

**Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanza de Idiomas**

Trabajo Fin de Máster

**El francés no convencional en el aprendizaje
de la interrogación en FLE**

Alumna: Thalia Ramos Ojeda

Tutora: María Pilar Mendoza Ramos

Convocatoria: julio

Resumen

El tratamiento de la variación lingüística en la enseñanza del francés como lengua extranjera siempre ha sido un tema de debate entre los profesionales del campo de la educación. Este trabajo de innovación pretende, por un lado, poner de relieve los aspectos claves de esta controversia para entender su alcance. Por otro lado, desea mostrar al alumnado la existencia de otros usos, aparte de los que está acostumbrado a enfrentar, enseñándole a comunicarse en la lengua cotidiana según el contexto donde se encuentre.

Para fundamentar este proyecto, presento una situación de aprendizaje que realicé en el marco de mis prácticas externas del Máster. En ella, se aborda la formación de la interrogación, uno de los pocos contenidos que se explican a través de las variaciones lingüísticas. Los resultados obtenidos demuestran que, si queremos que el alumnado aprenda a desenvolverse eficazmente en cualquier situación, hay que enseñarle todos y cada uno de los registros de la lengua extranjera.

Palabras claves: Francés Lengua Extranjera, variación diafásica, interrogación, francés no convencional, registros de lengua.

Résumé

Le traitement de la variation linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère a toujours été un sujet de discussion parmi les professionnels de l'éducation. Ce travail d'innovation vise, d'une part, à mettre en lumière les aspects essentiels de cette controverse afin d'en comprendre la portée. D'autre part, il souhaite montrer aux élèves l'existence d'autres usages, en dehors de ceux dont ils ont l'habitude de s'en servir, en leur apprenant à communiquer dans la langue de tous les jours en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent.

Pour justifier ce projet, je présente un scénario pédagogique que j'ai réalisé dans le cadre de mon stage de Master. Il traite de la formation de l'interrogation, l'un des rares contenus qui sont expliqués par des variations linguistiques. Les résultats obtenus montrent que, si l'on veut que les élèves apprennent à se débrouiller efficacement dans n'importe quelle situation, il faut leur enseigner tous les registres de la langue étrangère.

Mots-clés : Français Langue Étrangère, variation diaphasique, interrogation, français non conventionnel, registres de langue.

ÍNDICE

Resumen	2
1. Introducción	4
2. Objetivos	5
3. Normativa y legislación vigente	6
3.1. Real Decreto.....	6
3.2. Decreto	9
4. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	15
5. Marco teórico	20
5.1. Justificación tema.....	20
5.2. Las variaciones lingüísticas en francés	20
5.2.1. Norma y variación.....	23
5.2.2. La variación diafásica.....	24
5.2.3. El caso de la interrogación en la variación diafásica.....	27
6. Propuesta de innovación	34
6.1. Contextualización del Centro y las características del alumnado	34
6.2. Presentación del plan de innovación	36
6.3. Situación de aprendizaje.....	37
6.3.1. Descripción	37
6.3.2. Resultados	43
7. Propuesta de mejora	49
8. Conclusiones	52
9. Referencias bibliográficas	54
10. Anexos	56

1. Introducción

¿Por qué el francés enseñado en España difiere en numerosas ocasiones del que utilizan sus hablantes nativos? Como cualquier otra lengua, el francés cuenta con una gama de variaciones y de registros, lo que permite al locutor adaptar su discurso según el contexto y la situación para una adecuada comunicación. Por esta razón, es imprescindible que los autores de manuales Francés Lengua Extranjera (en adelante, FLE) presenten los contenidos lingüísticos del francés en toda su amplitud, sin obviar ninguno de sus usos.

El presente Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) se centrará en conocer el funcionamiento interno de la lengua francesa y en comprobar el lugar que ocupa la variación lingüística, y más concretamente la variación diafásica, en algunos libros de texto utilizados actualmente en las clases de FLE, a través de uno de los pocos contenidos que la incluyen en su explicación: la formación de la interrogación.

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se analizará brevemente lo que recogen tanto los documentos legales vigentes del Real Decreto y Decreto, como el Marco Común Europeo de Referencia, para las Lenguas, sobre el tema. A continuación, en el capítulo dedicado a los aspectos teóricos esenciales del TFM, se propondrán las definiciones correspondientes a la norma y a las variaciones lingüísticas del francés. Además, se estudiará la presencia en FLE de la variación diafásica y, por último, se realizará un pequeño recorrido histórico desde el inicio hasta la actualidad del caso concreto de la interrogación. Esta parte de la investigación tiene como objetivo proporcionar una comprensión de algunas de las dimensiones que se incluirán en la posterior propuesta de innovación.

Finalmente, se dedicará la última parte de este TFM a la descripción de las actividades y los aspectos formales de la situación de aprendizaje, a la exposición de los resultados de su puesta en práctica en el centro educativo correspondiente y a una propuesta de mejora de cada actividad planteada.

2. Objetivos

El presente proyecto tiene como principal finalidad concienciar de la necesidad de integrar la variación lingüística en la enseñanza de FLE, sobre todo en los cursos más avanzados. Este hecho es esencial para poder comprender mejor a los hablantes nativos, así como para hacerse entender en el idioma extranjero. Para ello, se debe adaptar el discurso al registro que requiera cada situación de comunicación, pues resulta evidente que nadie se expresa de la misma manera en todas las circunstancias y que la forma de comunicarse puede variar sustancialmente de un contexto a otro y de un tema de conversación a otro.

Por lo tanto, este TFM tiene como objetivo principal la reducción de la distancia entre la lengua que se enseña y la que utilizan coloquialmente los hablantes nativos, concienciando al alumnado sobre ciertos hechos comunes de la lengua oral y ampliando así la visión que tienen de la diversidad lingüística y cultural que nos rodea. Para ello, resulta imperativo empezar a tener en cuenta la evolución natural de la lengua -el francés vivo, tal y como se habla- para que así los alumnos puedan asumir la realidad lingüística francesa, mostrándoles que hay usos más variados que los que están acostumbrados a enfrentar y enseñándoles a comunicarse en la lengua cotidiana de acuerdo con las normas sociales y con el contexto donde se encuentren.

Entre los objetivos secundarios que persigue este TFM, se encuentra el hecho de que el alumnado logre una comunicación lo más amplia y fiable posible, dotándolo de los medios de expresión más adecuados a lo que quiere expresar y teniendo en cuenta las circunstancias particulares en las que se produce el acto de enunciación. En este sentido, este trabajo se centrará en el estudio de la utilización de la variación diafásica en algunos manuales de FLE a través del caso concreto de la interrogación. A pesar de la existencia de numerosas investigaciones sobre este tema, ninguna de ellas ha comprobado realmente los efectos de diferentes técnicas de enseñanza de la variación en la competencia sociolingüística de los hablantes no nativos, por lo que creo que puede ser útil aportar mis propias conclusiones extraídas de la situación de aprendizaje llevada a cabo en el centro educativo durante el periodo de prácticas.

3. Normativa y legislación vigente

Este apartado del TFM estará dedicado al análisis de lo que la legislación vigente, tanto estatal como autonómica, dice sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de que la LOMLOE, la nueva ley de educación, no haya entrado en vigor, se tendrá en cuenta igualmente en este apartado del TFM. Por lo tanto, los documentos legales que se consultarán son los siguientes:

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, se realizará una búsqueda general sobre la materia de Segunda Lengua Extranjera Francés, para luego centrarme en lo que fundamenta este trabajo de innovación: el estudio de los registros de lengua a través de la interrogación. En este sentido, estableceré cuál es, si la tienen, la presencia de los términos «variación lingüística», «registro de lengua» e «interrogación» en los documentos legales y vigentes. Finalmente, comentaré los resultados obtenidos.

3.1. Real Decreto

En la primera página del Real Decreto se define el currículo como «la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas» (BOE, 2015, p.1). El currículo básico de las asignaturas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato ha sido diseñado por el Gobierno, que garantiza su carácter oficial y la validez de las titulaciones en todo el territorio nacional. Su diseño ha sido creado partiendo de:

[...] los objetivos propios de la etapa y de las competencias que se van a desarrollar a lo largo de la misma, mediante el establecimiento de bloques de contenidos en las asignaturas troncales, y criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las asignaturas, que serán referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación didáctica (BOE, 2015, p.3).

En efecto, tras la reforma educativa de 2013, se configuraron en el currículo tres bloques diferentes de asignaturas: las troncales, las específicas y las de libre configuración autonómica. La materia de Segunda Lengua Extranjera se encuentra entre las específicas en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y entre las de libre configuración autonómica tanto en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, como en ambos cursos de Bachillerato.

La inclusión de la Segunda Lengua Extranjera en el currículo de las etapas de ESO y de Bachillerato se debe en gran medida a la recomendación del Consejo Europeo a los Estados Miembros de la Unión Europea sobre la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana como herramienta para la mejora del dominio de las siete competencias clave: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital; Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresiones culturales (BOE, 2015, p.348).

La materia de Segunda Lengua Extranjera se encuentra en el apartado número 20 del Real Decreto. En lo referente a las distintas actividades de lengua, el currículo básico las contempla a través de los siguientes cuatro bloques:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales
- Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos
- Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción

Cada uno de estos bloques comprende a su vez unos criterios de evaluación concretos, así como unos estándares de aprendizaje evaluables.

Se pretende de este modo orientar el currículo básico a la acción, es decir, a desarrollar en el alumnado la capacidad de integrar y de poner en juego las actitudes, los conocimientos y las destrezas que le permitan comunicarse en situaciones específicas en el mundo real (BOE, 2015, p.349). De ahí que considere esencial y pertinente la enseñanza de los diferentes registros de lengua en clase de FLE.

Centrándome en el alumnado de 1º Bachillerato, curso en el que se van a poner en práctica la situación de aprendizaje descrita posteriormente en este TFM, trabajará mayoritariamente los bloques 1 y 2, aunque también se tocarán las destrezas correspondientes al resto de bloques puntualmente.

Finalmente, en cuanto a los términos buscados en el Boletín Oficial del Estado, se aprecian muchas coincidencias de la palabra «variación», pero ninguna referente a la variación lingüística. En el caso de la palabra «registro», está presente repetidamente en el criterio número 1 de todos los bloques y de todos los cursos de la ESO y de Bachillerato en la asignatura de Segunda Lengua Extranjera, haciendo alusión a «la correcta comprensión de la información presente en textos escritos en un **registro** formal, informal o neutro». Por su parte, la palabra «interrogación» se menciona dentro de los contenidos sintáctico-discursivos únicamente en la asignatura de Primera Lengua Extranjera de la siguiente forma:

- Página 260 / 1º ciclo ESO → **Interrogación** (*que, quoi; inversión (V + Suj.); réponses (si, pron. tonique + oui/non, pron. tonique + aussi/non plus)*).
- Página 266 / 4º ESO → **Interrogación** (*Et alors? A quoi bon...? Quel, quelle? Ah bon?*).
- Página 272 / 1º Bachillerato → **Interrogación** (*lequel, laquelle, auquel, duquel*).
- Página 278 / 2º Bachillerato → **Interrogación** (*Question rapportée, ex: Il me demande à quelle heure commence le film?*).

Por lo tanto, se puede concluir de estos datos que, en teoría, los distintos registros de lengua se deberían contemplar en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en España, a través de la comprensión de una selección de textos escritos. Sin embargo, en los bloques dedicados a la comprensión oral y a la expresión tanto oral como escrita, no se hace ninguna alusión a este término.

En cuanto a la interrogación, se puede afirmar que se trata de un contenido que figura en el currículum desde el inicio de la Educación Secundaria Obligatoria hasta el último curso de Bachillerato, adaptando su dificultad a los diferentes niveles.

Por último, cabe señalar en este apartado del TFM que toda la información que hemos recogido anteriormente puede estar sujeta a cambios en los próximos meses o años, por los cambios que introducirá la nueva ley de educación, tal y como se explica en su primera página:

[...] introduce importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030 (BOE, 2022, p.1).

Entre los principales cambios que se van a poner en marcha se encuentran:

- La reformulación de la definición de currículo, orientándolo a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos.
- La modificación de la distribución de las competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas.
- La motivación del aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias.
- La introducción en todas las materias de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad.
- La obligatoriedad de cursar la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en uno de los cursos de la etapa.
- La recuperación de los programas de diversificación curricular, previstos para alumnado que se estime que puede beneficiarse de una metodología específica para la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- La opción de que el alumnado curse un ciclo formativo de grado básico, garantizándoles la adquisición de las competencias de la Educación Secundaria Obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional, así como la obtención del título correspondiente si se superan dichas enseñanzas.
- La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional, por lo que solo se podrá utilizar una vez en el mismo curso y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria.
- La propuesta de una definición de situación de aprendizaje, enunciando orientaciones para su diseño.

Las modificaciones introducidas por este Real Decreto en el currículo, la organización, objetivos y programas de Educación Secundaria Obligatoria se implantarán para los cursos primero y tercero en el curso escolar 2022-2023, y para los cursos segundo y cuarto en el curso 2023-2024. En todo caso, este TFM se seguirá rigiendo por la ley actual.

3.2. Decreto

Conforme a lo expuesto en la primera página dedicada a la Segunda Lengua Extranjera del 83/2016, de 4 de julio: «el dominio de una segunda lengua extranjera

(L3) contribuye al desarrollo integral del individuo». De hecho, la Comisión Europea recomienda un dominio efectivo de tres lenguas de la Unión Europea. Por ello, siguiendo la recomendación del Consejo de Europa de impulsar la continuidad en la oferta de la enseñanza de varias lenguas, nuestra comunidad autónoma intenta fomentar su enseñanza desde edades tempranas, ya que resulta esencial para el posterior desarrollo de la principal fuente de ingresos de las islas: el turismo.

Tal y como se expone a lo largo de las páginas 2,3,4 y 5 del Decreto, la materia de Segunda Lengua Extranjera contribuye directamente a la adquisición y al refuerzo de casi todas las competencias claves vistas en el apartado anterior del BOE, exceptuando la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, que no se menciona en ningún momento. Interviene así en las siguientes competencias claves y de la siguiente forma:

- La Competencia en Comunicación lingüística (CL) y a todos sus componentes y dimensiones, puesto que los contenidos de la materia están permanentemente en contacto con el idioma extranjero y la cultura de los países donde es hablado.
- La Competencia Digital (CD), pues gracias a las TIC el aprendizaje de idiomas es más accesible, sencillo y eficaz a través, por ejemplo, de la visualización de películas y series, la utilización de redes sociales o el desarrollo de intercambios comunicativos con hablantes nativos.
- La Competencia Aprender a aprender (AA), ya que la enseñanza de una lengua extranjera incorpora estrategias de comprensión y producción y su estudio requiere aprender a usar estrategias cognitivas y memorísticas.
- Las Competencias sociales y cívicas (CSC), pues los alumnos deben emplear correctamente las convenciones sociales y normas de cortesía. Además, deben tener en cuenta la distancia entre personas y adecuar su discurso a los diferentes registros de lengua que exija cada situación.
- La Competencia de Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), pues la enseñanza de la lengua extranjera se realizará no solo en el aula, sino también fuera de ella y dependerá de la capacidad proactiva del alumno adquirir y complementar los contenidos lingüísticos y culturales abordados.
- La Competencia en Conciencia y expresiones culturales (CEC), pues es impensable enseñar la lengua extranjera sin sensibilizar al alumnado sobre la cultura de los países donde es hablada.

