optimizar la curiosidad de los niños para descubrir la gran aventura del saber.

El maestro debe tomar conciencia de que su rol en el aula cambia en función de las necesidades de sus alumnos, de los contenidos y actividades propuestas, y su característica básica es la flexibilidad.

- Promueve el aprendizaje en grupo, en pareja y autónomo, además ejerce como negociador, guía, mediador, etc. Con una escucha atenta resuelve los dilemas de cada uno de los niños, adaptándose a los tiempos de cada uno y repitiendo las veces necesarias usando un tono de voz cautivador.
- Ofrece una gama de modelos de frases sencillas a las que los alumnos pueden recurrir y les invita a observar las diferentes formas lingüísticas y cómo se organizan según el contexto.
- Presenta un repertorio con situaciones escolares al igual que extraescolares, en contacto con la vida cotidiana para incitar a los alumnos a practicar usos distintos: interlocutor, edad, situación, temática, material didáctico con soporte visual, oral o escrito, etc.
- Involucra en las actividades a los aprendices de una manera eficaz, con preguntas abiertas, estimulantes que no aportan las respuestas sino que motivan al debate; utiliza juegos, teatro y animaciones diversas para estimular la producción escrita o oral.

- Averigua las mejores explicaciones para aclarar las dudas de sus alumnos. Es un experto en su especialidad. Retomaremos este aspecto en las limitaciones de la sociolingüística porque el docente tiene que dominar el idioma enseñado para entender todas sus variaciones y poder transmitirlas luego.
- Usa las nuevas tecnologías y explota las posibilidades de Internet para apoyar el habla y el escrito de los niños y comunicar con otras comunidades.

El rol del docente en clase de lenguas presenta particularidades propias por la interacción social y el diálogo constante que se establecen en ella entre maestro y alumnado. Esta interacción, que es parte del aprendizaje, es esencial porque gracias a ella el docente reformula el discurso del alumno y lo transforma para enseñar la norma. Luego, el alumno retoma este discurso-norma para demostrar su entendimiento y en algunos casos, lo discute con un compañero para apropiarse del conocimiento. Es evidente que la interacción difiere considerablemente de una conversación ordinaria entre dos personas y que la labor del maestro requiere destreza.

Para concluir, su rol conlleva también motivar a sus pupilos y conseguir así que se impliquen con entusiasmo en las tareas. Además el profesor debe ser conocedor de la lengua materna y extranjera para entender las conductas que siguen sus alumnos en sus aprendizajes. También, debe manejar la evaluación y la autoevaluación con buen criterio (Bentivegna, 2012; Bertocchini & Costanzo, 2014).

### **3. Marco empírico: Propuesta de intervención**

#### **3.1. Presentación**

En 1991 en Roma, Taeschner realizó, citado por Blondin, Candelier et al., una experiencia que comparaba dos grupos de alumnos con dos metodologías distintas. Una primera metodología de tipo tradicional con uso de repeticiones y de la memorización de vocabulario y gramática; y la segunda de tipo experimental basada en un acercamiento al idioma mediante la narración, el juego de rol, las mini comedias musicales, etc. con el propósito de activar los procesos de adquisición natural.

El resultado fue que los alumnos de ocho años del grupo experimental fueron capaces de hablar utilizando un discurso de tipo telegráfico, objetivo que con el mismo lapso de tiempo, no fue alcanzado por el grupo con la metodología tradicional (Blondin, C., Candelier, M. et al., pp. 59).

Las conclusiones de este experimento nos guiaron para realizar esta propuesta de intervención. El método natural que se propone mediante el empleo de la sociolingüística, está totalmente en consonancia con la metodología propuesta.

#### **3.2. Destinatarios**

Los destinatarios son los alumnos de educación Primaria desde los 6 años hasta los 11 y sus familias, sin las cuales los esfuerzos realizados entre alumnos y docentes no tendrían frutos. Unas familias comprometidas con la adquisición de la lengua extranjera, hacen que un alumno se comprometa, a su vez con su aprendizaje.

Se pide expresamente a las familias su acuerdo y compromiso para enviar durante 2 días a sus hijos de excursión a Francia, así como para recibir el compañero francés de su hijo en intercambio por un periodo similar. Igualmente se les ruega que faciliten que sus hijos vean los dibujos animados en francés o películas que pueden ser propuestas a lo largo del año, para dar continuidad y soporte al proceso de aprendizaje.

En cuanto a la metodología se adapta al desarrollo cognitivo de los alumnos y sus necesidades para llegar de forma progresiva a la adquisición requerida por el Consejo de Europa. Por ejemplo, se requiere en 6º de E.P. un nivel A2 en Inglés (Colegio los sauces, 2014).

En cuanto a la propuesta de intervención está concebida para alumnos de 3º de E.P. que disponen de 2,5 horas semanales para dedicar a la L.E.

### **3.3. Metodología**

#### **3.3.1. Introducción**

La clase tradicional suele empezar con una regla en forma de título *lesson 10: Present continuous*. El alumno escucha la exposición del profesor y pasa a realizar las tareas para practicar la regla (regla y luego aplicación).

Pero en la vida real, la regla no es tan explícita, nadie indica cual es, sino que uno la tiene que deducir en el transcurso de la conversación. Uno aprende por sí mismo, se reduce el papel del profesor-educador para ampliarse la faceta profesor-guía. Además la constitución de grupos de trabajo permitirá la socialización y evitara la tradicional relación vertical profesor-alumno.

En general los alumnos que tratan de adquirir una lengua extranjera encuentran grandes dificultades en cuanto a la ortografía. Las faltas ortográficas pueden ser de origen fonético o grammatical. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera según Katoozian (2014, pp. 38-42), las faltas ortográficas de origen fonético son las más corrientes, por la evidente no exposición al idioma de forma recurrente y porque el alumnado suele recurrir a la lengua materna y sus fonemas para "dar el paso". Cada país tiene sus particularidades, por ejemplo les es difícil a los hispanohablantes discriminar en FLE o EFL la palabra *sport* y tienden a pronunciar y escribir "esport".

Por lo tanto, es preciso en un primer tiempo, no dar demasiada importancia a las faltas para no desanimar a los jóvenes, aunque siempre insistiendo en la buena ortografía. Uno se centra en *Input* la escucha- lectura y *Output* el habla. Katoozian (2014) nos remarca la importancia de que el niño conozca "la forma hablada" para ir de manera paulatina hacia la forma escrita. La escritura da apoyo al aprendizaje pero no es la parte esencial a este nivel.

La metodología está para apoyar los progresos del aprendizaje. Cuando los aprendices están empezando no se pueden pedir que respeten estrictamente las normas, y presenten un empleo correcto de la gramática, sino más bien lo que importa es que se use el idioma. El objetivo es que el alumno pierda el miedo y prefiera hablar antes que callarse. Que encuentre alternativas aunque no sepa la palabra exacta.

### **3.3.2. Las inteligencias múltiples de Gardner y el aprendizaje.**

Si bien genera no pocas discrepancias entre los académicos por no estar aún comprobado según ellos (Wikipedia c, párrafo 3); Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples nos parece muy versátil y útil para su aplicación en clase, en lo que a la enseñanza de las lenguas extranjeras concierne.

Según Gardner (2011), cada persona posee las habilidades de las inteligencias múltiples desarrolladas en mayor o menor medida. Esta diversidad de inteligencias nos ofrece otras tantas formas de aprendizaje.

Los puntos fuertes del método para aprovechar plenamente las inteligencias múltiples son varios. Se pasa a enumerar simplemente algunos que son de utilidad para el desarrollo de la metodología propuesta (MÉO, 2007).

Por parte del alumno:

- Se ofrece al alumno un cuestionario que le permite conocerse mejor.
- Mejorar su autoestima.
- Conocer sus puntos fuertes y no tan fuertes.
- Verse evaluado no solamente al nivel lógico-matemático y verbal-lingüístico.
- Verse proponer actividades motivadoras y adecuadas a su perfil.

Por parte del grupo clase:

- Al hacerse los resultados públicos en clase, identifican compañeros complementarios que pueden ayudar, y otros en los que confiar en caso de necesitar apoyo.
- Formar equipos heterogéneos.
- Potenciar el trabajo en equipo y las interacciones sociales.

Por parte del profesor:

- El docente conoce en profundidad a su alumnado.
- Ofrece estrategias adaptadas a las necesidades de sus alumnos.
- Varia y crea actividades nuevas y motivadoras.

Es por lo tanto crucial que el maestro dé la oportunidad a los estudiantes de aprender según sus destrezas, y elija unas estrategias de evaluación que se adapten a los estilos predominantes existentes en el aula.

A continuación pasamos a detallar las inteligencias múltiples y algunas actividades de apoyo a su fortalecimiento o desarrollo. Se destaca que dichas actividades se enmarcan en la metodología lúdica que se ofrece a posteriori :

- Inteligencia lingüístico-verbal

Actividades posibles: Crear cuentos, debates, etc.

- Inteligencia lógica-matemática

Actividades posibles: Actividades de lógica tipo Hot Potatoes.

- Inteligencia espacial

Actividades posibles: Mapas mentales con nuevo léxico o reglas gramaticales.

- Inteligencia musical

Actividades posibles: Crear y cantar canciones.

- Inteligencia corporal cenestésica

Actividades posibles: Teatro, juegos con necesitan el cuerpo.

- Inteligencia intrapersonal

Actividades posibles: Escuchar y repetir las grabaciones de las intervenciones diarias.

- Inteligencia interpersonal

Actividades posibles: Juegos de equipo

- Inteligencia naturalista

Actividades posibles: Estudiar nuevo léxico a través de un proyecto sobre el potro, por ejemplo.

### 3.3.3. Metodología lúdica

El empleo de una metodología lúdica es primordial en esta primera etapa, para permitir a los niños aprehender la lengua de un modo natural y familiar, para que ante todo jueguen con el idioma y le cojan gusto. El primer contacto es de vital importancia, luego no hay que bajar nunca la guardia y seguir creando actividades que los motiven. Distintos formatos se ponen a su alcance tales como el teatro, los cuentos, o las músicas tradicionales que transmiten cultura e historia.

Pero ¿qué nos aporta la alternativa lúdica que no tenga una pedagogía tradicional? Para lograr entender este asunto, se precisa explicar lo que es el juego, y el profesor López Quintás (1977) lo define como una "actividad corpóreo-espiritual libre, que crea bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espaciotemporal delimitado un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin no de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente del éxito obtenido" (pp.29). Destacamos de esta definición las características siguientes y que cualquier juego debe de poseer para tener un valor pedagógico:

- El juego es libre, el niño se adhiere libremente a sus reglas y se entrega en totalidad. Además cuando está jugando, no tiene sensación de encasillamiento porque de la norma surge un juego y de este último, una real libertad de expresión.
- Se crea un campo de juego con límites a nivel del espacio y del tiempo, lo cual puede parecer artificial en cuanto a que recrea situaciones de la vida cotidiana, pero estas "re-creaciones", que suponen una realidad paralela que transcurre en el juego, son en definitiva muy fecundas en cuanto a experiencias, y por lo tanto a aprendizajes.

- El niño aprende de la interacción con los demás, pero sin darse cuenta porque el objetivo esencial para él no es el saber sino el disfrute. Precisamente el gozo experimentado desarrolla una motivación que es muy distinta a la esperada en un aprendizaje clásico, por lo que se dispone de una alta motivación intrínseca.

Todos estos factores son a tener en cuenta en la preparación de la clase cuando se quiere diseñar un juego para los alumnos. Especialmente porque el juego es la esencia del niño y que no hay que desaprovechar su potencial de aprendizaje. Se precisa preparar unas actividades que permiten al niño ser creativo y expresarse según su propio criterio.

Para lograr tal propósito, el abanico de los juegos es enorme. El "¿Quién es quién? o *Qui est qui?* puede ser una excusa para aprender a describir una persona pero puede emplearse para averiguar profesiones, frutas, lugares, etc. Se puede enseñar los saludos mediante la escenificación, por ejemplo, un niño se pone un sombrero de hombre sobre la cabeza y su compañero le dice "*Bonjour, monsieur. Comment allez-vous?*"<sup>4</sup> y realiza la operación con un disfraz de mujer, de niño "*Salut, ça va?*"<sup>5</sup>, etc. De este modo recreativo, los alumnos aprenden a adaptar el discurso y formas al contexto, además de ayudarles en la adquisición del "estímulo-respuesta" y vocabulario básico. También el escondite inglés o 1,2,3 soleil son buenos apoyos para aprender las partes del cuerpo: "has movido la mano derecha", "*tu as bougé la main droite*". El teléfono estropeado o *Téléphone arabe* para aprenderse repitiéndola, aunque con equivocaciones, por ejemplo una regla de gramática importante como "*Verbes 1º groupe -er, 2ème groupe -ir finissant en -issons et 3º le reste*"<sup>6</sup>. Sin olvidar los juegos de mesa siempre muy socorridos, por ejemplo el tradicional Juego de la oca o *Jeu de l'oie* que permite aprender un nuevo léxico y practicar los términos ya adquiridos.

---

<sup>4</sup> Buenos días, señor. ¿Cómo se encuentra?

<sup>5</sup> Hola, ¿qué tal?

<sup>6</sup> Verbos del 1er grupo-er, 2º grupo -ir que acaban en -issons, y 3º grupo los demás verbos.

Igualmente se puede enfocar el canto como un elemento lúdico, y canciones tradicionales francesas infantiles como *Ne pleure pas Jeannette* (Anexo I) o *Le bon roi Dagobert* (Anexo II) se convierten en herramientas perfectas para transmitir cultura y valores de Francia. Los niños pueden escenificar las canciones o reinventar su principio o su final. Estas melodías son interesantes por su origen, aunque no lo parezcan, son del periodo revolucionario. Mediante su escucha y canto, los alumnos tratan eventos históricos de Francia, lo que nos lleva a explicar la importancia de los términos *Liberté*, *Égalité*, *Fraternité* y su relevancia para los franceses. Son algunas de las actividades lúdicas que se pueden diseñar para juegos en interior o exterior del aula.

### **3.3.4. El aula como herramienta de aprendizaje**

La clase representa un espacio de interacción entre el docente y los aprendices. Es necesario identificar los factores que constituyen la interacción para lograr entender que una misma clase puede reunir diferentes tipos de interacción y que nos tenemos que adaptar a cada uno de ellos. Se escogieron algunos de los factores nombrados por Hymes en su método S-P-E-A-K-I-N-G (Wikipedia b, 2015).

- Situación de la comunicación
  - (con o sin comunicación)
- Tipo de interacción
  - (cara a cara, una persona ante 200 oyentes...)
- Marcadores
  - (distancia/familiaridad, igualdad/jerarquía, acuerdo/desacuerdo...)
- Normas de cortesía, componente afectivo, etc.

El aula se considera como una herramienta muy relevante para el aprendizaje de los idiomas en particular. El aula, como espacio, debe ser flexible para alcanzar motivar a los alumnos para que participen activamente. Para los más pequeños se crean unos rincones que invitan a jugar y practicar el idioma.

#### Ideas de rincones posibles

- Lectura, biblioteca de aula
- Escucha
- Gramática
- Ciencias, Conocimiento del medio, historia del hombre
- Etc.

En lo que concierne a los mayores, la organización espacial se adapta a las actividades.

Tipos de disposición de las mesas	Dirigido a una actividad de...
U o V	Visionar una película, escuchar una exposición...
En cuadrado o circulo	Trabajo en equipo.
2 columnas paralelas	Debate.
Dejando espacio en medio	Teatro, juegos de rol.

#### 3.3.5. Recursos y materiales que enriquecen

El docente se tiene que preocupar de incluir cualquier soporte o material que permita una visión transversal del idioma. Preferentemente, los materiales deben provenir del país extranjero o presentar documentos y recursos originales.

Como recursos didácticos se incluyen las salidas a museos o exposiciones, que son lúdicas y enriquecedoras. Por ejemplo, se puede practicar la descripción de una persona o de las emociones viendo la exposición de "El Pensador", que fue organizada por el Ayuntamiento de Logroño y la Fundación Caixa en 2011, bajo el nombre de "Arte en la calle: 7 esculturas de A. Rodin".

Esta experiencia además de muy gratificante puede resultar muy útil para practicar nuevos vocablos y estructuras gramaticales.



(Olivan, 2011)

### **3.3.6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación**

La implantación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como recursos para la enseñanza de idiomas ha generado un cambio metodológico que favorece los contactos entre personas y apoyar el aprendizaje. La *Association des professeurs de langues vivantes* (2015) nos indica que las TIC son herramientas digitales esenciales, variadas y efectivas aunque de las cuales no hay que abusar tampoco.