El principal objetivo que persigue la enseñanza de la Segunda lengua extranjera en la Educación secundaria es que el alumnado logre un dominio de la lengua en

situaciones comunicativas cotidianas y conocidas, mientras que el de Bachillerato está orientado a la profundización y consolidación de aquellos logrados en la ESO (Gobierno de Canarias, 2016, pp. 5-6).

Los criterios de evaluación son los aspectos más relevantes del proceso de aprendizaje, pues ayudan al profesorado a diseñar y evaluar las diferentes situaciones de aprendizaje. El currículum de la asignatura de Segunda Lengua Extranjera en cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria, así como de Bachillerato, cuenta con un total de 10 criterios repartidos en 5 bloques distintos de contenidos.

De hecho, los primeros 4 bloques de contenidos del currículum autonómico de dicha materia corresponden a los presentes en el BOE:

- Bloques I y II → *«Comprensión de textos orales» y «Producción de textos orales: expresión e interacción».*
- Bloques III y IV → *«Comprensión de textos escritos» y a la «Producción de textos escritos: expresión e interacción».*

Sin embargo, en consonancia con lo que figura en el Decreto: «estos cuatro bloques no deben considerarse desprovistos de aspectos sociolingüísticos y socioculturales». De este modo, el profesorado deberá tenerlos en cuenta en la planificación y diseño de sus unidades de programación o situaciones de aprendizaje, a través del siguiente bloque:

- Bloque V → *«Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales».*

A pesar de la distribución de contenidos en cinco bloques, se deben complementar entre sí, integrándose los unos con los otros.

Por último, es recomendable la adopción de metodologías variadas, abiertas y consonantes con los principios básicos favorables a la asimilación de una segunda lengua extranjera en el contexto educativo, contexto que estará en continuo cambio (Gobierno de Canarias, 2016, p.8).

En cuanto a la búsqueda en el currículum autonómico de los términos «registro», «variación» e «interrogación» se han encontrado numerosas coincidencias.

En el caso del vocablo registro, se manifiesta repetidamente en los siguientes criterios de todos los cursos de la ESO y de Bachillerato en la asignatura de Segunda Lengua Extranjera:

Criterio	Cita textual	Curso	Página	
1	«... contengan léxico muy común y estén articulados a velocidad lenta, en lengua estándar y en un registro informal o neutro ...»	1º ESO	11	
		2º ESO	29	
		3º ESO	47	
		4º ESO	68	
		1º BACH	94	
		2º BACH	123	
3	«... y en los que usa un registro informal o neutro, pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente ...»	1º ESO	14	
		2º ESO	32	
		3º ESO	50	
		4º ESO	72	
	3	«... información y opiniones, justificar brevemente acciones y planes, formular hipótesis, etc., usando un registro formal, informal o neutro ...»	1º BACH	99
			2º BACH	128
4	«Interactuar de manera básica en breves intercambios orales muy simples, adecuando el registro al interlocutor y al contexto ...»	1º ESO	16	
		2º ESO	34	
		3º ESO	52	
		4º ESO	74	
	4	«Interactuar de manera sencilla pero efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto ...»	1º BACH	101
			2º BACH	130

6	«... el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y algunas informaciones específicas en textos escritos en cualquier soporte que contengan un registro informal o neutro...»	1º ESO	20
		2º ESO	38
		3º ESO	56
		4º ESO	78
		1º BACH	107
		2º BACH	136
	«... así como correspondencia personal en la que	1º ESO	23
		2º ESO	41

	establece y mantiene contacto social, empleando en todos ellos un registro informal o neutro ...»	3º ESO	59
		4º ESO	81
	«... participar en foros, blogs, chats, etc., utilizando para ello un registro formal, informal o neutro, empleando léxico de uso común de forma ...»	1º BACH	112
		2º BACH	140
10	«...como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (registros , lenguaje gestual...), a la vida cotidiana...»	3º ESO	63
		4º ESO	85

Sin embargo, la palabra variación en el sentido de variación lingüística no aparece reflejada ni una sola vez. En su lugar, la palabra variedad figura dos veces, en el estándar de aprendizaje número 6 de los dos cursos de bachillerato:

- Página 151 / 1º BACH → «Identifica los aspectos más importantes de programas informativos, documentales y entrevistas en televisión, así como lo esencial de anuncios publicitarios y programas de entretenimiento, cuando el discurso está bien estructurado y articulado con claridad en una **variedad** estándar de la lengua, y con apoyo de la imagen».
- Página 153 / 2º BACH → «Identifica aspectos significativos de noticias de televisión claramente articuladas, cuando hay apoyo visual que complementa el discurso, así como lo esencial de anuncios publicitarios, series y películas bien estructurados y articulados con claridad, en una **variedad** estándar de la lengua, y cuando las imágenes faciliten la comprensión».

Finalmente, el término «interrogación» vuelve a aparecer dentro de los contenidos sintáctico-discursivos de los siguientes cursos:

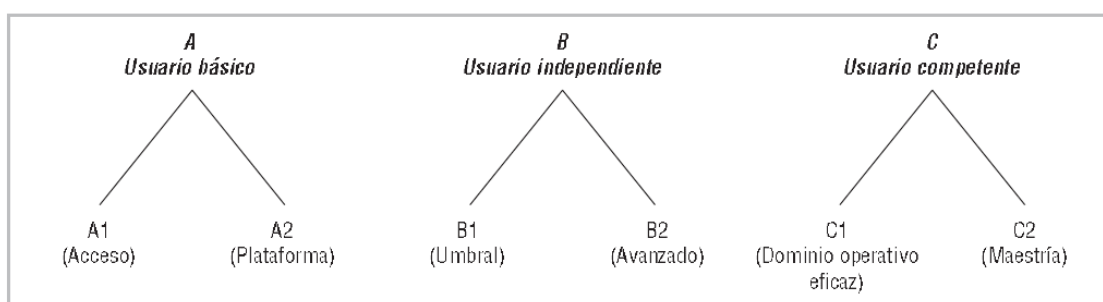
- Página 65 / 3º ESO → **Interrogación** (*que, quoi; inversión (V + Suj.); réponses (si, pron. tonique + oui/non, pron. tonique + aussi/non plus)*).
- Página 88 / 4º ESO → **Interrogación** (*que, quoi; inversión (V + Suj.); réponses (si, pron. tonique + oui/non, pron. tonique + aussi/non plus)*).
- Página 120 / 1º BACH → **Interrogación** (*Et alors? A quoi bon...? Quel, quelle? Ah bon?*).
- Página 148 / 2º BACH → **Interrogación** (*lequel, laquelle, auquel, duquel*).

Por lo tanto, a diferencia de lo expuesto en el Real Decreto, en el Decreto se hace referencia al término «registro» en numerosos criterios de evaluación que trabajan todas las destrezas de la lengua: tanto la comprensión oral y escrita, como la expresión oral y escrita y la interacción. En cuanto al vocablo «variación», se menciona haciendo alusión única y exclusivamente a la «variedad estándar de la lengua», por lo que se siguen sin contemplar el resto de las variaciones. En lo que respecta a la noción de «interrogación», se puede señalar que ya no aparece desde el primer ciclo de la ESO -como es el caso del Real Decreto-, sino a partir del curso de 4º ESO.

4. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Hoy en día sigue sin haber un modelo único para la enseñanza de idiomas, ya que la mayoría de ellos se articulan de forma muy distinta y están en constante evolución. Sin embargo, pese a su carácter no oficial, conviene consultar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCERL), que servirá de guía, reconocerá diplomas y certificados, cooperará entre las distintas instituciones y ayudará a los profesores y alumnos a aumentar la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El MCERL se autodefine en su primera página como: «una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa». Se describen en él las habilidades que debe adquirir un aprendiente de lenguas para actuar de manera eficaz en el idioma extranjero. Además, define seis niveles de dominio de la lengua en su proceso de aprendizaje: Acceso (A1) y Plataforma (A2) para el usuario básico; Umbral (B1) y Avanzado (B2) para el usuario independiente; y Dominio operativo eficaz (C1) y Maestría (C2) para el usuario competente.



(MCERL: 2002, p.25).

Tal y como se expone en el MCERL, es necesario el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de «propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos» (2002, p.5). En este sentido, se deben tener en cuenta los cambios en el carácter de las necesidades de los alumnos y en el entorno en que viven, estudian y trabajan. En otras palabras, lo descrito en el marco desempeñará un papel importante

únicamente si logra adaptarse a las necesidades, las características y los recursos específicos de los alumnos (2002, p. 6-7).

Según lo expuesto en el capítulo 5 de este documento, toda persona que esté involucrada en el aprendizaje de una lengua extranjera tendrá forzosamente que desarrollar a lo largo de su formación unas habilidades y competencias claves para poder alcanzar el objetivo principal de comunicar: en primer lugar, el estudiante deberá ir adquiriendo poco a poco el conocimiento del vocabulario de la lengua extranjera y la capacidad para utilizarlo de forma coherente y cohesionada, respetando su morfología y las diferentes reglas de sintaxis. En segundo lugar, tendrá que entrenarse y practicar hasta llegar a ser capaz de desarrollar correctamente la competencia fonológica de la lengua que estudie. En último lugar, necesitará aprender y asimilar las normas relativas a la ortografía de las palabras y los signos de puntuación de la lengua meta (2002, p.107-115).

Hay que tener en cuenta que todos estos conocimientos y habilidades del uso de la lengua no tienen sentido si se ignora la dimensión social que las engloba, pues cada cultura tiene una forma particular de funcionar y el alumno deberá asimilarla para poder comunicarse eficientemente. Tendrá que aprender entonces cómo dirigirse a las personas que lo rodean, lo que dependerá de algunos factores como el estatus de estas o la proximidad de la relación que tenga con ellas. Además, para evitar confusiones, debe tener en cuenta las diferencias de registro de lengua, dialecto y acento que pueda encontrar con el resto de los hablantes e irse informando poco a poco sobre las normas de cortesía a seguir en la cultura meta, así como sobre algunas de las expresiones de sabiduría popular más representativas del país. Por ello, consideramos las variaciones lingüísticas algo imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma (2002, p.116-119).

En cuanto a la búsqueda del término «registro» en el documento, se pueden observar varias coincidencias a partir del capítulo 4 del marco:

- Apartado 4.4.2.1. / nivel C1 del cuadro comprensión auditiva en general → «Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de **registro**».
- Apartado 5.2.2. → «...los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de **registro**, el dialecto y el acento».

- Apartado 5.2.2.1. → «Naturalmente, estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el **registro** del discurso, etc».
- Apartado 5.2.2.4. → «El término «**registro**» se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos».

«En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un **registro** relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra. Es este **registro** el que los hablantes nativos probablemente utilicen con extranjeros y desconocidos, y el que esperan de ellos. Es probable que se adquiriera un conocimiento de **registros** más formales o más corrientes con el paso del tiempo, quizá mediante la lectura de distintos tipos de texto, sobre todo, novelas, al principio como una competencia de comprensión. Se debe tener cierta precaución al utilizar **registros** más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo».

- Apartado 5.2.2.5. → «...expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el **registro** y los modismos».
- Cuadro adecuación sociolingüística nivel C1 → «Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de **registro**...»
- Cuadro adecuación sociolingüística nivel B2 → «Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un **registro** formal o informal...»
- Cuadro adecuación sociolingüística nivel B1 → «Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un **registro** neutro».

De esta búsqueda, se puede concluir que el tratamiento de los distintos registros de lengua en la enseñanza del idioma se contempla exclusivamente desde los niveles de lengua más avanzados, como puede ser un B2 o un C1. Sin embargo, estos niveles no llegan a abordarse ni en la Educación Secundaria Obligatoria, ni en Bachillerato.

Por su parte, la palabra «variación» en el sentido de variación lingüística no aparece en el documento. Encontramos, eso sí, tres coincidencias del vocablo «variedad»:

- Apartado 5.2.2.4. → «El término «registro» se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las **variedades** de la lengua utilizadas en distintos contextos».

- Apartado 5.2.2.5. → «...comienzan a adquirir la capacidad de abordar la **variedad** del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos».
- Apartado 6.1.4.1. → «Al ser considerada la competencia lingüística comunicativa una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global (es decir, que incluye las **variedades** de la lengua nativa y las variedades de una o más lenguas extranjeras)...»

Por lo tanto, este rastreo indica que el término «variedad» -referido a variación lingüística- está estrechamente ligado a los diferentes registros de lenguas, por lo que se suelen abordar mayoritariamente de forma conjunta.

En cuanto a la palabra «interrogación», no está presente en el MCERL. No obstante, encontramos numerosas coincidencias de la palabra «pregunta», algunas de las cuales son:

- Apartado 3.5. / cuadro 2 / hablar-interacción oral → «... Planteo y contesto a **preguntas** sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales».
- Apartado 3.5. / cuadro 3 / interacción A2 → «Sabe contestar **preguntas** y responder a afirmaciones sencillas».
- Apartado 3.5. / cuadro 3 / interacción A1 → «Plantea y contesta **preguntas** relativas a datos personales».
- Apartado 3.6. / nivel A1 → «...sabe plantear y contestar **preguntas** sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene...»
- Apartado 3.6. / nivel A2 → «... sabe cómo plantear y contestar a **preguntas** sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre...»
- Apartado 3.6. / nivel B1 → «... contesta a **preguntas** que demanden detalles...»
- Apartado 4.3. → «**preguntar** (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo...»
- Apartado 4.4.1.1. / cuadro hablar en público nivel C2, B2, B1, A2 →
 - Nivel C2 → «Se enfrenta con éxito a **preguntas** difíciles e incluso hostiles».
 - Nivel B2 → «Responde a una serie de **preguntas** complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad...».

- Nivel B1 → «Es capaz de responder a **preguntas** complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez».
- Nivel A2 → «Responde a **preguntas** breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta».

Como puede observarse, la formación de preguntas en lenguas extranjeras se aborda en todos los niveles presentes en el MCERL. Se incluye sobre todo en la destreza de producción oral de los aprendientes, debido a su gran relevancia para desenvolverse en la vida cotidiana de cualquier país francófono.

En conclusión, el MCERL recomienda el empleo de un registro de lengua relativamente neutral en el aprendizaje temprano (hasta el nivel B1). Con el paso del tiempo sí considera oportuno que el alumno adquiera un conocimiento de registros más formales o corrientes. Sin embargo, se advierte de que se debe tener cierta precaución al utilizarlos, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea. Cabe destacar que este documento no menciona en ningún momento la aplicación de las diferencias de registros de lengua en la formulación de la interrogación.

5. Marco teórico

En este capítulo, daré una contextualización teórica al tema de mi TFM. Para ello, empezaré por presentar la justificación del tema.

5.1. Justificación tema

Considero que el tema elegido tiene gran importancia en mi condición de futura docente de lengua francesa. Gracias a asignaturas como *Culture des langues* -que cursé en Francia, en mi estancia Erasmus- o *Norma y usos del francés actual* (de 4º curso del plan de estudios del *Grado en Estudios Francófonos Aplicados*), he podido darme cuenta de la gran importancia de la enseñanza de las variaciones lingüísticas y de los registros de lengua en clase, sobre todo, en el caso del francés como lengua extranjera.

Durante mi intercambio Erasmus, pude comprobar que comprendía sin problema el francés que empleaban los profesores en el aula, pero que no era capaz de comunicarme *eficientemente* en situaciones informales. De hecho, tuve dificultades para relacionarme con franceses de mi edad porque la lengua que ellos utilizaban en su vida cotidiana muchas veces no se correspondía a la que yo había estudiado en España, ya que la mayoría de los franceses utilizan cada vez más palabras que los no nativos nunca han escuchado ni leído. En efecto, los alumnos están expuestos principalmente a estilos formales de discurso y a material escrito en el que no se exponen otros registros de lengua sin ser el estándar.

Como fruto de mi experiencia, me parece importante transmitir a mis futuros alumnos la lengua francesa que verdaderamente utiliza gran parte de la población en su día a día, para que, de esta forma, cuando visiten algún país francófono, se puedan desenvolver en cualquier contexto y situación que se les presente. He elegido el caso de la interrogación para este trabajo porque es uno de los pocos contenidos que se enseñan desde los diferentes registros de lengua y nos parece muy interesante estudiar la forma de tratarlo en clase de FLE.

5.2. Las variaciones lingüísticas en francés

Las variaciones lingüísticas son las diferentes formas que existen de hablar una misma lengua. En el caso del francés y como se recoge en el artículo 2 de la constitución de la República Francesa: «La langue de la République est le français». Sin

embargo, según Françoise Favart, a pesar de la impresión de unicidad que dan nombres como la lengua francesa o incluso el francés, no hay lengua natural desprovista de variaciones (2020, p.123). En otras palabras: solo hay una lengua francesa, pero varias formas diferentes de hablarla.

Las numerosas maneras de expresarse de un locutor se distinguen conforme a algunos parámetros como pueden ser el tiempo, el espacio, las características sociales tales que la edad, el sexo, el nivel de estudios, etc. y las situaciones de enunciación o el contexto en el que se encuentre (Favart, 2010, p.182). Por lo tanto, se distinguen, en general, cuatro tipos de variaciones lingüísticas en francés:

- La variación diacrónica se trata de la variación de la lengua en el tiempo → por ejemplo, la evolución gráfica de la palabra *letre* (siglo XII), a *lettre* (siglo XXI). Otro ejemplo de esta variación son los arcaísmos, que son las palabras que están en desuso y los neologismos que son las palabras o expresiones de nueva creación.
- La variación diatópica se trata de una variación en el espacio geográfico → por ejemplo, en Auvernia se dice *chevretton*, mientras que en el resto de las regiones de Francia se dice *fromage de chèvre*. También hay una gran presencia de esta variación fuera de Francia. Por ejemplo, mientras que en Francia se dice *sécher un cours*, en Bélgica se dice *brosser un cours* y en Níger *mouiller un cours*.
- La variación diastrática es una variación ligada a los estratos sociales → según el nivel de estudios, el salario y la profesión, se puede distinguir entre un nivel de lengua culta, media o popular. Por ejemplo, en la lengua culta se dice *je ne saurais vous le dire*; en la media, se dice *je ne sais pas*; y, en la popular, *ch'sais pas*.
- La variación diafásica se trata del vínculo entre la situación de comunicación y los registros de lengua → según la práctica social el locutor se adapta y emplea un registro de lengua diferente. Por ejemplo, en el lenguaje familiar o popular se dice *casser la pipe*, mientras que en el estándar se dice *mourir* o *décéder* y en el culto *expirer son dernier souffle*.

Es necesario señalar que las variaciones diacrónica, diatópica y diastrática están relacionadas con el usuario, mientras que la variación diafásica se relaciona directamente con el uso (Favart, 2010, p.183). Todas las lenguas naturales tienen variaciones lingüísticas, pero no todos los tipos de variación son igual de importantes en

todas las lenguas (Favart, 2010, p.184). En el caso del francés, como constata Françoise Gadet en su artículo «Enseigner le style», hubo primero una predominancia de la variación diatópica hasta en siglo XIX, luego de la diastrática durante la urbanización y la industrialización y, finalmente, de la diafásica paralelamente a la modificación de las normas comportamentales y sociales (2001, p.64). Es esta última variación con la que trabajaremos a lo largo de este TFM.

En el caso de la pedagogía del francés como lengua extranjera se presta muy poca atención a la enseñanza de estas variaciones lingüísticas, ya que existe una tendencia excesiva a enseñar únicamente el francés "normativo" o "estándar" (Lubinda, 2011, párr.6). Son pocos los manuales que contienen explicaciones y actividades de un lenguaje que no sea el estándar. Además, las pocas veces que lo presentan lo hacen a través de jóvenes o individuos desvalorizados intelectual o socialmente, cuando realmente su utilización no depende de la edad ni del círculo social o intelectual del locutor. De hecho, ya no es un marcador social ni es exclusivo de una clase particular de la sociedad, pues es hablado por toda la población (Petitpas, 2010, pp.801-802).

De acuerdo con Sylvain Detey, la dificultad radica principalmente en la falta de formación y recursos de los profesores, a los que les cuesta ofrecer respuestas pedagógicas adecuadas por no disponer de las herramientas y los datos para una integración eficaz, progresiva y razonada de la variación lingüística en el plan de estudios que siguen en sus clases (2017, p.16). Otros autores como Thierry Petitpas destacan que la variación es muy difícil de trabajar en clase principalmente debido a su estrecha dependencia de la situación de comunicación (2010, p.801). Este tipo de enseñanza, desprovista de variaciones, hace que la mayoría de los alumnos se encuentren, en cierto modo, desprevenidos cuando se enfrentan a múltiples situaciones comunicativas, por ejemplo, con motivo de una estancia en un país francófono (Lubinda, 2011, párr.6).

Por lo tanto, sería preciso empezar a formar a los docentes en este sentido y darles los útiles necesarios para que introduzcan poco a poco las variaciones lingüísticas en sus clases. De esta forma, el alumnado saldrá preparado para defenderse en muchas situaciones de la vida real que se le puedan dar en territorios de habla francesa.

5.2.1. Norma y variación

Dentro de las diferentes representaciones sociales del lenguaje se encuentra la representación neutra, la representación jerárquica y, por último, la representación purista. Esta última defiende el denominado «bon usage», el cual se manifiesta cada vez que alguien -y no solo un miembro de la Academia Francesa- expresa una opinión sobre lo que debe o no debe decirse. El origen del «bon usage» y la actitud purista hacia la lengua comienzan en el siglo XVII, en concreto en 1635, con Richelieu y la creación de la Academia Francesa, institución que hoy defiende el buen uso de la lengua, y que tiene como objetivo definir las reglas y normas del francés. En lingüística, la norma puede considerarse un subproducto de la estandarización (Gadet, 2003, p.108) y defiende la idea de que ciertas formas de expresarse son preferibles a otras, excluyendo así toda forma de variación lingüística. De hecho, la noción de variación lingüística implica inevitablemente la existencia de la norma y se construye en oposición a ella.

En el caso de la lengua francesa, la manera de expresarse más correcta, de acuerdo con lo que dice la norma, es el llamado «français standard». Sin embargo, muchos lingüistas han cambiado este apelativo por el de «français de référence», ya que la noción de referencia solo tiene valor funcional, dependiendo de la comunidad lingüística en la que se encuentre el locutor (Detey, 2017, p.9). Por el contrario, autores como John Lubinda consideran que el hecho de comunicarse adecuadamente significa hacer constantemente una elección entre los diversos medios o herramientas de expresión que una lengua pone a disposición de los comunicadores: formas de pronunciación, términos del vocabulario, giros sintácticos, etc. en función del significado y los sentimientos precisos que se desean expresar y comunicar (Lubinda, 2011, párr.1).

Este francés estandarizado, el que se enseña en la escuela francesa, constituye simplemente otra forma más de hablar la lengua francesa. Por ejemplo, un francés nativo probablemente no esté capacitado para hablar francés con un africano de Costa de Marfil o de Ontario sin encontrarse con alguna dificultad. Por ello, resulta necesario tener en cuenta las variedades de lenguas francesas y utilizarlas en las prácticas escolares (Omer, 2013, p.41). Si se traslada esta cuestión a la enseñanza de FLE, hay que señalar que, aunque los profesores tienen conciencia de que no deben transmitir la imagen de un francés homogéneo, les resulta a menudo bastante complicado, como ya

mencioné anteriormente, introducir las variaciones lingüísticas en sus clases, entre otros, por los siguientes motivos:

- Se considera que solo hay un verdadero o buen francés: el francés estándar. Los profesores tienden a considerar la uniformidad como la situación ideal de una lengua y a evitar las variaciones en la enseñanza.
- Antes de abordar las cuestiones de variación, los alumnos deben dominar primero el francés estándar básico. Por lo que la enseñanza de las variaciones lingüísticas se reduce a los niveles más avanzados, como B2 o C1.
- Los profesores no saben muy bien cómo incluir las variaciones en el temario. No están suficientemente formados para gestionar este aspecto en clase (Detey, 2017, p.10).

Así, las opiniones tradicionales sobre la variación en la enseñanza de idiomas son muy diversas. Según la pedagogía, la variación lingüística es demasiado compleja para el alumno y el profesor. Según la sociolingüística, la variación corresponde a la realidad y, por lo tanto, resulta necesaria. Según la psicolingüística, la variación puede contribuir positiva o negativamente al aprendizaje, según la forma en que se integre en la enseñanza (Detey, 2017, p.17). Por lo tanto, no hay un consenso general entre los profesionales sobre la utilidad de la variación lingüística en clase de FLE, ya que tienen puntos de vistas muy alejados e, incluso, contrarios.

5.2.2. La variación diafásica

Cuando se reflexiona sobre el concepto «diafásico» resulta inevitable que se introduzca la puntualización de la palabra «fases», ya que, a lo largo del día, las personas pasamos por diferentes *fases* o situaciones de comunicación que permiten o desaconsejan la utilización de algún tipo de vocabulario o de registros.

Hay tres factores que intervienen directamente en las situaciones de comunicación: el contexto, el locutor y el tema. La variación diafásica es la única que tiene en cuenta la expresión cambiante del individuo en función de las diferentes situaciones de comunicación a las que se enfrenta, es decir, la adaptabilidad del hablante a las situaciones del discurso (Favart, 2020, p.124). De hecho, la calidad de las relaciones depende en gran medida de la elección correcta del nivel de lengua. Por ello, resulta esencial no solo saber elegirlo bien, sino adaptarlo al contexto para, entre otras

cuestiones, mostrar respeto hacia los demás, hacerse entender de forma correcta e integrarse en un grupo. Por ejemplo, si el locutor decide utilizar un lenguaje demasiado formal, puede parecer pretencioso y no siempre se le entenderá bien. Por el contrario, si su lenguaje es demasiado familiar, dará la impresión de falta de educación o de respeto. Según John Lubinda, el buen uso de la lengua consiste en lograr esta comunicación adaptada siempre y cuando manifieste todos los rasgos de una verdadera competencia comunicativa -concepto desarrollado a finales de los años sesenta por Hymes refiriéndose al «conocimiento de las normas psicológicas, culturales y sociales que rigen el uso del habla en un entorno social»- y no sólo de una competencia lingüística (2011, párr.16).

Por consiguiente, todo locutor debería ser capaz de utilizar diferentes habilidades sociolingüísticas, ya que no existe un «hablante de estilo único». Sin embargo, según Françoise Gadet, existe una importante distinción entre el hablante nativo y el estudiante de lenguas extranjeras: el hablante nativo dispone de una variedad de referencias lingüísticas, así como de referencias sociales externas que se asocian y que le permiten modular su estilo según las diferentes situaciones de enunciación. En cambio, el estudiante de lenguas extranjeras tiene que construir esas referencias sociales. Es muy diferente, ya que están sujetas, en la mayoría de los casos, a un modelo de referencia de la lengua de destino (Gadet, 2001, p.66).

Para referirse a la variación diafásica se utilizan a menudo términos tales que nivel, registro, estilo o variedad, pues esta variación supone el vínculo entre la situación de comunicación y los registros lingüísticos. En francés, se distinguen cuatro registros: dentro del francés convencional figuran los registros «soutenu» -utilizado sobre todo en el lenguaje escrito y en diálogos formales- y «standard» -el más común, que se enseña en el colegio y se utiliza para hablar tanto con conocidos como con desconocidos-; mientras que en el francés no convencional se encuentran el registro «familier» -empleado para hablar con amigos, miembros de la familia y en contextos informales- y el registro «populaire» -una variante del registro coloquial, que incluye todas las palabras vulgares y susceptible en el presente de ser utilizada por cualquier persona-. En este sentido, cualquier hablante, percibido como competente, tiene, en principio, varios registros de discurso a su disposición, que puede alternar a voluntad, y con gran facilidad, según las necesidades lingüísticas dictadas por la situación comunicativa a la que se enfrente (Lubinda, 2011, párr.5).

Por su parte, de acuerdo con lo expuesto por Françoise Gadet en su artículo «Enseigner le style», la noción de nivel de lengua, mencionada por primera vez en los años 50, penetró en el mundo de la educación de una forma muy empobrecida, ya que solo prestaba atención al léxico. Sin embargo, tiene el efecto de reforzar una representación del lenguaje de sentido común, según la cual hay «diferentes maneras de decir lo mismo» (2001, p.64-65).

Durante mucho tiempo, la enseñanza de francés lengua extranjera se ha basado, por una parte, en el método de gramática-traducción, teniendo siempre en cuenta el soporte escrito para el aprendizaje del oral; y, por otra parte, en la gramática normativa que solo presentaba una variedad de francés considerada como la buena o la estándar. De hecho, la descripción del francés hablado se ha hecho de forma muy progresiva, siendo siempre considerado como una manifestación imperfecta del escrito. En opinión de Sylvain Detey, dichas interpretaciones son no solo obsoletas, sino erróneas, puesto que la lengua oral resulta de algo natural, mientras que la escrita se aprende. Por lo tanto, no parece coherente entrenar a los aprendientes a tratar el oral apoyándose únicamente en el escrito (2017, pp.7-9).