Su propósito no es remplazar al profesor sino apoyarle en el aprendizaje para agilizar la asimilación de los contenidos propuestos. Las TIC están para desarrollar las habilidades de los niños y permitirles que descubran nuevas culturas. Para ello, hay innumerables aplicaciones a nuestro alcance; de las 100 herramientas de la web 2.0 enumeradas por Farnós (2011) desglosaremos solamente algunas como:

Herramienta:	Uso:
• <i>Skype, Hangouts (Google+), FaceTime</i>	Practicar con nativos en línea con video conferencias.
• <i>E-twinning</i>	Red de escuelas que cooperen.
• <i>Polyglot club</i>	Encontrar a gente para hablar.
• <i>Moodle, Palabea</i>	Plataforma de aprendizaje entre diferentes comunidades en línea con chat, audio, wikis, compartir documentos o videos.
• <i>Podcasts</i>	Realizar, escuchar o compartir videos o audios.
• <i>Wordpress(Blogs), webquests, Youtube</i>	Producir y compartir videos, escritos, guías de exploración.
• <i>Hot Potatoes</i>	Crear juegos tipo crucigramas y tareas.
• Pizarra digital interactiva	Recurso tecnológico motivador

Se pueden dar muchos usos a las TIC, su versatilidad depende de la creatividad del profesor. Por ejemplo, se pueden usar como apoyo en el aprendizaje del nuevo léxico u ortografía. La profesora dice: "STP (*S'il te plaît*) pose ces papiers sur le bureau, Merci<sup>7</sup>". En el mismo instante, los alumnos puede leer la frase escrita en la pizarra digital, además de aprender la importancia de las fórmulas de cortesía en francés.

Igualmente, las TIC permiten realizar grabaciones de las intervenciones de los aprendices en clase, y luego mandarlas a su casa con sugerencias de mejora. Así, entre otras cosas, da al alumno la posibilidad de autoevaluarse, escucharse de nuevo, y repasar lo aprendido. También permite un seguimiento personalizado del alumnado.

<sup>7</sup> Por favor, deja estos papeles encima de la mesa, gracias.

### **3.3.7. Flexibilización de la clase**

Si a la metodología basada en la sociolingüística, que por sí misma favorece la interacción entre los integrantes, le añadimos la flexibilización de la clase o la división del gran grupo en pequeños sub-grupos, obtendremos una herramienta pedagógica de gran valor para explotar el potencial del aprendizaje de los alumnos para comunicar y participar activamente.

La flexibilización tiene que recibir el visto bueno del claustro de profesores, esencialmente porque el profesor de otra disciplina puede tener interés en trabajar de este modo y así los dos sub-grupos de clase están ocupados.

Esta flexibilización permite trabajar según el formato "talleres de idiomas" y desarrollar multitud de temáticas: cocina, teatro, comedia-musical, cine, naturaleza, zoo, museo, etc.

### **3.3.8. El portfolio**

Por último, es esencial dar seguimiento al aprendizaje; en este sentido el portfolio europeo de lenguas (PEL) propuesto por el MECR entra en esta dinámica permitiendo que el aprendizaje para uno mismo sea de uso social. (Castellotti, V. & Moore, D., 2004).

Los portfolios son unas herramientas que permiten reconocer y valorar los conocimientos lingüísticos y culturales. Usan para ello tablas de referencias comunes con una misma escala de competencias que tiene 6 niveles (Consejo de Europa, pp.25):

- A: Usuario Básico
  - A1: Acceso
  - A2: Plataforma
- B: Usuario Independiente
  - B1: Umbral
  - B2: Avanzado
- C: Usuario Competente
  - C1: Dominio operativo eficaz
  - C2: Maestría

Cabe señalar que estas tablas tienen detractores que consideran el sistema como muy rígido, jerárquico y demasiado abstracto.

Aun así resultan ser una buena alternativa para que el alumno aprecie y valore sus logros y tome conciencia de ellos. Por ejemplo en el "Mi Primer Portfolio" el alumno tiene que autoevaluarse mediante estas sencillas preguntas:

**Hablo, entiendo y conozco...**

<u>Hablo</u> .....	1	2	3
Hablo también.....	1	2	3
con.....	1	2	3

Entiendo una o varias lenguas.

Oral solamente.....	1	2	3
Escrito solamente.....	1	2	3
Oral y escrito.....	1	2	3

Puedo reconocer otras escrituras:

.....	1	2	3
-------	---	---	---

Se apreciará con la pregunta "Hablo con" que se tiene en consideración el aprendizaje del idioma no solamente en la escuela sino en casa. De este modo, el estudiante puede apreciar la importancia de ir más allá de la escuela para aprender el idioma y ganar en autonomía en su aprendizaje.

También ofrece al docente la oportunidad de dar continuidad de un año para otro, lo cual permitirá un conocimiento coherente del idioma.

### 3.4. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención se basa en FLE pero se puede adaptar a otros idiomas. En principio, la propuesta está pensada para idiomas de origen indoeuropeo, ya que los idiomas de origen asiático, entre otros, poseen otra complejidad; y se necesitaría adaptar el "método natural" a los nuevos requisitos.

Este método necesita la participación plena de los niños por lo que nos parece esencial que sean conocedores de los proyectos que van a investigar a lo largo del curso así como de los criterios de evaluación. Se les ofrece transparencia en estos asuntos para que el idioma no les intimide. Se les dará libertad para ir avanzando en los proyectos que les apetecan con la supervisión de la profesora, porque la adquisición de una lengua en circunstancias normales no entiende de una lista de palabras de tipo "sepa todo sobre los utensilios de cocina", sino que el aprendizaje se hace mediante muchos encuentros en distintas ocasiones. Por lo tanto si multiplicamos los encuentros el aprendizaje se hace más fluido. Además si un proyecto sobre el deporte, por ejemplo, capta más la atención del alumno lo puede ir preparando con tiempo e ilusión y a su debido tiempo ser presentado al resto de la clase.

En cuanto a alcanzar el objetivo principal que es que los alumnos aprendan un idioma extranjero basado en unos principios sociolingüísticos; tenemos que proporcionarles un enlace real y valioso con el país de la lengua estudiada. A estos efectos, el docente se puede poner en contacto con un colega del país de interés a través de la plataforma *eTwinning*<sup>8</sup> por ejemplo; y a ser posible que enseñe español para que exista un intercambio provechoso para ambas partes. Los docentes establecen las parejas de un modo heterogéneo: un alumno extranjero con un alumno español. En el punto "Ritmo de trabajo", reseñado más adelante, se ofrece el desglose de la dinámica de clase.

Es evidente que esta vía puede ser muy fructífera para trabajar de un modo transversal. Cualquier asignatura en la cual el profesor desee que los niños investiguen y comparén datos pueden utilizarla. Por ejemplo si quieren saber: "¿Cómo estudian las tablas de multiplicar o cómo resuelven una suma en Francia, o Inglaterra?, ¿Qué flora y fauna tienen?, ¿Poseen los mismos tipos de oraciones y poesías?, ¿Qué técnicas utilizan para pintar ", etc. Es un enriquecimiento cultural asegurado que ayuda a los alumnos a ampliar conocimiento y horizontes.

---

<sup>8</sup> <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

### 3.4.1. Calendario francés con efemérides

Se trata de que los aprendices vayan siguiendo el ritmo del calendario francés y realicen las mismas actividades que los alumnos franceses. Las efemérides serán un apoyo para explicar acontecimientos sociales y culturales así como para permitir que los niños vean la reciprocidad con su propio ámbito.

Calendario 2015-16	
Fecha	Acontecimiento
Noviembre	1: <i>La Toussaint</i> (Todos los santos) 11: <i>Armistice de 1918</i> (Armisticio)
Diciembre	25: <i>Noël</i> (Navidad)
Enero	1: <i>Jour de l'an</i> (Año nuevo) 6: <i>Épiphanie (Galette des rois)</i> (Reyes Magos)
Febrero	2: <i>Chandeleur (Les crêpes)</i> 9: <i>Mardi Gras (Carnaval)</i> (Martes de carnestolendas/Carnaval) 14: <i>Saint Valentin</i> (San Valentín)
Marzo	27: <i>Pâques</i> (Pascua) 28: <i>Lundi de Pâques</i> (Lunes de Pascua)
Abril	1: <i>Poisson d'Avril</i> (Día de los inocentes)
Mayo	1: <i>Fête du Travail</i> (Fiesta del trabajo) 5: <i>Ascension</i> (Ascensión) 8: <i>8 Mai 1945</i> (victoria de los aliados 2nda Guerra Mundial) 16: <i>Lundi de Pentecôte</i> (Lunes de Pentecostés) 29: <i>Fête des mères</i> (Día de la madre)
Junio	19: <i>Fête des Pères</i> (Día del padre) 21: <i>Fête de la Musique</i> (Fiesta de la Música) 24: <i>Saint Jean</i> (San Juan)
Julio	14: <i>Fête nationale (Prise de la Bastille)</i> (Fiesta nacional/Toma Bastilla)

Algunas fechas no tienen ningún proyecto acoplado pero son esenciales para entender la sociedad francesa. Por ejemplo, las fiestas del mes de mayo que suponen algunos años que el país pase de un puente a otro. El mes de mayo suele ser de los más queridos entre los alumnos franceses.