Claire Blanche-Benveniste fue la pionera en renovar esta forma de análisis, dejando de basarse en lo escrito para analizar el oral. De hecho, siempre quiso defender la idea de que «el conocimiento de la lengua hablada hace avanzar la descripción gramatical de toda la lengua» (2008, p.129). Demostró que un hablante no tiene una competencia gramatical homogénea, sino que tiene una pluralidad de habilidades dependiendo de la situación de la producción de varios usos (Roubaud, 2013, p.23). En este sentido, según la autora mencionada, un mismo hablante puede utilizar en ocasiones un vocabulario sofisticado y refinado y otras veces términos vulgares. Relaciona este hecho a tres principales etapas de adquisición del lenguaje de cada locutor: primero, el niño aprende su lengua materna a partir de estímulos pobres, recreando por sí mismo ciertas partes del sistema gramatical que se le transmite; después la escuela le enseña una segunda gramática que no forma parte de este primer bagaje de conocimientos y, por último, ya en edad adulta, estos conocimientos se complementan con muchos otros, proporcionados por contextos más específicos y profesionales (2008, p.135-136).

No obstante, sigue siendo corriente considerar el oral como una versión simplificada, desde el punto de vista de la sintaxis y lexical, del escrito. Además, a pesar

del gran esfuerzo de Claire Blanche-Benveniste por rechazar las etiquetas de «français populaire» o «français familier», se sigue asociando el francés hablado a estos dos tipos de registros, mientras que el escrito se considera como estándar o culto (Favart, 2010, p.189). Tras el auge de la promoción de la diversidad lingüística, este pensamiento en torno al aprendizaje del francés cesó (Detey, 2017, p.8). Comenzaron así a tratarse, aunque de forma muy superficial, las variaciones en clase de lenguas extranjeras. Sin embargo, sigue sin sensibilizarse lo suficiente a los estudiantes de francés lengua extranjera sobre la variación lingüística en general. Cabe destacar que hoy en día la variación diatópica va perdiendo cada vez más fuerza, pues la pronunciación de las diferentes regiones ya a penas se aborda debido a la unificación de estas. De este modo, la variación diafásica va haciéndose cada vez más hueco en las gramáticas a través de contenidos como los saludos o las reglas de cortesía, pero, a pesar de eso, sigue sin tenerse lo suficientemente en cuenta en la didáctica de FLE (Gadet, 2001, p.66). De esta forma, enunciados corrientes como «demain j’suis pas là», «faut lui dire», «i partent en week-end», etc. son rara vez reconocidos como dignos de presentarlos a los estudiantes, ocultando así una parte importante de los usos actuales de la lengua francesa (Favart, 2010, p.181). En efecto, este tipo de vocabulario describe la realidad de la vida diaria de sus locutores, por lo que su aprendizaje permitirá a los estudiantes comprender mejor la cultura y la lengua de la sociedad francesa. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto por Thierry Petitpas, para acercarse a la competencia léxica de un nativo, el estudiante de francés como lengua extranjera debe conocer el valor estilístico de las palabras, su carga cultural y sus condiciones de uso según la situación de comunicación. Si el profesor no le ayuda en este sentido, corre el riesgo de utilizar ciertas formas de expresión de forma inadecuada en contextos inapropiados (2010, p.802). Ciertamente, el objetivo no es solo desarrollar los conocimientos lexicales del alumno, sino también darle los medios de saber cuándo y cómo utilizar este tipo de vocabulario (Petitpas, 2010, p.808). Por ello, el docente debe informarse regularmente de los modos del lenguaje y reactualizar a menudo el contenido lexical para enseñar.

5.2.3. El caso de la interrogación en la variación diafásica

Para medir el lugar reservado a la variación lingüística y, más concretamente, a la variación diafásica en los manuales y gramáticas utilizados en las clases de francés

como lengua extranjera, he seleccionado el caso de la interrogación: el fenómeno lingüístico más mencionado en relación con el registro en la enseñanza de FLE.

En general, la interrogación se suele utilizar como medio de transmisión de conocimientos y para comprobar si esta transmisión ha tenido éxito. En la didáctica de lenguas extranjeras, el papel de la interrogación resulta más complejo: no es exclusivamente un medio de transmisión y evaluación, sino también un objetivo en sí mismo. El hecho de saber hacer una pregunta también supone una habilidad que los estudiantes deben adquirir.

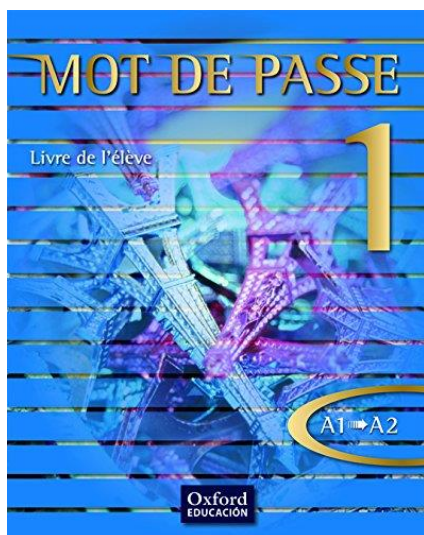
No fue hasta finales de los años 70 y principios de los 80 cuando el par pregunta-respuesta hizo su entrada en el diseño de métodos y en la práctica diaria de la enseñanza del francés como lengua extranjera. En los métodos tradicionales, la interrogación se enseña a través de un conjunto de reglas gramaticales y ejercicios que tienden a asegurar la correcta formación sintáctico-semántica de la oración interrogativa. Además, los ejercicios se construyen a menudo para hacer que los alumnos adquieran otros conocimientos o habilidades, en los que no tienen que tomar ninguna iniciativa, sino que se centran en realizar sustituciones mecánicamente (Nguyen, 2010, pp.141-142). No obstante, en la enseñanza de FLE actual se es cada vez más consciente que la adquisición de la capacidad de formar oraciones gramaticalmente correctas, es decir, la competencia estrictamente lingüística, aunque implique un hecho esencial, no puede presentarse como el único objetivo de un programa de enseñanza, ya que aprender a comunicarse eficazmente en una lengua supone mucho más que aprender únicamente su gramática.

El francés es una lengua en la que las preguntas pueden adoptar muchas formas diferentes (Beyssade, 2011, p.173). Lo que quiere decir que cada locutor tiene a su disposición una gran variedad de formas para elegir. Por lo tanto, resulta normal que los estudiantes de francés lengua extranjera se pregunten qué forma interrogativa utilizar en un momento u otro. Muchos manuales explican este contenido a través de un esquema de tres estructuras diferentes relacionadas con los siguientes registros de lengua:

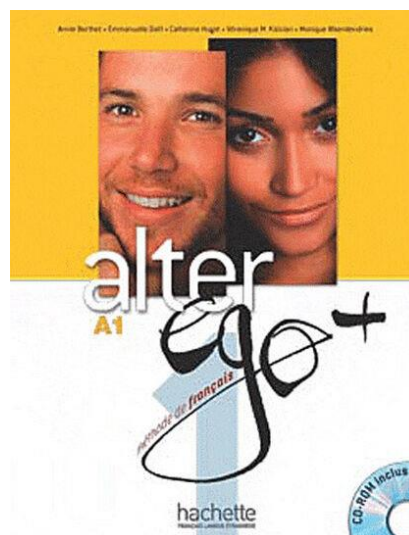
- Registro «familier» → en el oral, utiliza la frase afirmativa y añade una entonación ascendente, mientras que, en el escrito, solo se distingue de la frase asertiva por un signo de interrogación.
- Registro «courant» → es la más utilizada porque no modifica el orden la frase afirmativa, sino que le añade al principio la partícula *est-ce-que*.

- Registro «soutenu» → se desplaza el pronombre sujeto inmediatamente después de la parte conjugada del verbo. Se utiliza relativamente poco en el francés hablado porque no respeta el orden sintáctico tradicional.

Este sería también el caso de las explicaciones presentes en los dos manuales de FLE que vamos a utilizar durante la situación de aprendizaje de este TFM:



Mot de passe 1 de la editorial Oxford



Alter Ego + A1 de la editorial Hachette

El primer libro mencionado, *Mot de passe 1*, se utiliza actualmente el IES San Benito para el alumnado de francés de 1º Bachillerato. En él, se presenta el tema de la interrogación en páginas que incluyen tanto cuadros explicativos e ilustrativos, como actividades planteadas para afianzar los conocimientos adquiridos. Este contenido aparece desde las primeras páginas del manual mediante el siguiente cuadro:

Zoom grammaire L'interrogation	
La question simple	Tu es comédienne ?
La question avec est-ce que	Est-ce que tu es comédienne ?
La question inversée	Êtes-vous comédienne ?
La question avec un mot interrogatif	Comment vous appelez-vous ? Où est-ce que tu habites ? C'est quand, ton anniversaire ? Pourquoi ?

(*Mot de passe 1*, p.15)

Posteriormente, se refuerza nuevamente este contenido con otro cuadro ilustrativo y algunas actividades:

L'interrogation

La phrase interrogative se caractérise par un **point d'interrogation à l'écrit**.

L'interrogation totale a toujours une intonation ascendante et se construit de trois façons différentes :

- avec la **phrase affirmative**.
→ Tu es acteur ?
- avec l'emploi de **est-ce que** en début de phrase.
→ **Est-ce que** tu es acteur ?
- avec l'**inversion du sujet** (verbe + sujet).
→ **Êtes-vous** acteur ?

L'interrogation partielle comprend un mot interrogatif. Il se place souvent en début de phrase.

3a Lisez les questions et imaginez les réponses.

- Tu es comédienne ?
- Comment vous appelez-vous ?
- Où est-ce que tu habites ?
- C'est quand ton anniversaire ?
- Quel âge avez-vous ?

3b Quelle question interroge sur...

- le temps
- la manière
- le lieu
- la cause
- la personne


- Comment vas-tu à l'école ?
- Où est-ce que tu manges le midi ?
- Qui invites-tu pour ton anniversaire ?
- Pourquoi es-tu en retard ?
- Quand est-ce que tu pars en vacances ?

3c Complétez les phrases suivantes avec un mot interrogatif.

- *** est-ce que tu t'appelles ?
- Tu habites *** ?
- C'est *** ton anniversaire ?
- *** a les yeux verts ?
- *** tu ne viens pas cet après-midi ?
- *** âge a ton chien ?
- *** est-ce qu'il arrive ?


(Mot de passe 1, p.25)

Además, se recuerdan las palabras interrogativas en francés a través de otros cuadros:

 **Les mots interrogatifs**
On utilise **comment, qui** et **pourquoi** pour poser des questions.

- **Comment** vous appelez-vous ?
- **Qui** est responsable ?
- **Pourquoi** roulez-vous sans casque ?

(Mot de passe 1, p.100)

 **Les mots interrogatifs**
On utilise **où, combien** et **quel** pour poser des questions.

- **Où** est la boîte aux lettres ?
- **Combien** coûte un timbre ?
- **Quels** sont les horaires d'ouverture ?

(Mot de passe 1, p.10)

Por último, en la parte final del libro, se recapitulan las tres estructuras interrogativas:

♦ Les mots interrogatifs

	Interrogation simple	Interrogation avec <i>est-ce que</i>	Interrogation avec inversion
	Tu es comédienne ?	Est-ce que tu es comédienne ?	Es-tu comédienne ?
Comment	Comment tu t'appelles ?	Comment est-ce que tu t'appelles ?	Comment t'appelles-tu ?
Quel(s)/Quelle(s)	Quel âge tu as ?	Quel âge est-ce que tu as ?	Quel âge as-tu ?
Où	Tu habites où ?	Où est-ce que tu habites ?	Où habites-tu ?
Pourquoi	Pourquoi tu joues au foot ?	Pourquoi est-ce que tu joues au foot ?	Pourquoi joues-tu au foot ?
Qui	Qui a les cheveux longs ?	Qui est-ce qui a les cheveux longs ?	Qui est-ce ?
Quand	Tu viens quand ?	Quand est-ce que tu viens ?	Quand viens-tu ?
Combien	Tu es resté combien de jours ?	Combien de jours est-ce que tu es resté ?	Combien de jours es-tu resté ?
Que/Quoi	Tu as fait quoi hier ?	Qu'est-ce que tu as fait hier ?	Qu'as-tu fait hier ?

♦ Les registres de langues

Les trois constructions de la phrase interrogative marquent les différences entre les registres de langue.

Registre familier : phrase affirmative avec intonation ascendante.

Registre courant : phrase interrogative avec *est-ce que*. Notez que cette construction ne s'emploie qu'à l'oral.

Registre soutenu : construction avec inversion du verbe et du sujet et emploi du pronom personnel.

(Mot de passe 1, p.107)

Por su parte, el segundo de los manuales titulado *Alter Ego + A1* presenta el mismo *modus operandi* del primer libro en cuanto a la forma de explicar la interrogación, pero únicamente en tres explicaciones:

POINT Langue → p. 215

Poser des questions pour s'informer

a) Observez.

- Vous avez la carte d'adhérent ?
- Oui./Non.
- Est-ce que vous avez la carte d'adhérent ?
- Oui./Non.

b) Relisez les questions de l'activité 3 et trouvez d'autres exemples de questions de ce type.

→ S'exercer n° 7 à 9 | p.58-59

(Alter Ego + A1, p.49)

POINT Langue

216

Poser des questions

a) Observez et répondez.

Dans le questionnaire	Dans les dialogues
Quelle est votre fête préférée ?	Quelle est votre fête préférée ?
Où passez-vous cette fête ?	Vous passez cette fête où ? Où est-ce que vous passez cette fête ?
Avec qui passez-vous cette fête ?	Vous passez cette fête avec qui ? Avec qui est-ce que vous passez cette fête ?
Pourquoi aimez-vous cette fête ?	Pourquoi vous aimez cette fête ? Pourquoi est-ce que vous aimez cette fête ?
Que faites-vous à cette occasion ?	Vous faites quoi à cette occasion ? Qu'est-ce que vous faites à cette occasion ?
Y a-t-il un rituel spécial ?	Il y a un rituel spécial ? Est-ce qu' il y a un rituel spécial ?

À l'écrit ou en situation formelle,
le mot interrogatif est :

- au début de la phrase.
- à la fin de la phrase.
- cela dépend : au début ou à la fin.

À l'oral ou en situation informelle,
le mot interrogatif est :

- au début de la phrase.
- à la fin de la phrase.
- cela dépend : au début ou à la fin.

b) Complétez avec *verbe – sujet – mot interrogatif*.

Questions ouvertes

À l'écrit/en situation formelle

- ... + ... + ... ?

À l'oral/en situation informelle

- ... + *est-ce que* + ... + ... ?
- sujet + verbe + mot interrogatif ?

Questions fermées (réponse oui/non)

À l'écrit/en situation formelle

- ... + ... ?

À l'oral/en situation informelle

- sujet + verbe ? (intonation montante)
- *Est-ce que* + ... + ... ?

c) Vrai ou faux ? Répondez.

Pour les questions qui commencent par *Quel(le) est ? / Quel(le)s sont*, il y a une seule formulation à l'oral et à l'écrit.