Otro acontecimiento que no tiene proyecto pero que se comenta por su importancia entre las nuevas generaciones, es la fiesta de *Halloween*. Los franceses no festejan *Halloween* sino la *toussaint* (*Todos los Santos*), visitando a sus seres queridos difuntos, pero la fiesta de origen anglosajón tiene una muy buena acogida entre los jóvenes. También se explica a los aprendices, el funcionamiento del calendario escolar francés que varía mucho del español. Esta pequeña variación reside en que los alumnos franceses trabajan una media de 8 semanas lectivas y descansan 2.

### 3.4.2. Temática de los proyectos

Se intenta alternar las diferentes temáticas para romper la rutina y así ofrecer variedad al alumnado. Los proyectos son de tres tipos:

- Creación artística: mini obras de teatro, mini películas, canciones, poesías, chistes, cartel de publicidad para una fiesta, etc.
- Visitas: museos, personas con interés para el proyecto (profesión determinada), empresas, cine, teatro, etc.
- Talleres<sup>9</sup>: regalos, cocina, juegos colectivos y de sociedad, deportes, etc.

### 3.4.3. Ritmo de trabajo

Los proyectos se trabajan sobre 5 sesiones, pudiéndose adaptar a las exigencias y ritmos propios de la clase. Se parte sobre un calendario de unas 37 semanas de trabajo lectivo así como se cuenta con 2.5 horas semanales en 3º de E.P. Por consiguiente, un proyecto de 5 sesiones representan 2 semanas lectivas.

---

<sup>9</sup> *Ateliers*

La primera sesión se resume a una presentación del proyecto. Se entrega a los estudiantes unas consignas, guías de exploración que explican los pasos a dar en cada sesión. Es el momento para ellos de compartir sus dudas. Se proponen unos juegos de mesa sencillos así como el abanico de juegos vistos previamente en el apartado sobre la metodología lúdica, con el fin de ampliar conocimiento básico o asentar lo visto previamente.

En un segundo tiempo, se contacta con el compañero extranjero para investigar sobre el tema, siempre con la ayuda de una guía de exploración que se proporciona a los dos, y que tienen que llenar como fruto de la conversación. Esta sesión se realiza mediante el uso de Skype y Callnote premium que graba la conversación y se almacena en Dropbox. El docente estimula la conversación evitando bloqueos en la misma, repasa la conversación para corregir los pequeños errores, orientar en caso de necesidad y envía su propuesta al alumno para que la consulte antes de un próximo trabajo grupal en clase.

Las siguientes entregas son dedicadas al trabajo grupal por equipos de 4. Después de la conversación con el compañero extranjero, el alumno comparte con su equipo lo aprendido. En grupo utilizan los datos recogidos para completar el proyecto y proceder a su presentación. Se requiere que los niños empleen al máximo el idioma aunque sea con equivocaciones, para lo que se graban los intercambios entre los distintos integrantes del grupo. Luego el maestro repasa las intervenciones y proporciona a los alumnos, antes de la próxima sesión, unas sugerencias sobre lo dicho durante el trabajo grupal.

Gracias a este método el alumno pasa por distintos modelos de aprendizaje: trabajo individual, en pareja y grupal. Así en el caso de tener una destreza mejor desarrollada que otra se reflejará, y tendrá la oportunidad de fortalecer la habilidad que tenga más débil. Las sesiones poseen una estructura rutinaria que permite al niño prever los pasos por venir y le ofrece cierta estabilidad. Recordamos que la finalidad es promover la participación activa, y para aquello la flexibilización de la clase, es decir trabajar con grupos pequeños, es una buena alternativa.

A continuación el desglose de las sesiones con las distintas herramientas necesarias:

Sesión	Aula	Tipo grupo	Tarea	Herramienta
1	Normal	Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Presentación proyecto.</li> <li>➤ Entrega consignas y guías de trabajo.</li> <li>➤ Exposición del vocabulario clave o difícil.</li> <li>➤ Realización juegos con cartulinas tipo <i>memory</i>, <i>hot potatoes</i>, etc. para asimilar conceptos y vocabulario nuevo.</li> </ul>	Pizarra PPT Guía
	Casa	Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabajo de investigación y personal para preparar el <i>Skype</i> con el compañero francés.</li> </ul>	Guía
2	Informática	Equipo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Equipo formado con el alumno francés.</li> <li>➤ Se ayudan mutuamente para entender, descifrar y realizar la base del trabajo.</li> <li>➤ Se graba la conversación entre ambos.</li> </ul>	<i>Skype</i> <i>Callnote premium</i> Guía
3	Normal	Equipo 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se aporta al equipo todos los datos encontrados con los compañeros franceses.</li> <li>➤ Los grupos son heterogéneos.</li> <li>➤ Se compone de un lector (consignas y turnos de palabras), un secretario, un encargado del material (graba conversaciones) y un presentador de la tarea final.</li> <li>➤ Se presenta el trabajo ante la clase y el docente que guían y dan indicaciones sobre la tarea.</li> </ul>	Tableta para grabar. Guía
4 y 5	Normal	Equipo 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Presentación ante la clase del proyecto.</li> <li>➤ Desglose de la presentación por cada alumno: 1 min para el proyecto de grupo y 1 min para contar lo aprendido con el compañero francés.</li> </ul>	Grabación intervenciones

			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Turno de preguntas realizada por el gran grupo y el docente.</li> <li>➤ El profesor realiza la evaluación del grupo e individual en el momento.</li> <li>➤ Se dedican 15 min por grupo.</li> </ul>	
--	--	--	---	--

### 3.4.4. Cronograma de la propuesta de intervención

La programación está extraída del Diseño curricular de Lenguas Extranjeras del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000).

Meses	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	Mayo	Jun.
Semanas	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3 4
Proyectos	A B	C D	E F	G	H	I J	K L	M	N O	
Repaso			R				R		R	R
Evaluación				1º			2º			3º4º

Proyecto A: "*Bonjour, je suis ton nouveau copain*" (Hola, soy tu nuevo amigo):

El alumno aprende a presentarse y a hacer preguntas sencillas para conocer a alguien y saber lo que le gustaría hacer: *Veux-tu jouer/parler/etc. avec moi?* (¿Quieres jugar/hablar/etc. conmigo?).

Reto: Presentarse al nuevo compañero francés y recoger datos sobre él para luego comunicarlos al equipo.

Interés: Saludos, presentación y preguntas cortas. ¿Cómo se saludan los niños? Se dan besos, se dan la mano, etc. ¿Qué y con quién usan el "vous"? , ¿Cómo preguntan a su maestra?

Proyecto B: "*On chante ensemble*" (Cantamos juntos). El compañero francés le proporciona la lista de sus cantantes y grupos franceses y francófonos. Reto: Se comparte la lista con el equipo y se elige una o dos canciones para cantarlas ante la clase. Se introduce y explica el término "francófono" así como se enseña el gran abanico de países que hablan francés con algunas de sus particularidades.

Interés: Saber preguntar información complementaria (*vous pouvez répéter, je n'ai pas compris*/Podría repetir, no lo entendí), Aprobar o negar (*oui, merci et non, merci/sí, gracias y no, gracias*). Acercamiento a los países francófonos y sus diferencias.

Proyecto C: "La feuille d'automne emportée par le vent..." (la hoja de otoño llevada por el viento...). Es Otoño, el compañero francés describe, comenta y enseña fotos de lo que hace en otoño con su familia y amigos. Su ciudad o pueblo cambia, pero también los colores del parque, el tiempo, las comidas, etc. Reto: Los alumnos van a descubrir el otoño de Francia. Con el equipo comparan los datos y preparan la presentación para explicar lo que se hace en otoño en Francia.

Interés: Describir elementos de la naturaleza, el tiempo, los colores, las formas, los olores, etc. Gran riqueza de vocabulario. Descubrir la cultura a través de la gastronomía y de las costumbres de esta temporada.