→ S'exercer n° 2 et 3 p.112

(Alter Ego + A1, p.99)

LA FORME INTERROGATIVE

Registre	Questions fermées (réponse <i>oui</i> ou <i>non</i>)	Questions ouvertes		
		Quel(le)(s) + nom	Où ? Comment ? Quand ?	Quoi ? Qui ?
Familier	Tu parles français ?	Tu as quel âge ?	Tu vas où ? Tu viens comment ? Tu arrives quand ?	Vous faites quoi ? Vous connaissez qui ?
Standard	Est-ce que tu parles français ?	Quel âge est-ce que tu as ?	Où est-ce que vous allez ? Comment est-ce que vous venez ? Quand est-ce que vous arrivez ?	Qu' est-ce que vous faites ? Qui est-ce que vous connaissez ?
Formel	Parles-tu français ?	Quel âge as-tu ?	Où allez-vous ? Comment venez-vous ? Quand arrivez-vous ?	Que faites-vous ? Qui connaissez-vous ?

(Alter Ego + A1, p.215)

Estas imágenes muestran que, tanto el libro *Mot de passe 1* como el *Alter Ego + A1*, relacionan directamente la formación de la interrogación con los distintos registros de lengua y, en consecuencia, con la situación de comunicación y sus integrantes. Cabe señalar que ambos manuales proponen también diferentes actividades con la finalidad de afianzar los conocimientos referentes a la interrogación. Al tratarse de un nivel A1, la mayoría de las actividades propuestas suelen ser bastante simples y de baja dificultad, entre las que destacan las de clasificación, las de emparejamiento y las de rellenar huecos con las palabras correctas.

Dado que estas tres formas interrogativas cohabitan en francés y los locutores en teoría parecen capaces de utilizarlas todas, muchos autores se han preguntado cuáles son las razones por las que un hablante hace uso de una forma con más frecuencia frente a las demás. Según la lingüista Françoise Gadet, la forma del registro familiar resulta fácil de adquirir y no está sujeta a muchas restricciones, pero está desvalorizada por los hablantes nativos; la inversión, por su parte, se valora bastante, pero rara vez se emplea, además de que provoca muchos errores en los alumnos; por último, la forma en *est-ce que* parece la más neutra debido a que respeta el orden de las palabras, es fácil de construir y no suele prestarse a confusiones. Esta tercera forma suele elegirse preferentemente para enseñarla al menos al principio del proceso de aprendizaje de la lengua (Gadet, 2001, p.67). Sin embargo, otros autores como Virginie Quillard afirman que las tres estructuras interrogativas se utilizan en proporciones diferentes no solo según el locutor y la situación de comunicación en la que se encuentre, sino que también deben considerarse otros aspectos como su edad y su categoría socio-profesional (2022, p.66).

En conclusión, la elección de una estructura interrogativa u otra no se hace con total libertad. Resulta necesario tener en cuenta las influencias o necesidades pragmáticas, sin olvidar las consideraciones situacionales y sociales.

6. Propuesta de innovación

6.1. Contextualización del Centro y las características del alumnado

El centro educativo en el que se desarrolló la siguiente situación de aprendizaje fue el IES Benito Pérez Armas, ubicado en Santa Cruz de Tenerife, más concretamente en la calle Ramón Pérez de Ayala nº 17.

El IES Benito Pérez Armas¹ fue creado, como entidad, en el año 1994, surgiendo de la unión del antiguo CP Los Gladiolos y la extensión del Andrés Bello (denominado en su época como “Colegio Bayco”), lo que supuso la adecuación de los edificios existentes y la creación de otro nuevo adaptado para escolarizar al alumnado con discapacidad motora. Fue creado a partir del desarrollo de la LOGSE, siendo uno de los centros pioneros en la implantación de la ESO en nuestra Comunidad.

El Centro está dotado de infraestructuras e instalaciones, tales como comedor escolar, aulas de informática, biblioteca, laboratorios, canchas deportivas, sala de musculación y polideportivo cubierto, talleres de Tecnología, aulas específicas, etc.; así como de material didáctico y nuevas tecnologías. Dispone también de dos Aulas de Apoyo a la Integración donde desarrollan sus funciones los profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica (Profesorado de Apoyo a las NEAE).

Se trata de un Centro de Integración Preferente para Alumnado con Discapacidad Motora, que integra alumnado en todas las etapas educativas. En un principio fue en la ESO y un Programa de Garantía Social de Inserción Sociolaboral, y actualmente, también en Bachillerato. El PGS ha sido sustituido, tras la aplicación de la LOE, por el Programa de Cualificación Profesional Inicial Adaptado de Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos. Algunos de los alumnos con NEE por discapacidad motora, además precisan del apoyo del profesorado de apoyo a las NEAE que tiene el Centro, por tener adaptación curricular en todas o en algunas materias. El Centro dispone, además, como apoyo a las necesidades (de movilidad, atención personal...) del alumnado con déficit motor, con dos auxiliares educativos.

Por otro lado, IES Benito Pérez Armas supone el único instituto de Tenerife que sigue el Programa de Atención a Deportistas, que ha traído consigo la incorporación de más alumnado al Centro, la implicación del profesorado en un proyecto común, mayor

¹ Toda la información que consta en este apartado ha sido extraída de la página web de este IES, que se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.iesbenitoperezarmas.es/>

participación de las familias, apertura del Centro a la comunidad, y la colaboración de instituciones como Cabildo, Ayuntamiento, federaciones y clubes deportivos, etc. Ofrece un modelo educativo al alumnado deportista, mediante el cual se hace compatible su formación académica con su desarrollo deportivo. Unos 150 alumnos participan cada curso en el mismo, en disciplinas como: voleibol, baloncesto, balonmano, natación, fútbol, vóley playa, bádminton, danza o preparación física en el caso de las especialidades deportivas con poco alumnado. Un objetivo para cada curso es incorporar nuevas disciplinas deportivas.

El horario lectivo es de lunes a viernes, desde las 8,00 de la mañana hasta las 14,00 horas. Por la situación de la pandemia, los cursos 20/21 y 21/22 se han establecido varios marcos horarios para propiciar la entrada escalonada del alumnado, así como la atención en los servicios del Centro de una forma segura. En horario de tarde, en horas se realizan diversas actividades lectivas, deportivas, culturales y de formación del profesorado.

En el Centro se imparten las enseñanzas de ESO, las modalidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato, Aula Enclave, el CFFPB de Agro-Jardinería y arreglos florales, el PFPA de Operaciones de Grabación y Tratamiento de Datos y Documentos, PFPA de Servicios Auxiliares de Peluquería y las Enseñanzas Deportivas (Técnico Deportivo de Fútbol y Balonmano).

En cuanto a recursos personales, el Centro suele contar con un Claustro de aproximadamente 50 docentes de las distintas especialidades (la mayoría funcionarios de carrera), entre los que se incluyen a cuatro especialistas de apoyo a las NEAE (dos en la ESO y dos en el PCA), así como tres profesores de Formación Profesional (dos de la Familia de Administración y otro de la Familia de Jardinería). Actualmente el número de profesorado ha aumentado por los refuerzos COVID y el aumento de grupos por la disminución de la ratio.

En los últimos cursos el número de matrículas ha sido estable, teniendo tendencia a aumentar. Una vez comenzadas las clases, suele haber pequeñas variaciones debido a la incorporación de alumnado extranjero y traslados. El alumnado extranjero procede de más de 15 nacionalidades diferentes, presentando algunas dificultades con el idioma.

6.2. Presentación del plan de innovación

Por medio de la propuesta de situación de aprendizaje que presentaré a continuación, me gustaría transmitir una imagen lo más fiel posible de la realidad lingüística y cultural de los usos actuales de la lengua francesa. Quisiera ayudar a los alumnos a tomar conciencia de las variaciones lingüísticas del francés, más concretamente de la variación diafásica y los diferentes registros que conlleva. Para ello, les enseñaré a enfrentar y gestionar oralmente varias situaciones espontáneas que se les puedan dar en la vida cotidiana y que rijan la formación de preguntas. Esto les permitirá poder comunicarse sin mucha complicación con los hablantes nativos.

Entre los objetivos principales y secundarios que pretendo alcanzar con la puesta en marcha de la situación de aprendizaje se encuentran los siguientes:

- Diferenciar, en el lenguaje oral, las frases afirmativas de las interrogativas.
- Practicar y asimilar la entonación y el ritmo que rigen las frases interrogativas.
- Conocer los diferentes tipos de interrogación que existen en lengua francesa.
- Memorizar las palabras interrogativas del francés y dominar las fórmulas correctas para plantear preguntas dentro y fuera de la clase.
- Saber reconocer cuándo emplear un tipo de interrogación u otra.
- Saber diferenciar en qué lugar de la frase colocar la palabra interrogativa según el registro de lengua y la situación de comunicación.
- Aprender a construir preguntas sintácticamente correctas en francés según el registro de lengua que se quiera emplear.
- Establecer un proceso comunicativo bidireccional entre dos o más sujetos con soltura y correctamente en lengua francesa.
- Desenvolverse a la hora de pedir y recibir información en lengua francesa durante cualquier situación de la vida cotidiana.
- Respetar la distancia y la educación entre personas cuando se formulan preguntas.

Dichos objetivos se irán incluyendo en la propuesta de innovación de forma escalonada, a lo largo de las seis sesiones que la conforman para no saturar a los alumnos y para que puedan alcanzar la mayoría de ellos. Cabe destacar que el cumplimiento de estos dependerá en gran medida del nivel de base que presente el alumnado y de su predisposición a trabajar y aprender.

6.3. Situación de aprendizaje

A continuación, describiré la situación de aprendizaje llevada a cabo en el IES durante el periodo de prácticas externas del Máster, concretamente en 1º Bachillerato a través de la asignatura de *Segunda Lengua Extranjera: francés*; y explicaré detalladamente las actividades realizadas con el alumnado.

6.3.1. Descripción

La SA (que se presenta íntegramente en el Anexo I) consta de seis sesiones que fueron puestas en práctica a lo largo de tres semanas (del lunes 25 al viernes 29 de abril; del lunes 2 al viernes 6 de mayo; y del lunes 9 al viernes 13 de mayo).

- **Primera sesión**

La primera sesión estuvo dedicada a que los alumnos que no se conociesen bien entre ellos tuviesen la oportunidad de hacerlo y los que ya se conocían de antes pudiesen hacerlo un poco más a través de preguntas que tuvieron que realizar en lengua francesa.

La primera actividad propuesta fue una especie de *cita rápida*, en la que los alumnos se sentaron en parejas -uno en frente del otro- durante un minuto y medio para extraer la máxima cantidad posible de información sobre la otra persona a través de preguntas que le realizó. Una vez que acabó el tiempo, los estudiantes cambiaron de mesa para hablar con otros compañeros distintos. Esta dinámica estaba prevista para realizarse cinco veces, por lo que cada alumno debía hablar con cinco compañeros diferentes.

Durante el desarrollo de la actividad, se fueron escuchando los diálogos y tomando nota de los errores más frecuentes para posteriormente hacer una puesta en común de ellos. Finalmente, algunos alumnos contaron algún aspecto que desconocían de un compañero y que habían descubierto gracias a la dinámica desarrollada.

La segunda actividad propuesta para esta sesión consistió en que dos alumnos que creían conocerse bien se sentasen en la parte delantera del aula y de espaldas entre ellos. El resto de los estudiantes les hicieron preguntas sobre la otra persona para corroborar que de verdad se conocían tan bien como decían. Las correcciones se

hicieron paralelamente a la formulación de las preguntas. La dinámica se repitió tantas veces como parejas de voluntarios hubo y dentro del tiempo de la sesión.

Se eligieron dos actividades más lúdicas para esta primera sesión con la intención de llamar la atención de los alumnos y motivarlos con el tema a tratar durante toda la situación de aprendizaje. Además, con ellas, se pretendió romper el hielo entre el alumnado y que este pudiese sentirse a gusto en el resto de las actividades a realizar.

- **Segunda sesión**

La segunda sesión dio comienzo con la explicación de las tres construcciones de la frase interrogativa en francés según los registros de lengua empleados. Para ello, me apoyé en lo expuesto en las páginas 15, 25, 106 y 107 del manual de FLE utilizado por los alumnos durante este curso académico: *Mot de passe 1*.

Una vez que todo se explicó y se resolvieron las dudas, se realizó una actividad evaluable de expresión escrita para afianzar los conocimientos adquiridos. Dicha actividad fue de agilidad mental, en la que el alumnado tuvo que transformar cinco frases afirmativas en frases interrogativas según un registro familiar, un registro estándar y un registro culto lo más rápido posible. La persona que acabó antes y tuvo el menor número de faltas posible, ganó un premio, que consistió en medio punto extra en la actividad.

El cuadro para completar con los distintos registros fue el siguiente:

	Registre familier	Registre courant	Registre soutenu
Tu as fait la vaisselle ce matin			
Elle a vu des éléphants au zoo de Madrid			
Il aime beaucoup sortir quand il pleut			
Vous avez goûté les escargots quand nous sommes allés en France			
Ils prient tous les jours à sept heures du soir			

Una vez terminaron todos los alumnos, se procedió a su corrección. Se hizo a través de una coevaluación, en la que cada alumno se encargó de corregir la actividad de un compañero.

- **Tercera sesión**

En esta tercera sesión se utilizaron los contenidos aprendidos en la sesión anterior para hacer una pequeña representación teatral en grupos de tres. A cada grupo se le entregó una situación concreta, en la que cada alumno jugó el rol de una persona distinta -ya estipulada en la actividad- que hizo dos preguntas en los diferentes registros (familiar, estándar y formal).

Las tarjetas de situaciones que van a recibir los distintos grupos de alumnos son las siguientes:

Une fille tombe enceinte à 15 ans
1. Son médecin lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Son psychologue lui pose deux questions (registre courant)
3. Sa mère lui pose deux questions (registre familial)

Un garçon passe son examen de conduite et échoue
1. Son professeur lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Ses proches lui posent deux questions (registre courant)
3. Sa petite amie lui pose deux questions (registre familial)

Ta cousine achète des billets pour aller au concert de Stromae avec ses amis
1. Le vendeur lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Ses parents lui posent deux questions (registre courant)
3. Ses amies lui posent deux questions (registre familial)

Ton frère s'est battu à l'école et il est envoyé dans le bureau du directeur
1. Le vendeur lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Ses parents lui posent deux questions (registre courant)
3. Ses amies lui posent deux questions (registre familial)

Tes parents ont gagné le premier prix de la loterie de Noël
1. Le journaliste leur pose deux questions (registre soutenu)
2. Les autres gagnants leurs posent deux questions (registre courant)
3. Tu leur poses deux questions (registre familial)

Tu es accusé du vol d'un vélo
1. Un policier te pose deux questions (registre soutenu)
2. Ton avocat te pose deux questions (registre courant)
3. Ta sœur de cinq ans te pose deux questions (registre familial)

Cada grupo de alumnos tuvo 15 minutos para preparar las preguntas y 5 más para teatralizarlas delante de la clase. Durante la preparación, se fueron corrigiendo los errores de gramática y sintaxis. La pronunciación y fluidez se evaluaron durante la exposición. Para ello, se utilizó la siguiente rúbrica:

Alumnos por grupos		Gramática / sintaxis	Vocabulario	Entonación	Pronunciación
1	Alumno 1				
	Alumno 2				
	Alumno 3				
2	Alumno 4				
	Alumno 5				
	Alumno 6				
3	Alumno 7				
	Alumno 8				
	Alumno 9				
4	Alumno 10				
	Alumno 11				
	Alumno 12				

Alumnos por grupos		Gramática / Sintaxis	Vocabulario	Entonación	Pronunciación
5	Alumno 13				
	Alumno 14				
	Alumno 15				
6	Alumno 16				
	Alumno 17				
	Alumno 18				
	Alumno 19				

* Los alumnos tienen una nota grupal en "Gramática / Sintaxis" y "Vocabulario" y una nota individual en "Entonación" y "Pronunciación"

LEYENDA	MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
	1, 2	3, 4	5, 6	7, 8	9, 10

- **Cuarta sesión**

La cuarta sesión comenzó con un juego consistente en colocar en la frente de cada alumno una ficha adhesiva -de tal modo que no la viese- donde estaba escrito un personaje conocido del mundo francófono. El alumno tenía que formular preguntas en lengua francesa a sus compañeros para tratar de adivinar el personaje que le había sido asignado. El tipo de preguntas que tuvo que utilizar son las cerradas, cuya respuesta es “sí” o “no”.

Se intentó que la selección de personajes para la realización de esta actividad resultase lo más diversa posible. Por lo tanto, se incluyeron personajes históricos, personajes literarios, deportistas, cantantes, científicos, pintores... Los personajes elegidos fueron los siguientes:

- Juana de Arco
- Charles de Gaulle
- Victor Hugo
- Edith Piaf
- Céline Dion
- Voltaire
- Rousseau
- El principito
- Zaz
- Coco Chanel
- Obélix
- Napoleón Bonaparte
- Marie Curie
- Jules Verne
- Zinedine Zidane
- Stromae
- Montesquieu
- Karim Benzema
- Astérix
- Claude Monet
- Luis XIV
- Louane

El primer alumno que adivinó su personaje ganó el juego. Sin embargo, la actividad continuó varios minutos más.

La segunda actividad propuesta para esta sesión se realizó a través de los ordenadores portátiles y trató de poner en orden las palabras de cinco frases interrogativas. Las frases para ordenar eran las siguientes:

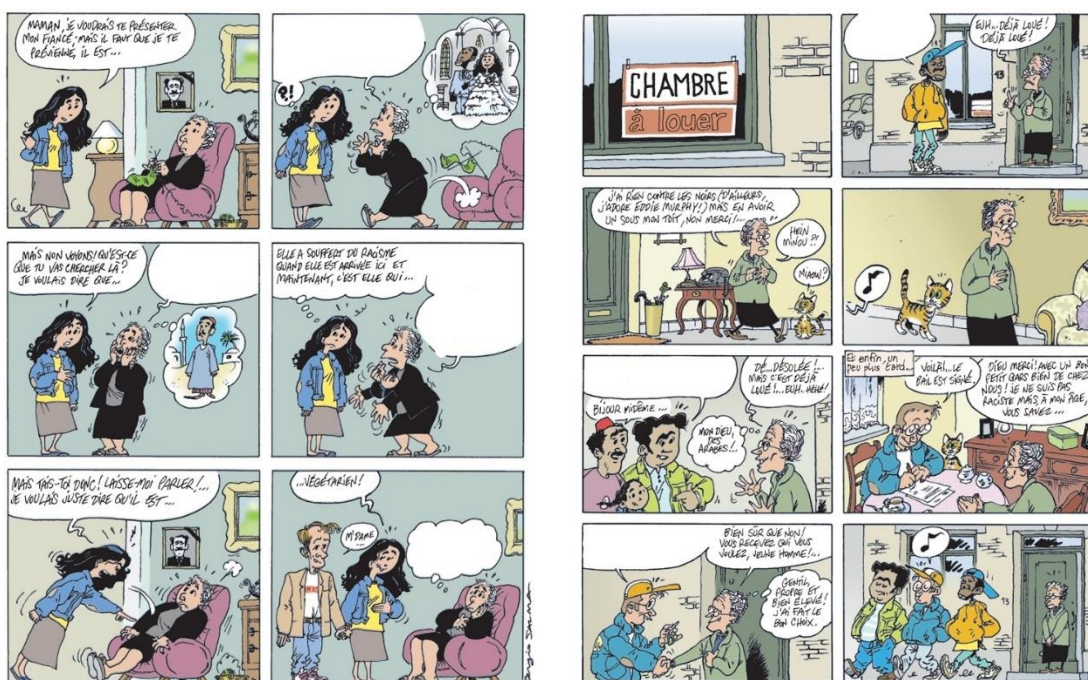
- Comment est-ce que vous allez au collège ?
- Pourquoi as-tu peur des clowns ?
- Où aimeriez-vous partir en vacances l'année prochaine ?
- Allez-vous faire la fête après vos examens ?
- Combien de bouteilles de vin a-t-elle bu hier soir ?

Los alumnos tuvieron un máximo de 3 intentos para ordenar correctamente las palabras de cada frase interrogativa. Las ordenaron a través de la aplicación *Educaplay*.

- **Quinta sesión**

La quinta sesión empezó con una actividad en gran grupo. Se presentaron dos planchas de cómic con algunos bocadillos vacíos, que los alumnos rellenaron -de forma oral- con preguntas en el registro que consideraron más apropiado para cada situación. La consigna principal era no perder el sentido de la historia que presentaban las planchas.

Las dos planchas propuestas para completar con preguntas fueron las siguientes:



Posteriormente, cada alumno tuvo que crear tres pequeñas planchas de cómic a través de la página web siguiente: <https://www-es.pixton.com/>. Cada plancha tenía que presentar una situación de comunicación con preguntas en un registro de lengua distinto de las otras dos. Además, las historias inventadas debían tener un toque de humor.

- **Sexta sesión**

En esta última sesión se presentaron algunas de las principales finalidades que tiene el hecho de hacer preguntas aparte de pedir información, para que así los alumnos pudiesen conocer los diferentes valores que tienen la interrogación en la lengua francesa

y las funciones comunicativas a las que está vinculada. Para ello, se partió de dos reflexiones claves: ¿Para qué hacemos preguntas? ¿Cómo las hacemos?

A continuación, se realizó una actividad en la que los estudiantes tuvieron que dar órdenes o hacer peticiones a otras personas utilizando únicamente preguntas, en lugar de emplear el modo imperativo, como sería lo habitual. Por ejemplo, en lugar de ordenarle a alguien «fermez la fenêtre» en ocasiones sería mucho más efectivo decirle «il ne fait pas un peu froid ici ?» Se trató de presentarle a los alumnos algunas situaciones concretas, de forma oral y en voz alta, para que entre todos inventasen las preguntas que considerasen más pertinentes para conseguir lo que se pide en ellas. Las situaciones que se les expusieron fueron las siguientes:

- Vous êtes un promoteur alimentaire et vous devez vendre le plus de biscuits possible. Au lieu de dire «Ce sont les meilleurs biscuits du marché, achetez-les et vous ne le regretterez pas», quelle question poseriez-vous aux clients pour les inciter à les acheter ?
- Vous voulez que votre petit ami mette de l'essence dans la voiture, mais vous ne voulez pas lui ordonner de le faire directement, quelle question lui poseriez-vous pour qu'il le fasse sans le lui demander ?
- Vous allez au restaurant avec votre famille et vous devez partager un plat avec votre cousin. Il veut un steak d'ail et vous voulez du poisson grillé. Quelle question lui poseriez-vous pour le convaincre de manger ce que vous voulez ?
- Vous êtes chez votre amie avant d'aller en boîte et vous voyez un sac dans son armoire que vous aimeriez porter cette nuit-là, mais vous ne voulez pas lui demander de vous le prêter, quelle question lui poseriez-vous pour qu'elle vous propose de vous le prêter ?
- Votre grand-mère prépare le déjeuner et il lui reste de la nourriture pour le lendemain, mais vous ne voulez pas manger la même chose deux jours de suite. Quelle question lui poseriez-vous pour éviter cela ?

6.3.2. Resultados

En general, los resultados obtenidos de la puesta en práctica real de la situación de aprendizaje fueron bastante positivos. A pesar de la gran dificultad que supuso mantener la motivación de los alumnos durante tres semanas seguidas, estos asumieron y protagonizaron su propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, se sintieron significativos y valorados en el desarrollo de muchas de las actividades propuestas, lo que los predispuso a seguir aprendiendo. Sin embargo, como es natural, hay actividades más lúdicas y entretenidas y otras más aburridas y tediosas. Lógicamente, no tienen el

mismo recibimiento por parte del alumnado, siendo aquellas de comprensión y expresión oral normalmente las más apreciadas y las de comprensión y expresión escrita las menos, según lo que he podido observar durante el periodo de prácticas.

Me atrevería a decir, basándome en mi experiencia en el Centro, que lo más útil sería que haya un equilibrio entre ambos tipos de actividades, pues los alumnos no siempre van a responder con asertividad a las dinámicas más divertidas. Algunos de los factores que pueden explicar este hecho son el estado de ánimo en el que se encuentren los estudiantes en ese día concreto, la realización cercana de algún examen o prueba, la hora a la que se imparta la clase e incluso el día de la semana que sea.

Otro aspecto que he podido constatar es la gran importancia que tiene una correcta presentación de la situación de aprendizaje y de su contenido. Si desde un inicio se muestra como algo novedoso e innovador, habrá muchas más posibilidades de enganchar al alumnado y conseguir mejores resultados a corto y largo plazo. No obstante, el cumplimiento de los objetivos establecidos dependerá, por una parte, del conocimiento previo de los estudiantes; y, por otra parte, del ritmo de aprendizaje de estos. Es preciso señalar que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje distinto -algunas personas son capaces de aprender un contenido practicándolo únicamente dos veces, mientras otras necesitarán practicarlo más-. Por lo tanto, el docente debe atender, en medida de lo posible, a la enseñanza individualizada y compensar mediante nuevas oportunidades a los alumnos con más dificultades. Creo que todo el mundo puede alcanzar los objetivos, siempre y cuando se le den las oportunidades necesarias.

En el caso del alumnado de 1º Bachillerato del IES Benito Pérez Armas, percibí desde el inicio que había muchas carencias que suplir en relación con la materia de Francés Lengua Extranjera y con el contenido básico de la SA para un desarrollo fructífero de la misma. Esto se debe a que bastantes estudiantes no solo provenían de institutos distintos, sino también al hecho de que no habían dado francés el año anterior, por lo que en algunos casos había un desfase curricular notable. Por lo tanto, los objetivos fijados para alcanzar al terminar la situación de aprendizaje resultaron finalmente muy ambiciosos para las circunstancias en las que se encontraba el alumnado de dicho curso.

En realidad, las sesiones planteadas no salieron en absoluto según lo previsto, pues, como ya sabemos, para poder avanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera resulta crucial dominar todo lo anterior. Por esta razón, en más de una ocasión me tuve

que detener en reforzar contenidos previos que aún no habían sido afianzados por parte de los estudiantes. En consecuencia, poco a poco fui cambiando y adaptando las actividades al nivel del alumnado y a sus necesidades. Aun así, no todas se realizaron de la forma más adecuada ni en el tiempo estimado. Esto me hizo darme cuenta de que lo realmente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el camino -la evolución y progreso- y no tanto el producto final y que, por lo general, la evaluación continua dota de muchas más garantías de éxito a los alumnos que la evaluación única.

La primera sesión tuvo muy buena acogida en el grupo clase. La dinámica de la *cita rápida* estaba pensada para ver los conocimientos previos de los alumnos sobre la formación de preguntas en lengua francesa y para que estos se presentasen entre sí ficticiamente, pues al ser miembros de una misma clase imaginé que ya se conocerían. Fue una sorpresa cuando algunos estudiantes me dijeron que, a esa altura de curso, aún no sabían ni siquiera el nombre de otros compañeros de clase. En esta primera actividad, se cometieron muchos fallos tanto en las preguntas como en las respuestas realizadas, lo que me sirvió para hacer una puesta en común de los errores más frecuentes e introducir el tema que se ha de tratar durante toda la situación de aprendizaje.

La segunda actividad de esta primera sesión también les pareció entretenida y algunas parejas de alumnos se animaron a participar voluntariamente. Sin embargo, cuando ya había participado la segunda pareja, nadie más quiso salir de forma voluntaria, por lo que tuve que elegir yo misma al alumnado. Me decepcionó que se volviesen a cometer algunos errores que acababa de corregir en la puesta en común, pero siempre tuve la esperanza de que, a base de repetirlos, no se volviesen a hacer.

En esta primera sesión ya hubo un cierto acercamiento hacia algunos de los objetivos básicos como pueden ser los siguientes: 1. Diferenciar, en el lenguaje oral, las frases afirmativas de las interrogativas; 2. Practicar y asimilar la entonación y el ritmo que rigen las frases interrogativas y 3. Respetar la distancia y la educación entre personas cuando se formulan preguntas.

La explicación que tuvo lugar en la segunda sesión no solo aburrió al alumnado, sino que también le cansó mucho debido al elevado número de ejemplos que puse. No obstante, cuando los estudiantes tuvieron que enfrentarse a la posterior prueba escrita de forma individual, seguían teniendo bastantes dudas al respecto. Pude constatar entonces que la mayoría de los alumnos únicamente era capaz de defenderse en la formación de preguntas en el registro “familier”, algunos de ellos también en el registro “courant” y

muy pocos en el registro “soutenu”. Esto se debía, una vez más, a carencias básicas del idioma extranjero. En definitiva, muchos alumnos sabían qué tenían que hacer para transformar las frases afirmativas en interrogativas, pero no sabían cómo hacerlo debido a la falta de conocimientos. En cuanto a la coevaluación, fue todo un acierto.

En esta segunda sesión entró en juego la persecución de nuevos objetivos como:

1. Conocer los diferentes tipos de interrogación que existen en lengua francesa y 2. Aprender a construir preguntas sintácticamente correctas en francés según el registro de lengua que se quiera emplear.

La tarea planteada para la tercera sesión resultó bastante amena para realizar un viernes, el último día de la semana, cuando los alumnos se suelen mostrar poco receptivos. Se puede percibir con facilidad que los estudiantes normalmente prefieren el trabajo en grupo que el trabajo individual, funcionan mejor y les enriquece mucho más. En cambio, el hecho de ser una tarea evaluable y tener que presentarla delante de toda la clase los asustó más de lo debido. En general, las presentaciones orales salieron bastante bien y dio tiempo a que expusiesen todos los grupos. Sin embargo, hubo un aspecto de las consignas y de la forma de evaluar que ningún grupo practicó en el momento correspondiente: la pronunciación. Aun así, después de reflexionarlo, no quité el ítem de pronunciación de la rúbrica de evaluación, pues había advertido desde el principio que la practicasen porque iba a tener su propia nota. Incluso les di la posibilidad de utilizar los móviles y portátiles para escucharla, así como de preguntar las dudas.