Proyecto D: "Vive le sport!" (¡Viva el deporte!). El compañero le facilita las reglas de su juego colectivo preferido y cuenta qué deporte practica. Reto: Explicar al grupo las reglas del juego y elegir un juego entre los 4 propuestos. Luego, en el patio tienen que explicar a los demás alumnos las reglas del juego elegido para poder jugar con el gran grupo.

Interés: Practicar la negociación y saber retransmitir información.

Proyecto E: "Les dessins animés, j'adore ça" (Los dibujos animados me encantan). El niño francés comenta su serie de dibujos animados favorita y el alumno la ve. Entonces la comparte con su equipo que tiene que ver las otras 3 series para decidir cuál se representa ante la clase. El reto consiste en escenificar uno o dos momentos de la serie elegida.

Interés: Dar su opinión (C'est facile/¡Qué fácil!, c'est génial/Es genial, je n'aime pas du tout/No me gusta para nada, C'est nul/¡Qué aburrido!) y memorizar diálogos en francés.

Proyecto F: "*Ta famille et la mienne*" (Tu familia y la mía). El corresponsal presenta a su familia así como las profesiones que desenvuelven. El reto consiste en que los alumnos deben realizar un árbol genealógico de la familia del niño francés y propio, y comentar qué profesión les gustaría tener de mayor.

Interés: Describir e identificar a una persona. Conocer varias profesiones.

Proyecto G: "*C'est la fête!*" (¡Fiesta!): El compañero ayuda a aprender la letra de las dos canciones seleccionadas<sup>10</sup> (Anexos III y IV) para el festival de Navidad del colegio. Él indica cómo mejorar la pronunciación o por lo menos intentarlo. El reto es el de convertirse en un famoso cantante francés por un instante. En un primer tiempo se prepara las canciones con el equipo de siempre y luego con el gran grupo. Se permite un estereotipo para la vestimenta: camiseta M/L con rayas tipo marinero, vaqueros, boina negra y pañuelo rojo en el cuello para las chicas.

Interés: Divertirse con el francés y mejorar la pronunciación.

Proyecto H: "*C'est la belle nuit de noël...*"<sup>11</sup> (Es la bonita noche de Navidad). El corresponsal comenta las costumbres, los regalos, lo que ha hecho durante las vacaciones de Navidad. El reto es de vuelta con el equipo describir entre todos la Navidad francesa y en un segundo tiempo que cada uno de los niños diga lo que ha sido su propia Navidad.

---

<sup>10</sup> Zaz. (2010). *Je veux*. En Zaz [CD]. Paris, France: Play on.

Zaz. (2014). *Aux Champs-Elysées*. En Paris [CD]. Paris, France: Play on.

<sup>11</sup> Primeras palabras de la canción *Petit Papa Noël* de Tino Rossi.

Interés: Aprender vocabulario, tradiciones, canciones, comidas típicas de Navidad.

Proyecto I: "Atelier cuisine" (Taller de cocina): Averiguar gracias al compañero francés la receta de las *crêpes*, sus ingredientes y lo que se necesita para prepararlas. ¿De qué región de Francia provienen las *crêpes*? ¿Qué representan?, etc. El reto es con las informaciones obtenidas preparar las *crêpes* en el taller de cocina.  
Interés: Los alimentos, utensilios de cocina y cubiertos, las cantidades. ¿A qué hora se come en Francia? ¿Cómo se pone la mesa? ¿Qué se suele comer y en qué orden?

Proyecto J: En el caso de que una exposición sea portadora de algún atractivo para la clase de L.E se prepara una visita al museo *Würth*, por ejemplo. Excepcionalmente se cambiará el orden de las sesiones. Sesión 1: presentación proyecto y entrega guía de exploración. Sesión 2 y 3: Visita de la exposición y llenar guía de exploración. Sesión 4: Trabajo grupal para preparar la siguiente sesión. Sesión 5 y reto: El alumno resume y explica lo que ha visto a su compañero francés.

Interés: Preguntar y dar informaciones sobre alguien o algo, formulas de cortesías (*SVP/Por favor, Je vous demande pardon/Perdone, Merci/Gracias, etc.*)

Proyecto K: Se adelanta el proyecto *Poisson d'avril* (Fiesta de los inocentes en Francia) del 1 de abril. Se regalan a los alumnos unos *Carambar* (Palotes), típico caramelo francés que tiene en su interior unas bromas infantiles. El alumno comenta con su compañero francés la broma que le ha tocado y este le cuenta unos chistes suyos, además de bromas "inofensivas" que ha hecho el día del *Poisson d'avril*. Reto: En el aula, recopilan los mejores chistes y los preparan para contarlos ante la clase. Las bromas, después del visto bueno del docente, se realizarán el día 1 de abril entre los diferentes componentes de la clase.

Interés: Manejar el humor del país. Entenderlo y poder explicarlo en caso de que existen dudas.

Proyecto L: "*Enfin, Pâques!*" (¡Por fin es Pascua!). Descubrir lo que hace el compañero el domingo de Pascua en su jardín. Deben comentarlo con el equipo y ver las diferencias que existen entre Francia y España. El reto consiste en organizar una "Búsqueda del tesoro para encontrar huevos de chocolate en el patio" para otro equipo. Usan juegos tradicionales como por ejemplo "*chaud/froid*" (caliente/frio), adivinanzas sencillas, guiar hacia la derecha y hacia la izquierda para buscar los huevos escondidos.

Interés: Expresar los gustos, situar en el espacio y sugerir un juego, una actividad. "*Les cloches de Rome sont passées*" (Las campanas de Roma han llegado), ¿qué significa esto?, ¿qué le gusta hacer al compañero francés durante sus vacaciones, y a ti?

Proyecto M: "*À vos marques, prêt, partez!*" (¡A sus puestos, listos, ya!). Excusión de 2 días a Francia para convivir con los compañeros franceses. Salida el jueves después del colegio. Los alumnos duermen en casa del compañero francés el jueves y el viernes. Pasan el viernes en la escuela francesa y vuelven el sábado. A continuación se detallan las sesiones. Sesión 1: Presentación proyecto. Sesión 2: Con el compañero francés. ¿Qué le gusta a la familia para llevar un detalle de España? Deben expresar sus emociones al poder conocerse de verdad. Sesión 3 y reto: A la vuelta con el equipo se les piden preparar un pequeño resumen. ¿Qué les ha llamado más la atención? ¿Una o varias palabras nuevas aprendidas? ¿Qué comieron? ¿Qué vieron? Se suprimen las otras dos sesiones en clase porque estos días se dedicarán a la excursión.

Interés: Expresar emociones. Contacto directo con el país.

Proyecto N: "*À l'école*" (En la escuela). Los alumnos tendrán que describir el ámbito de la escuela francesa. Con sus compañeros franceses podrán repasar las dudas y tener explicaciones más detalladas sobre lo que hicieron. El reto es de contrastar con el equipo los datos recogidos y preparan las exposiciones. ¿Qué diferencias existen entre su escuela y la francesa? ¿Qué les llamo la atención? ¿Qué clase les ha gustado más?

Interés: Diferencias culturales y académicas.

Proyecto O: "*Fête des mères et des pères*" (Fiesta de la madre y del padre). El compañero francés indica cómo y con qué preparar dos sorpresas para los días de la madre y del padre. Los compañeros franceses dan pistas a los alumnos para realizar los regalos. El reto consiste en juntar las distintas informaciones obtenidas para determinar cuáles son los regalos y cómo realizarlos. Los regalos varían de un grupo a otro.

Interés: Seguir instrucciones y llegar a la información correcta para la realización de los regalos. Aprender y distinguir los materiales.

### 3.5. Evaluación

Evaluar según la perspectiva sociolingüística requiere tomar en cuenta que el diálogo tenga unas gramática y ortografía correctas pero igualmente, que sea preciso en cuanto a lo cultural y lo social.

Además para evaluar un idioma, la continuidad es crítica. Cuando uno aprende a hablar no existe ninguna ruptura de un año para otro, sino una evolución constante. Por lo tanto, la evaluación no debe medir un momento definido sino más bien el crecimiento continuo de las adquisiciones. Así las evaluaciones formativas y sumativas no son antagonistas sino complementarias a partes iguales.

La idea es proponer unos criterios de evaluación a los alumnos que sean similares en todo el transcurso de aprendizaje del idioma, lo cual ofrece seguridad y fiabilidad al educando. De hecho, esta continuidad debe reflejarse en los criterios de evaluación; una alternativa para ello sería añadir unos indicadores de logro pertinentes para evaluar la evolución (Bouguignon, 2007).