En cuanto a los objetivos incorporados en la tercera sesión se encuentran: 1. Saber reconocer cuándo emplear un tipo de interrogación u otra y 2. Desenvolverse a la hora de pedir y recibir información en lengua francesa durante cualquier situación de la vida cotidiana.

El juego que dio comienzo a la cuarta sesión fue sin duda el momento en el que noté al alumnado más motivado y predispuesto. Al tratarse de una actividad que rige movimiento físico e interacción con todo el mundo, resultó bastante llamativo y divertido. De todas formas, debo decir que no muchos alumnos adivinaron su personaje y muchos otros ni siquiera sabían qué preguntar ni qué responder debido al desconocimiento de los personajes franceses o francófonos propuestos. A pesar de ello, una vez que terminó el juego, quisieron repetirlo con otros personajes inventados por ellos mismos. No me importó hacerlo, porque consideré que lo realmente importante era practicar la interrogación.

La segunda actividad de esta sesión estaba planteada en un inicio para hacer individualmente, pero finalmente dejé que la hicieran en parejas, pues apenas quedaba tiempo de clase. No era una actividad evaluable, pero como la creé de forma que tuviesen tres oportunidades para ordenar cada frase y además se trataban de oraciones relativamente fáciles, no dejé a los estudiantes utilizar diccionarios ni traductores. Cabe señalar que prácticamente todas las parejas fueron capaces de ordenar las cinco frases interrogativas sin problema alguno y en tiempo récord, lo que me sorprendió positivamente.

Otros dos objetivos se sumaron al desarrollo de la situación de aprendizaje en esta cuarta sesión: 1. Memorizar las palabras interrogativas del francés y dominar las fórmulas correctas para plantear preguntas dentro y fuera de la clase; y 2. Saber diferenciar en qué lugar de la frase colocar la palabra interrogativa según el registro de lengua y la situación de comunicación.

Tanto en la tercera sesión como en la quinta se le dio rienda suelta a la imaginación y creatividad del alumnado, algo que en algunos discentes supuso tranquilidad y bienestar y que en otros provocó el efecto contrario: ansiedad y desesperación por no tener ideas suficientes o no considerarlas como “buenas”. Pese a eso, cada alumno diseñó sus tres planchas de cómic en los tres registros de lengua. He de reconocer que el balance de la actividad fue bueno. En este sentido, me sorprendió el ingenio de muchos estudiantes a la hora de inventar historias graciosas, aunque en algunas ocasiones me *molestó* que se cometiesen fallos lingüísticos de base.

Es preciso señalar que en esta sesión no se incluyó ningún objetivo nuevo con la finalidad de asimilar y afianzar aquellos que se fueron presentando y practicando a lo largo de las otras cuatro sesiones de la situación de aprendizaje.

Los estudiantes escucharon con gusto la explicación que precedió la actividad de la última sesión, pues además de ser breve y concisa, presentó un contenido atractivo para estos. Al hacerse en voz alta y de forma constructiva entre todos, se animaron a dar bastantes ideas para cada situación expuesta. Pude darme cuenta entonces de la enorme diferencia que el alumnado mostró en la expresión oral y la formación de preguntas con relación a las dos actividades realizadas el primer día de situación de aprendizaje. Durante esta sesión, se intentó alcanzar, sin éxito, el último de los objetivos de la lista: establecer un proceso comunicativo bidireccional entre dos o más sujetos con soltura y correctamente en lengua francesa.

A pesar de que no se hayan cumplido íntegramente los objetivos establecidos inicialmente, estoy muy satisfecha y contenta del trabajo constante que ha hecho el alumnado durante las seis sesiones y del evidente avance que demostraron. Creo que, entre otras cosas, el hecho de haber escalonado los objetivos a lo largo del desarrollo de las seis sesiones ayudó en gran medida a que los alumnos no se frustrasen en el camino y pudiesen centrarse en progresar y evolucionar en cuanto a los contenidos impartidos.

7. Propuesta de mejora

Sinceramente, antes de comenzar a dar clase pensaba que iba a ser una tarea fácil. Siempre consideré que estaba lo suficientemente preparada para ello y que tenía no solo la capacidad, sino una habilidad innata para trabajar como docente. No obstante, cuando empecé a poner en práctica mi situación de aprendizaje me di cuenta de que había bastantes aspectos que cambiar y mejorar en mi condición de profesora y que todos estos cambios y mejoras llegarían únicamente con la observación y la experiencia.

Una de las cuestiones que ahora tengo un poco más clara es que no basta con impartir un contenido o enseñar un temario, pues hay que poner empeño y hacer el esfuerzo necesario para que el alumnado realmente lo aprenda. Aunque se piense que la metodología que se emplea es la correcta, si no da los resultados esperados, se deberá cambiar. Si no funcionan las estrategias que se están utilizando, se tendrá que buscar otras y, así, con todo. Cabe señalar que no en todos los grupos de clases va a funcionar lo mismo, por mucho que se trate del mismo curso y los alumnos tengan la misma edad.

El periodo de prácticas externas me ha brindado la oportunidad de hacer un balance de mí misma, de mis cualidades y de mis límites, sobre todo porque, aunque mi labor haya estado supervisada en todo momento por mi tutora, el diseño y la puesta en práctica de la situación de aprendizaje que llevé a cabo en el Centro se trató de un trabajo completamente autónomo. Gracias a ello, pude percatarme de que realmente no cuento con muchos de los talentos que imaginaba tener, a la vez que desarrollé una serie de habilidades y aptitudes que desconocía por completo que poseía.

Todas y cada una de las actividades que realicé con el alumnado me hicieron aprender al menos algo nuevo. Con la primera actividad de la SA -la de la *cita rápida*- entendí que, antes de diseñar una actividad de estas características, es esencial estudiar tanto el número de alumnos como el espacio del que dispone la clase para poder efectuarla en las mejores condiciones posibles, porque debo reconocer que no supe muy bien cómo organizar al grupo. Además, hay que detenerse a pensar bien el tiempo de desarrollo para cada una de ellas y añadirle algunos minutos más por si acaso. En mi caso, quería repetir la dinámica unas cinco veces, pero, por falta de tiempo, solo pude dos.

En cuanto a la segunda actividad, aprendí algo muy importante que nunca olvidaré: no obligar a ningún alumno a participar en una actividad si no quiere y mucho

menos delante de todos sus compañeros. El tratamiento de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria es bastante complicado debido a la evidente vergüenza y pánico escénico que sienten la mayoría de los adolescentes. Por ello, se puede y debe animar a los alumnos a participar, pero nunca obligarlos a hacerlo.

La segunda sesión también me trajo algunos nuevos aprendizajes. En primer lugar, me di cuenta de que la explicación de un contenido debe ser lo más breve y lo menos detallada posible, porque si no, el alumnado va a perder la concentración y dejará de atender. La realidad es que está bien dar algunos puntos básicos de teoría, pero, hasta que no se pongan en práctica, no se aprenderán de verdad. En segundo lugar, observé que realizar una prueba evaluable justo después de explicar su contenido -por muy fácil que resulte- no parece lo más plausible, ya que, como es natural, seguirá habiendo una gran cantidad de dudas y el alumnado se sentirá perdido. En último lugar, cuando se haga una coevaluación en clase, si queremos que sirva de algo, tiene mucha importancia que cada alumno indique el examen, prueba o ejercicio que corrigió y que esa corrección obtenga a su vez una nota propia. De esta forma, el alumnado se lo tomará más en serio.

La exposición oral que había preparado para realizar en grupos de tres durante la tercera sesión me enseñó que siempre debo tener un “plan B” para adaptar las actividades previstas al número exacto de estudiantes que haya ese día en concreto en clase. En este caso, tuve que adaptar una de las situaciones de comunicación que planteé para un grupo de cuatro personas porque, si no, se quedaba un alumno solo. Algo que también me costó bastante asimilar fue el hecho de tener que mantener estrictamente los criterios de evaluación que había presentado al alumnado antes de empezar la exposición porque no es para nada de mi agrado suspender o poner malas notas, aunque a veces no haya otra opción. Se trató de un consejo que me dio mi tutora de prácticas, pues el alumnado se debe ajustar a los parámetros establecidos previamente por el docente y no el docente a las peticiones continuas del alumnado. Puede haber alguna excepción en el caso de que la forma de evaluar del profesor resulte finalmente muy estricta o ambiciosa y se negocien unos nuevos criterios con los estudiantes.

El juego de la cuarta sesión hizo que me diera cuenta de que es imprescindible verificar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema en cuestión antes de diseñar las actividades. Di por hecho que el alumnado conocía a todos los personajes que propuse, pero no fue para nada así, por lo que casi ninguno de los estudiantes fue

capaz de adivinar su propio personaje ni de responder las preguntas de los demás. Durante esta sesión también me percaté del rol tan importante que juegan las herramientas TIC en la educación, pues tienen la facilidad de convertir los contenidos más tediosos en atractivos. Por norma general, el alumnado responde mucho mejor a las actividades TIC que a las tradicionales, aun tratándose de lo mismo. Por esta razón, considero que debería haber utilizado más herramientas de este tipo en la SA. Además, las asignaturas de enseñanza de Lenguas Extranjeras se prestan mucho a su utilización.

El diseño y preparación de las actividades de la quinta sesión me ayudó a entender que siempre se pueden introducir, aparte de los contenidos fijados, otros temas transversales de vital importancia para el pleno desarrollo personal del alumnado. En el caso de la primera actividad, el contenido principal que había que practicar era la formación de la interrogación, que decidí vincular al racismo a través de dos planchas de cómic, cuyo tema principal se basaba en esta ideología. Considero que los valores humanos deberían incluirse en el temario siempre y no ocasionalmente, a pesar del enorme trabajo e ingenio que esto conlleva.

La realización de la actividad planteada en la última sesión me permitió aprender que para poder pedir o exigir respuestas o ideas a los alumnos sobre algo, tienes que prepararte con anterioridad tus propias observaciones y conclusiones. Cuando al alumnado no se les ocurrieron más aportaciones y dejaron de participar, hubo un silencio abrumador, ya que yo tampoco contaba con más opciones por no haberlas preparado con antelación. Este hecho me obligó a improvisar el resto de sesión.

En definitiva, la docencia supone una profesión en la que todos los días se aprende algo nuevo, tanto de compañeros, como de alumnos e incluso de los contenidos de la materia. Tengo claro que, desde el día que imparta mi primera clase oficial hasta el día de mi jubilación, estaré en constante proceso de aprendizaje. Muchas veces acertaré con mis acciones y muchas otras me equivocaré, pero lo realmente importante es tomar las decisiones con el corazón, aprendiendo de los errores y no volviéndolos a cometer.

8. Conclusiones

Después de haber realizado el estudio expuesto con anterioridad considero que aprender y dominar el francés no consiste exclusivamente en utilizar las palabras del idioma en las frases, conjugar correctamente los verbos o conocer más o menos bien las reglas gramaticales y aplicarlas. En realidad, aprender francés y cualquier otra lengua extranjera es mucho más que eso. También significa, a la larga, adquirir un comportamiento lingüístico adecuado, que se ajuste a las circunstancias precisas de la comunicación. Por lo tanto, desde mi punto de vista, para que el aprendizaje de la lengua sea completo y exacto, resulta necesaria la integración de sus variaciones lingüísticas, especialmente de los distintos registros de lengua y del léxico coloquial, ya que este forma parte de la vida cotidiana de los franceses y francófonos. Sin embargo, las opiniones en este sentido son muy diversas y no todos los expertos en el campo de la educación están de acuerdo con ello.

Algunos investigadores consideran que la variación lingüística debe aparecer desde el principio del currículum, tan pronto como sea posible, aunque de forma escalonada. Defienden la idea de que el docente opte en las primeras fases del aprendizaje por una enseñanza de la lengua más normativa y un registro neutro. Según ellos, es más tarde, una vez que el alumnado haya progresado hasta el punto de poder expresarse en diferentes situaciones de comunicación, cuando los estudiantes necesitarán manejarse bien en el resto de los registros lingüísticos y las palabras coloquiales.

En cambio, otros especialistas no ven esta parte de la enseñanza viable, pues opinan que, para que sea totalmente útil y acertada, habría que trabajar bastante en algunos aspectos claves y fundamentales. Entre ellos, destacan sobre todo la formación del profesorado y la continua actualización de este en cuanto a la evolución natural de la lengua, algo que resultaría muy difícil desde un territorio no francófono, pues se necesita estar en constante contacto con la lengua para asimilar sus cambios y modificaciones.

Sea como fuere, pocos son los métodos de Francés Lengua Extranjera utilizados actualmente que incluyen la variación lingüística en su temario y los que la integran lo hacen de una forma vaga, poco precisa e inexacta. Además, siempre se presentan a

través de los mismos contenidos como, por ejemplo, la negación o la formación de la interrogación en lengua francesa.

En el caso concreto de la interrogación, trabajada a lo largo de este TFM, se suele dudar incluso de su verdadera utilidad en el día a día. Esto se debe a la estrecha vinculación de los registros con el lenguaje oral y escrito. Las preguntas formuladas en el registro estándar se suelen asociar a la lengua hablada, mientras que aquellas formuladas en el registro formal están relacionadas directamente con la lengua escrita. En este sentido, los diferentes registros se suelen mezclar, aunque algunos autores de renombre siguen afirmando que se trata de una percepción equívoca, ya que tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito cuentan con registros de lengua distintos y bien diferenciados.

Personalmente, creo esencial que los aprendientes de una lengua extranjera sepan utilizar sus distintos registros para poder adaptar su discurso a la situación de comunicación en la que se encuentren, independientemente de que esta sea hablada o escrita. Este hecho garantizará una buena comunicación y, en consecuencia, ayudará a una correcta integración de los alumnos en los nuevos territorios. Sin embargo, estimo que para poder conseguir una integración total del individuo en el nuevo medio es necesario que este aprenda no solo la lengua estándar, sino también el lenguaje de la calle: habla coloquial, argot, jergas tanto profesionales como sociales... En mi opinión, si el estudiante de la lengua extranjera no se muestra capaz de utilizar distintos registros y léxico a lo largo de un día con soltura y eficacia para adaptarse a los diferentes contextos, nunca se podrá considerar que domine realmente el idioma.

Finalmente, me gustaría concluir este TFM con la siguiente reflexión: mientras los autores de los métodos de Francés Lengua Extranjera sigan sin presentar el idioma desde todos y cada uno de sus ángulos, seguirá siendo muy difícil que los alumnos desarrollen todas las competencias que les permitan el dominio de la lengua en todas las situaciones.

9. Referencias bibliográficas

BEYSSADE, C. (2011, 24 de febrero). La structure de l'information dans les questions : quelques remarques sur la diversité des formes interrogatives en français. *Linx*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/linx/470>

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008, 1 de febrero). Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langage et société*. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-129.htm?ref=doi>

BOE (3 de enero de 2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 3, Sec. I, pág. 169 cve: BOE-A-2015-37.

BOE (30 de marzo de 2022). Real Decreto 217/202, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 76, Sec. I, pág. 41571, cve: BOE-A-2022-4975.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2002). *Marco europeo común de referencia para las lenguas*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. ISBN 84-690-1675-X.