Al nivel práctico de cara a la evaluación formativa y continua, se evalúa al alumno de forma oral y escrita mediante las grabaciones de las conversaciones con el compañero extranjero sin olvidar las que realiza con su equipo, además de las distintas guías de exploración. Este conjunto de elementos permite apreciar su evolución y guiar su aprendizaje. En cuanto a la autoevaluación, el alumno dispone del portfolio.

En lo que concierne a la preparación para la evaluación sumativa trimestral, se realiza una guía de repaso con preguntas a completar en casa sobre todos los temas vistos en el transcurso del trimestre. Se indican en la propia corrección de la guía de repaso los errores cometidos en los cuales hay que enfocar y reforzar el aprendizaje. Luego basándose en la corrección de esta última, el maestro propone una sesión de repaso con el gran grupo para aclarar los errores identificados y resolver las dudas.

Se añade a la prueba trimestral escrita del 3º trimestre, una prueba oral sobre todos los temas vistos en el año. Consiste en preguntar al alumno sobre un tema elegido al azar por él, que prepara durante 10 minutos y presenta durante otros 5 minutos. Se tendrán en cuenta en el momento de evaluar los aspectos lingüísticos así como los sociales adquiridos por el alumno.

De esta forma y con estas herramientas, se espera restar estrés a la evaluación trimestral, siendo de gran importancia el trabajo continuo y la activa participación en clase. También se aprecia cómo se refuerza la producción y evaluación del habla para que el alumno sepa realmente comunicarse en la L.E.

#### **4. Prospectiva: limitaciones de esta metodología y de la sociolingüística.**

Un elemento clave que puede suponer una restricción para el "método natural", es su gran necesidad de una inmersión lingüística. El docente debe centrarse en flexibilizar esta traba, y buscar soluciones para ampliar así como optimizar los tiempos de exposición de los aprendices hacia el idioma. El maestro necesita contar con el desempeño de la familia, que juega un papel importante al poder ofrecer a sus niños programas televisivos y películas en el idioma requerido.

De nuevo en cuanto al "método natural", es evidente que la metodología empleada en el aula se distingue radicalmente de la adquisición del idioma en medio natural, por ser una actividad guiada; sencillamente, porque se intenta recrear situaciones cotidianas de interacción en un lugar que no se presta siempre a ello.

Además las interacciones requeridas por el maestro mediador son parte de unas actividades propuestas, con un protocolo claro que tiene como objetivo la adquisición del idioma. Son puras recreaciones que requieren de la habilidad del docente para coordinarlas, animarlas y llevarlas a cabo para que el aprendizaje cognitivo sea efectivo.

Una de las limitaciones principales de enseñar según la óptica de la sociolingüística, es la obligación de una cierta inmersión o contacto directo con el país, es decir que hay que ser conocedor del contexto idiomático. El docente poseedor de este conocimiento podrá descodificar para sus alumnos la lengua en sí, pero también el lenguaje no verbal, así como los ademanes, las expresiones faciales y corporales, los silencios, e incluso la ropa, los peinados, etc. Por ejemplo, la gestualidad de una japonesa no se asemeja a la de una francesa, o sencillamente occidental (Tusón, 2008).

Otro posible inconveniente al tener en cuenta la sociolingüística, es que el profesor y sus alumnos pueden tener similitudes o diferencias en su clase social, su diferencia generacional, su bagaje cultural, su repertorio léxico, su condición social, su nivel socioeconómico, etc. (Venegas, pp.29). Por estas razones, la lengua en vez de ser un puente de unión entre los estudiantes y el docente, resulta ser más bien una obstrucción. Todo depende de la capacidad del maestro para mitigar las desemejanzas.

## 5. Conclusiones

En estos tiempos de globalización, nadie puede negar la importancia de la cultura y de todo lo que lleva asociado por extensión: lengua, historia, valores, patrimonio, etc.; así como la importancia que tiene en el desarrollo de las personas y los pueblos. La cultura nos permite tener nuestras raíces y así sentirnos seguros de nosotros mismos. Además, la interacción con otras culturas nos da los medios para entenderlas, y no verlas como una amenaza sino como un enriquecimiento a nuestra propia cultura.

Por lo tanto, es indispensable enseñar al educando teniendo en cuenta esta perspectiva cultural para darle las herramientas que le permiten convertirse en un individuo íntegro y al mismo tiempo abierto a los demás.

Como se demostró en este trabajo, para la formación de los futuros ciudadanos, la enseñanza de las lenguas extranjeras vista desde la sociolingüística juega un papel clave para la preparación a la convivencia en sociedad. Se trata para los docentes de contribuir a la adquisición de valores, elementos intelectuales y culturales.

En conclusión, el educando necesita de la sociolingüística para su formación pero no podemos cerrarnos solamente a esta óptica, porque la propia sociolingüística lo impide por ser abierta a los cambios de las comunidades sociales.

Este trabajo requiere una conclusión abierta, y la docencia por necesidad es, asimismo, abierta al mundo y a las generaciones por venir. La docencia representa la unión entre el pasado y el futuro, nos enseña el pasado para afrontar el futuro. Por lo tanto, seguirá investigando para encontrar la metodología mejor adaptada a cada tiempo y, de este modo, alcanzar el provecho de los niños.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Aristóteles. (2012). *Política*. Barcelona: Grupo Planeta
- Bentivegna, C. (2012). *Initiation à la recherche: Mémoire*. Master 2 spécialité "Professorat des écoles". Université Nord Pas-de-Calais, Villeneuve d'Ascq. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00741241/document>
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2014). *Interaction et classe de langue*. Italia: Alliance française di Lecce. Recuperado el 11 de marzo de 2015 de [http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp\\_wizard/docs/Bertocchini-Costanzo,%20Interc.%2014.doc](http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp_wizard/docs/Bertocchini-Costanzo,%20Interc.%2014.doc)
- Blondin, C., Candelier, M. et al. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire: conditions et résultats*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, Pratiques pédagogiques. Recuperado el 19 de marzo de 2015 de [https://books.google.cl/books?id=WaV8o5he5UUC&pg=PA35&lpg=PA35&q=utiliser+les+ateliers+de+langues+en+primaire&source=bl&ots=yYhDmAQNHH&sig=hta1xpbyAiMXg1bBWwMS5ugijn0&hl=fr&sa=X&ei=2\\_EKVfDcBsedgwTpo4GQDw&ved=0CE8Q6AEwCQ#v=onepage&q=utiliser%20es%20ateliers%20de%20langues%20en%20primaire&f=false](https://books.google.cl/books?id=WaV8o5he5UUC&pg=PA35&lpg=PA35&q=utiliser+les+ateliers+de+langues+en+primaire&source=bl&ots=yYhDmAQNHH&sig=hta1xpbyAiMXg1bBWwMS5ugijn0&hl=fr&sa=X&ei=2_EKVfDcBsedgwTpo4GQDw&ved=0CE8Q6AEwCQ#v=onepage&q=utiliser%20es%20ateliers%20de%20langues%20en%20primaire&f=false)
- Castellotti, V. & Moore, D. (2004). *Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*. (pp.63-94). En Jacob D. de Barros, M. L.; M. Venízio Barbosa; y C. Benatti Rochebois (ed.) *Recherches en didactique des langues étrangères – Thèmes majeurs*. Recuperado el 21 de marzo de 2015 de <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/RecherchesenDidactique.pdf>
- Chruszczewski. P.P., & Wasik, Z. (2011). *Languages in Contact 2010*. Wroclaw: Philological School of Higher Education. Recuperado el 16 de febrero de 2015 de [http://www.academia.edu/382812/Uriel\\_Weinreich\\_and\\_the\\_birth\\_of\\_modern\\_contact\\_linguistics](http://www.academia.edu/382812/Uriel_Weinreich_and_the_birth_of_modern_contact_linguistics)
- Duffy, L. (1935). *La méthode directe dans l'enseignement du Français*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Loyola, Chicago. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de [http://ecommons.luc.edu/luc\\_theses/458](http://ecommons.luc.edu/luc_theses/458)
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento. Recuperado el 8 de abril de 2015 de [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle\\_web.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf)

Hernández, J.M. & Almeida, M. (2005). *Metodología de investigación sociolingüística*. Granada: Comares. Recuperado el 13 de marzo de 2015 de <https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/08/hernandez-campoy-caps-i-a-iii.pdf>

Katoozian, K. (2014). *Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE*. Lingvarum Arena ,Vol. 5, 31 - 45. Recuperado el 2 de abril de 2015 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12926.pdf>

López Quintás, A. (1977). *Estética de la creatividad*. Madrid : Cátedra.

Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. (7<sup>a</sup> .Éd.). Paris: Presse Universitaires de France "Que sais-je" n°3199. Versión Kindle.

Maher, J. &. Groves, J. (2007). *Chomsky para todos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Montaigne, M. (1580). *Essais: De l'institution des enfants*. Paris: Editions Petits Classiques Larousse.

Pérez, M. (1996). *El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/mperez/cap2.html>

Saussure, F. (1971). *Cours de Linguistique Générale*. (16<sup>a</sup>. ed.). Paris: Edition Payot.

Tusón, A. (2008). *Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua*. Blogspot: Didáctica de la lengua II. Recuperado el 6 de marzo de 2015 de <http://didacticalenguados.blogspot.com/2008/09/aportaciones-de-la-sociolingstica-la.html?view=snapshot>

Valls, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_15Valls.pdf?documentId=0901e72b80e19f25](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_15Valls.pdf?documentId=0901e72b80e19f25)

Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós

Villena, J.A. (1989) *Sociolingüística: Corrientes y perspectivas*. Universidad de Málaga. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociolinguisica.htm>

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

Zohra, F. (2012). *L'enseignement et l'apprentissage du français à l'école "El-Nahdha" d'Abu Dhabi*. Rapport de Stage pour le Master 2 Langue Française appliquée. Université Paris-Sorbonne, Abu Dhabi. Recuperado el 31 de Marzo de 2015 de <http://www.memoireonline.com/10/12/6177/Rapport-de-stage-sur-l-enseignementapprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi.html>

## Webgrafía

Association des professeurs de langues vivantes. (2015). *Échanger et partager*. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique133>

Bouguignon, C., (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action*. Conferencia del 7 de marzo de 2007 en la Asamblea general de la región de l'APLV de Grenoble. Recuperado el 21 de marzo de 2015 de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

Centellas, S. (2011). *Teorías del lenguaje*. Slideshare recuperado el 12 de febrero de 2015 de <http://es.slideshare.net/centellasperez/teorias-del-lenguaje-9547467>

Colegio los Sauces. (2014). *Exámenes internacionales*. Recuperado el 13 de marzo de 2015 de <http://colegiolossauces.com/colegio-bilingue/examenes-internacionales/18>

Consejo de Europa. (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Eroski. (2011). *Las alubias o judías secas*. Revista electrónica Eroski consumer. Recuperado el 4 de marzo de 2015 de <http://www.consumer.es/web/es/alimentacion/guia-alimentos/legumbres-y-tuberculos/2001/11/12/35557.php>

Farnós, J.D. (2011). *Juandon. Innovación y conocimiento: 100 herramientas de la web 2.0 para el aula*. Blog de Wordpress. Recuperado del 13 de marzo de 2015 de <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/02/28/100-herramientas-de-la-web-2-0-para-el-aula/>

Ministère d'Éducation d'Ontario. (2007). *Dix pistes pour soutenir la motivation.* Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (aefo), Canada. Recuperado el 2 de abril de 2015 de [http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a\\_ecoutepartie2.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie2.pdf)

Venegas, J. (s.f) *El entorno lingüístico.* Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.(pp. 29). Recuperado el 5 de marzo de 2015 de [http://www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/docannexe.php?id=463](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=463)

Wikipedia a. (2015). *Dell Hymes: Modelos de interacción entre lenguaje y vida social.* Recuperado el 25 de marzo de 2015 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Dell\\_Hymes](http://es.wikipedia.org/wiki/Dell_Hymes)

Wikipedia b.(2015). *Factores constituyentes del evento comunicativo SPEAKING de D. Hymes.* Recuperado el 25 de marzo de 2015 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Factores\\_constituyentes\\_del\\_evento\\_comunicativo](http://es.wikipedia.org/wiki/Factores_constituyentes_del_evento_comunicativo)

Wikipedia c. (2015). *Teoría de las inteligencias múltiples.* Recuperado el 19 de marzo de 2015 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%A1\\_de\\_las\\_inteligencias\\_m%C3%B3ltiples](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%A1_de_las_inteligencias_m%C3%B3ltiples)

## Figuras

Hernández Campoy, J. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística.* Editorial Comares (pp. 26). Recuperado el 10 de marzo de 2015 de <http://www.textosenlinea.com.ar/paginas/TP%203/>

Olivan, R. (2011). *El Pensador, estatua de A. Rodin en la plaza del Mercado, Logroño, La Rioja, España - Spain.* Recuperado el 12 de marzo de 2015 de <http://www.panoramio.com/photo/47777050>

Ruiz, U. (2012). Competencia comunicativa: Modelo de Jacobsen. Slideshare (pp.14). Recuperado el 13 de marzo de 2015 de <http://es.slideshare.net/julizaporta/competencia-comunicativa-13301138>

## 7. Anexo I

Ne pleure pas Jeannette	No llores Jeannette
<p>Ne pleure pas Jeannette,      Tra la la,      Ne pleure pas Jeannette,      Nous te marierons, nous te marierons.</p>	<p>No llores Jeannette,      Tra la la,      No llores Jeannette,      Te casaremos, te casaremos.</p>
<p>Avec le fils d'un prince,      Tra la la,      Avec le fils d'un prince,      Ou celui d'un baron, ou celui d'un baron.</p>	<p>Con el hijo de un príncipe,      Tra la la,      Con el hijo de un príncipe,      O el de un barón, o el de un barón.</p>
<p>Je ne veux pas d'un prince,      Tra la la,      Je ne veux pas d'un prince,      Encore moins d'un baron, encore moins d'un baron.</p>	<p>No quiero de un príncipe,      Tra la la,      No quiero de un príncipe,      Menos aún de un barón, menos aún de un barón.</p>
<p>Je veux mon ami Pierre,      Tra la la,      Je veux mon ami Pierre,      Celui qui est en prison, celui qui est en prison.</p>	<p>Quiero a mi amigo Pierre      Tra la la,      Quiero a mi amigo Pierre      Él que está en prisión, él que está en prisión.</p>
<p>Tu n'auras pas ton Pierre,      Tra la la,      Tu n'auras pas ton Pierre,      Nous le pendouillerons, nous le pendouillerons.</p>	<p>No tendrás a tu Pierre,      Tra la la,      No tendrás a tu Pierre,      Lo colgaremos, lo colgaremos.</p>
<p>Si vos pendouillez Pierre,      Tra la la,      Si vous pendouillez Pierre,      Pendouillez-moi avec, pendouillez-moi avec.</p>	<p>Si cuelgan a Pierre,      Tra la la,      Si cuelgan a Pierre,      Colgarme a mí también, colgarme a mí también.</p>
<p>Et on pendouilla Pierre,      Tra la la,      Et on pendouilla Pierre,      Et sa Jeannette avec, et sa Jeannette avec.</p>	<p>Y se colgó a Pierre,      Tra la la,      Y se colgó a Pierre,      Y su Jeannette con él, y su Jeannette con él.</p>
<p>Sur la plus haute branche,      Tra la la,      Sur la plus haute branche,      Un rossignol chantait, un rossignol chantait.</p>	<p>Sobre la rama más alta,      Tra la la,      Sobre la rama más alta,      Un ruiseñor cantaba, un ruiseñor cantaba.</p>
<p>Il chantait les louanges,      Tra la la,      Il chantait les louanges,      De Pierre et de Jeannette, de Pierre et de Jeannette.</p>	<p>Cantaba las alabanzas,      Tra la la,      Cantaba las alabanzas,      De Pierre y de Jeannette, de Pierre y de Jeannette.</p>

## 8. Anexo II

### *Le bon roi Dagobert*

Le bon roi Dagobert a mis sa culotte à l'envers.  
Le bon Saint Eloi lui dit "Ô mon roi, votre majesté  
est mal culottée.  
-C'est vrai, lui dit le roi, je vais la remettre à  
l'endroit".

Nota: La primera estrofa es la más conocida.

### *El buen rey Dagoberto*

El buen rey Dagoberto se puso sus calzas del revés.  
El buen Saint Eloy le dijo "O mi rey, su majestad lleva mal  
puestas sus calzas.  
-Es verdad, dijo el rey, las voy a poner al derecho."

## 9. Anexo III

### Aux Champs-Elysées

Je me baladais sur l'avenue  
Le cœur ouvert à l'inconnu  
J'avais envie de dire bonjour  
À n'importe qui  
N'importe qui ce fut toi  
Je t'ai dit n'importe quoi  
Il suffisait de te parler  
Pour t'apprivoiser

Aux Champs-Élysées  
Aux Champs-Élysées  
Au soleil, sous la pluie  
Á midi ou à minuit  
Il y a tout ce que vous voulez  
Aux Champs-Élysées

Tu m'as dit: "J'ai rendez-vous  
Dans un sous-sol avec des fous  
Qui vivent la guitare à la main  
Du soir au matin"  
Alors je t'ai accompagnée  
On a chanté, on a dansé  
On n'a même pas pensé  
A s'embrasser

Aux Champs-Élysées  
Aux Champs-Élysées  
Au soleil, sous la pluie  
Á midi ou à minuit  
Il y a tout ce que vous voulez  
Aux Champs-Élysées

Hier soir deux inconnus  
Et ce matin sur l'avenue  
Deux amoureux tout étourdis  
Par la longue nuit  
Et de l'Étoile à la Concorde  
Un orchestre à mille cordes  
Tous les oiseaux du point du jour  
Chantent l'amour.

Aux Champs-Élysées  
Aux Champs-Élysées  
Au soleil, sous la pluie  
Á midi ou à minuit  
Il y a tout ce que vous voulez  
Aux Champs-Élysées

Aux Champs-Élysées  
Aux Champs-Élysées  
Au soleil, sous la pluie  
Á midi ou à minuit  
Il y a tout ce que vous voulez  
Aux Champs-Élysées

### En los Campos Elíseos

Estaba caminando por la avenida  
Con el corazón abierto a lo desconocido  
Tenía ganas de saludar  
A cualquiera  
No importa quién pero fuiste tú  
Y te dije cualquier cosa  
Bastaba hablarte  
Para engatusarte

En los Campos Elíseos  
En los Campos Elíseos  
Al sol, bajo la lluvia  
Al mediodía o a medianoche  
Hay todo lo que quieras  
En los Campos Elíseos

Me dijiste: «Me encuentro  
En un sótano con locos  
Que viven con la guitarra entre las manos  
De la noche a la mañana»  
Entonces yo me fui contigo  
Cantamos, bailamos  
Y ni siquiera pensamos  
En besarnos

En los Campos Elíseos  
En los Campos Elíseos  
Al sol, bajo la lluvia  
Al mediodía o a medianoche  
Hay todo lo que quieras  
En los Campos Elíseos

Ayer por la tarde (éramos) dos desconocidos  
Y esta mañana por la avenida  
Dos enamorados aturdidos  
Después de una larga noche  
Y desde l'Étoile a la Concorde  
Una orquesta de mil cuerdas  
Todos los pájaros al amanecer  
Cantan al amor

En los Campos Elíseos  
En los Campos Elíseos  
Al sol, bajo la lluvia  
Al mediodía o a medianoche  
Hay todo lo que quieras  
En los Campos Elíseos

En los Campos Elíseos  
En los Campos Elíseos  
Al sol, bajo la lluvia  
Al mediodía o a medianoche  
Hay todo lo que quieras  
En los Campos Elíseos

## 10. Anexo IV

<b>Je veux</b>	<b>Quiero</b>
<i>Donnez moi une suite au Ritz, je n'en veux pas</i>	<i>Dadme una suite en el Ritz, ¡no es lo que quiero!</i>
<i>Des bijoux de chez Chanel, je n'en veux pas</i>	<i>Joyerías de Chanel, ¡no es lo que quiero!</i>
<i>Donnez moi une limousine, j'en ferais quoi?</i>	<i>Dadme una limusina, ¿qué haría con ella?</i>
<i>Papa lapa papa</i>	<i>Papa lapa papa</i>
<i>Offrez moi du personnel, j'en ferais quoi?</i>	<i>Ofrecedme personal, ¿qué haría con él?</i>
<i>Un manoir a Neuchâtel, c'est pas pour moi</i>	<i>Una casa solariega en Neuchâtel, no es para mí</i>
<i>Offrez moi la tour Eiffel, j'en ferais quoi?</i>	<i>Ofrecedme la Torre Eiffel, ¿qué haría con ella?</i>
<i>Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur</i>	<i>Quiero amor, felicidad, buen humor,</i>
<i>Ce n'est pas votre argent qui f'ra mon bonheur</i>	<i>No es vuestro dinero el que me hará feliz,</i>
<i>Moi j'veux crever la main sur le cœur</i>	<i>Yo quiero morir con el corazón en la mano</i>
<i>Papalapapapala</i>	<i>Papalapapapala</i>
<i>Allons ensemble découvrir ma liberté</i>	<i>Vayamos juntos a descubrir mi libertad,</i>
<i>Oubliez donc, tous vos clichés</i>	<i>Olvidaos de todos vuestros clichés,</i>
<i>Bienvenue dans ma réalité</i>	<i>Bienvenido a mi realidad</i>
<i>J'en ai marre d'vos bonnes manières</i>	<i>Estoy harta de las buenas maneras,</i>
<i>C'est trop pour moi</i>	<i>¡Es demasiado para mí!</i>
<i>Moi je mange avec les mains</i>	<i>Yo como con las manos</i>
<i>Et j'suis comme ça</i>	<i>Y así soy yo</i>
<i>J'parle fort et je suis franche</i>	<i>Hablo fuerte y soy franca,</i>
<i>Excusez-moi</i>	<i>¡Perdónenme!</i>
<i>Fini l'hypocrisie moi,</i>	<i>Se acabó la hipocresía,</i>
<i>J'me casse de là</i>	<i>¡Yo paso de eso!</i>
<i>J'en ai marre des langues de bois</i>	<i>¡Estoy harta de tanta palabrería vacía!</i>
<i>Regardez-moi</i>	<i>Mírame,</i>
<i>Toute manière j'vous en veux pas</i>	<i>De todas formas no os guardo rencor,</i>
<i>Et j'suis comme ça</i>	<i>Yo soy así,</i>
<i>J'suis comme ça</i>	<i>Yo soy así</i>
<i>Papalapapapala</i>	<i>Papalapapapala</i>
<i>Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur</i>	<i>Quiero amor, felicidad, bueno humor,</i>
<i>Ce n'est pas votre argent qui f'ra mon bonheur</i>	<i>No es vuestro dinero el que me hará feliz,</i>
<i>Moi j'veux crever la main sur le cœur</i>	<i>Yo quiero morir con el corazón en la mano</i>
<i>Papalapapapala</i>	<i>Papalapapapala</i>
<i>Allons ensemble découvrir ma liberté</i>	<i>Vayamos juntos a descubrir mi libertad,</i>
<i>Oubliez donc, tous vos clichés</i>	<i>Olvidaos de todos vuestros clichés,</i>
<i>Bienvenue dans ma réalité</i>	<i>Bienvenido a mi realidad</i>
<i>Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur</i>	<i>Quiero amor, felicidad, buen humor,</i>

<p><i>Ce n'est pas votre argent qui f'ra mon bonheur Moi j'veux crever la main sur le cœur Papalapapapala Allons ensemble découvrir ma liberté Oubliez donc, tous vos clichés Bienvenue dans ma réalité</i></p> <p><i>Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur Ce n'est pas votre argent qui f'ra mon bonheur Moi j'veux crever la main sur le cœur Papalapapapala Allons ensemble découvrir ma liberté Oubliez donc, tous vos clichés Bienvenue dans ma réalité</i></p>	<p><i>No es vuestro dinero el que me hará feliz, Yo quiero morir con el corazón en la mano Papalapapapala Vayamos juntos a descubrir mi libertad, Olvidaos de todos vuestros clichés, Bienvenido a mi realidad</i></p> <p><i>Quiero amor, felicidad, buen humor, No es vuestro dinero el que me hará feliz, Yo quiero morir con el corazón en la mano Papalapapapala Vayamos juntos a descubrir mi libertad, Olvidaos de todos vuestros clichés, Bienvenido a mi realidad</i></p>
<p>Extraído el 9 de abril de 2015 de <a href="http://corazondecancion.blogspot.com/2013/10/zaz-je-veux-letra-en-frances-y.html">http://corazondecancion.blogspot.com/2013/10/zaz-je-veux-letra-en-frances-y.html</a></p>	<p>Versión en Youtube: <a href="https://youtu.be/Tm88QAI8I5A">https://youtu.be/Tm88QAI8I5A</a></p>