DETEY, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. En A.-C. Jeng, B. Montoneri y M.-J. Maitre (Ed.), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature* (pp. 93-144). Nueva Taipéi, China: Tamkang University Press.

FAVART, F. (2010, 15 de junio). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/pratiques/1551>

FAVART, F. (2020, 23 de junio). Légitimer la variation linguistique en classe de FLE. *Revue Expressions*. Recuperado de <https://fac.umc.edu.dz/fl/images/expressions-10/Fran%C3%A7oise%20FAVART.pdf>

GADET, F. (10 de enero de 2001). Enseigner le style. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (29), pp. 63-69.

GADET, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. En M. Yaguello (Ed.), *Le grand livre de la langue française*, (pp. 91-151). París, Francia: Seuil.

GOBIERNO DE CANARIAS (15 de julio de 2016). Currículo Segunda Lengua Extranjera. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 136, Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades.

LUBINDA, J. (2011). *Sensibilisation aux registres de langue et applications en classe de FLE*. Recuperado de <https://books.openedition.org/pub/36162>

OMER, D. y S. BEAUJEAN (22 de julio de 2013). Prendre en compte les variétés de langues françaises à l'école. *Le Français dans le Monde*, (388), pp. 40-41.

PETITPAS, T. (2010, marzo). Enseigner la variation lexicale en classe de FLE. *The French Review*. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40650540>

QUILLARD, V. (2008, 1 de junio). La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter? *Langage et société*. Recuperado de [https://www.cairn-info/revue-langage-et-societe-2001-1-page-57.htm?ref=doi](https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-1-page-57.htm?ref=doi)

ROUBAUD, M. N. Y F. PLOQUIN (11 de abril de 2013). ... Et le français parlé entre dans la clarté. *Le Français dans le Monde*, (386), pp. 22-23.

VIET TIEN, N. (2010, noviembre). L'apport de la pragmatique à la didactique du FLE. Le cas de l'interrogation en français pour un public vietnamien. *Synergies*. Recuperado de https://gerflint.fr/Base/Mekong2/nguyen_viet_tien.pdf

10. Anexos

- **Anexo 1 → Situación de Aprendizaje**

L'ART DE POSER DES QUESTIONS EN FRANÇAIS

Sinopsis

En esta SA, el alumnado de 1º de Bachillerato trabajará conjuntamente en el desarrollo de las estrategias y habilidades necesarias para adaptar su discurso a la realidad lingüística francesa y al acto de enunciación en el que se encuentre. Aprenderá de forma exhaustiva las diferentes formas de pedir y de dar información en francés a través de la formación de preguntas en los distintos registros de lengua.

Datos técnicos

- **Autor/a:** Thalia Ramos Ojeda
- **Centro educativo:** IES Benito Pérez Armas
- **Tipo de Situación de Aprendizaje:** Tareas
- **Estudio:** 1º Bachillerato (LOMCE)
- **Materias:** Segunda Lengua Extranjera (Francés) (SGN)

Identificación

Esta SA tiene como objetivo prioritario ayudar al alumnado a mejorar su comunicación en los territorios franceses y francófonos a la hora de hacer preguntas, permitiéndole así descubrir cosas nuevas y ampliar su conocimiento. En este sentido, se pretende que al final de la situación de aprendizaje, el alumnado sea capaz de crear un ambiente de reflexión y de estimular la búsqueda de respuestas en personas de habla francesa y en cualquier situación de comunicación.

Fundamentación curricular

Código	Descripción
BSGN02C02	Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.

Contenidos	Competencias claves	Estándares de aprendizaje
1, 2, 3, 4, 5, 6.	Aprender a Aprender Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	1, 2, 3, 4, 5, 6.

Código	Descripción	
BSGN02C04	Interactuar de manera sencilla pero efectiva en breves intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.	
Contenidos	Competencias claves	Estándares de aprendizaje
1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.	Competencia en Comunicación Lingüística Competencia Digital Competencias Sociales y Cívicas	7, 8, 9, 10.

Código	Descripción	
BSGN02C05	Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.	
Contenidos	Competencias claves	Estándares de aprendizaje
1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.1, 2.4.2, 3.1.	Aprender a Aprender Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	7, 8, 9, 10.

Código	Descripción	
BSGN02C07	Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, sean manuscritos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.	
Contenidos	Competencias claves	Estándares de aprendizaje
1, 2, 3, 4, 5, 6.	Aprender a Aprender Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	11, 12, 13, 14, 15, 16.

Código	Descripción	
BSGN02C09	Seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para redactar textos breves o de media longitud, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.	
Contenidos	Competencias claves	Estándares de aprendizaje
1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1.	Aprender a Aprender Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	17, 18, 19, 20, 21.

Código	Descripción	
BSGN02C10	Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.	

Contenidos	Competencias claves	Estándares de aprendizaje
1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.1, 2.2, 2.3.	Competencia en Comunicación Lingüística Competencias Sociales y Cívicas Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor Conciencia y Expresiones Culturales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.

Fundamentación metodológica

Al tratarse de una clase de idiomas, se implantará una metodología comunicativa por tareas, que estará orientada a la acción. Es decir, que los alumnos irán realizando diferentes tareas que requieren, entre otras cosas, el uso de la lengua extranjera, con vistas a integrarlos en otra comunidad para convertirlos, en la medida de lo posible, en actores sociales de pleno derecho.

Esta forma de enseñanza tiene como objetivo fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no únicamente mediante la manipulación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje también incluirán procesos de comunicación. Por lo tanto, se formará a los alumnos no solo para que puedan comunicarse en situaciones esperadas, sino para que consigan ser usuarios eficaces de la lengua, ciudadanos capaces de integrarse en otro país.

Se espera que la aplicación de esta perspectiva motive a los alumnos y fomente su participación y creatividad. Además, para hacer más ameno y llevadero el temario de la situación de aprendizaje, se propondrán tareas y trabajos dinámicos y cooperativos, bien en gran grupo o bien en grupos más pequeños o incluso en parejas.

El 100% de las actividades tendrán lugar en el aula, en las que se trabajarán sobre todo la escucha y el habla, aunque también la lectura y la escritura, centrándose en el aprendizaje y puesta en práctica de la formación de la interrogación en francés a través del empleo de registros distintos de lengua.

Evaluación

Es preciso señalar que desde el inicio de la situación de aprendizaje se evaluarán la presencia y la participación del alumnado mediante una lista de control diaria. Sin

embargo, la evaluación de los conocimientos adquiridos se hará mediante las siguientes dos pruebas de expresión escrita y oral:

- **Prueba escrita** → se realizará durante la segunda sesión y se evaluará con nota numérica del 1 al 10, valiendo la correcta transformación de cada frase en los distintos registros un máximo de 2 puntos.
- **Prueba oral** → se realizará durante la tercera sesión y se evaluará mediante una rúbrica que incluye los ítems de “Gramática / Sintaxis” y “Vocabulario” para el trabajo grupal y los ítems de “Entonación” y “Pronunciación” para el trabajo individual.

• Sesiones y actividades de la SA

Sesión 1 / Actividad inicial + Actividad 1 → « Briser la glace »

La primera sesión estará dedicada a que los alumnos que no se conozcan bien entre ellos tengan la oportunidad de hacerlo y los que ya se conozcan de antes puedan hacerlo un poco más a través de preguntas que tendrán que realizar en lengua francesa.

La primera actividad propuesta es una especie de *cita rápida*, en la que los alumnos se sentarán en parejas -uno en frente del otro- durante un minuto y medio para extraer la máxima cantidad posible de información sobre la otra persona a través de preguntas que le realice. Una vez que acabe el tiempo, los estudiantes irán cambiando de mesa para hablar con otros compañeros distintos. Esta dinámica se realizará cinco veces, por lo que cada alumno deberá hablar en total con cinco compañeros diferentes.

Durante el desarrollo de la actividad, se irán escuchando los diálogos y tomando nota de los errores más frecuentes para posteriormente hacer una puesta en común de ellos. Finalmente, algunos alumnos deberán contar algún aspecto que desconocían de un compañero y que ahora saben gracias a la dinámica desarrollada.

La segunda actividad propuesta para esta sesión consistirá en que dos alumnos que crean conocerse bien se sienten en la parte delantera del aula y de espaldas entre ellos. El resto de los estudiantes deberán hacerles preguntas sobre la otra persona para corroborar que de verdad se conocen tan bien como dicen. Las correcciones se harán paralelamente a la formulación de las preguntas. La dinámica se podrá repetir tantas veces como parejas de voluntarios haya y dentro del tiempo de la sesión.

Se han elegido dos actividades más lúdicas para esta primera sesión con la intención de llamar la

atención de los alumnos y motivarlos con el tema a tratar durante toda la situación de aprendizaje. Además, con ellas, se pretende romper el hielo entre el alumnado y que este pueda sentirse a gusto en el resto de las actividades a realizar.

Número de sesiones	Agrupamiento	Materiales utilizados	Espacio de trabajo
1	Parejas Gran Grupo	Mesas y sillas	Aula clase
Criterios de evaluación	Competencias claves		Bloques de aprendizaje
BSGN02C02 BSGN02C04 BSGN02C05	Competencia en Comunicación Lingüística Competencias Sociales y Cívicas Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor		Bloque I Bloque II

Sesión 2 / Actividad 2 → « L'étroit lien entre l'interrogation et les registres de langue »

La segunda sesión dará comienzo con la explicación de las tres construcciones de la frase interrogativa en francés según los registros de lengua empleados. Para ello, me apoyaré en lo expuesto en las páginas 15, 25, 106 y 107 del manual de FLE utilizado por los alumnos durante este curso académico: *Mot de passe 1*.

Una vez que todo esté explicado y las dudas hayan sido resueltas, se realizará una actividad evaluable de expresión escrita para afianzar los conocimientos adquiridos (*Véase recurso 1 del anexo 2*). Dicha actividad será de agilidad mental, en la que el alumnado tendrá que transformar cinco frases afirmativas en frases interrogativas según un registro familiar, un registro estándar y un registro culto lo más rápido posible. La persona que acabe antes y tenga el menor número de faltas posible, ganará un premio, que consistirá en medio punto extra en la actividad.

Cuando hayan terminado todos los alumnos, se procederá a su corrección. Se hará a través de una coevaluación, en la que cada alumno se encargará de corregir la actividad de un compañero.

Número de sesiones	Agrupamiento	Materiales utilizados	Espacio de trabajo
1	Individual	Ordenador Proyector Material de escritura	Aula clase

Criterios de evaluación	Competencias claves	Bloques de aprendizaje
BSGN02C07	Competencia en Comunicación Lingüística	Bloque III
BSGN02C09	Aprender a Aprender	Bloque IV
BSGN02C10	Conciencia y Expresiones Culturales	Bloque V

Sesión 3 / Actividad 3 → « À chaque situation de communication, un registre de langue »

En esta tercera sesión se utilizarán los contenidos aprendidos en la sesión anterior para hacer una pequeña representación teatral en grupos de tres. A cada grupo le será entregada una situación concreta (*Véase recurso 2 del anexo 2*), en la que cada alumno jugará el rol de una persona distinta -ya estipulada en la actividad- que hará dos preguntas en los diferentes registros de lengua: familiar, estándar y formal.

Cada grupo de alumnos tendrá 15 minutos para preparar las preguntas y 5 más para teatralizarlas delante de la clase. Durante la preparación, se irán corrigiendo los errores de gramática y sintaxis de los diferentes grupos. La pronunciación y entonación se evaluarán individualmente durante la exposición. Para ello, se utilizará una rúbrica de evaluación creada por mí (*Véase recurso 3 del anexo 2*).

Número de sesiones	Agrupamiento	Materiales utilizados	Espacio de trabajo
1	Grupos de 3 personas	Tarjetas situaciones Material de escritura	Aula clase

Criterios de evaluación	Competencias claves	Bloques de aprendizaje
BSGN02C04	Competencia en Comunicación Lingüística	Bloque II
BSGN02C05	Aprender a Aprender	Bloque III
BSGN02C07	Competencias Sociales y Cívicas	Bloque V
BSGN02C10	Conciencia y Expresiones Culturales	

Sesión 4 / Actividad 4 + Actividad 5 → « Qui je suis ? ou Qui suis-je ? »

La cuarta sesión comenzará con un juego que consistirá en colocar en la frente de cada alumno una ficha adhesiva -de tal modo que no lo vea- donde esté escrito un personaje conocido del mundo francófono. El alumno tiene que formular preguntas en lengua francesa a sus compañeros para tratar de adivinar el personaje que le ha sido asignado. El tipo de preguntas que debe utilizar son las cerradas, cuya respuesta es

“sí” o “no”.

Se intentará que la selección de personajes para la realización de esta actividad resulte lo más diversa posible. Por lo tanto, se incluirá a personajes históricos, personajes literarios, deportistas, cantantes, científicos, pintores... (Véase recurso 4 del anexo 2).

El primer alumno que adivine su personaje ganará el juego. Sin embargo, la actividad puede seguir realizándose hasta que al menos la mitad de la clase adivine su personaje.

La segunda actividad propuesta para esta sesión se realizará a través de los ordenadores portátiles y tratará de poner en orden las palabras de cinco frases interrogativas. Las frases para ordenar son las siguientes:

- Comment est-ce que vous allez au collège ?
- Pourquoi as-tu peur des clowns ?
- Où aimeriez-vous partir en vacances l'année prochaine ?
- Allez-vous faire la fête après vos examens ?
- Combien de bouteilles de vin a-t-elle bu hier soir ?

Los alumnos tendrán un máximo de 3 intentos para ordenar correctamente las palabras de cada frase interrogativa. Las ordenarán a través de la aplicación *Educaplay* con unos links (Véase recurso 5 del anexo 2) que se les proporcionarán en ese mismo momento.

Número de sesiones	Agrupamiento	Materiales utilizados	Espacio de trabajo
1	Gran Grupo Parejas	Carteles personajes Portátiles	Aula con recursos TIC
Crterios de evaluación	Competencias claves		Bloques de aprendizaje
BSGN02C04 BSGN02C05 BSGN02C07 BSGN02C10	Competencia en Comunicación Lingüística Aprender a Aprender Competencia Digital Conciencia y Expresiones Culturales		Bloque II Bloque III Bloque V

Sesión 5 / Actividad 6 + Actividad 7 → « La BD sert aussi à poser des questions »

La quinta sesión empezará con una actividad en gran grupo. Se presentarán dos planchas de cómic con algunos bocadillos vacíos (*Véase recurso 6 del anexo 2*), que los alumnos rellenarán -de forma oral- con preguntas en el registro que consideren más apropiado para cada situación. La consigna principal es no perder el sentido de la historia que presentan las planchas.

Posteriormente, cada alumno debe crear tres pequeñas planchas de cómic a través de la página web siguiente: <https://www-es.pixton.com/>. Cada plancha tiene que presentar una situación de comunicación que contenga preguntas en un registro de lengua distinto de las otras dos. Además, las historias que inventen deben tener un toque de humor y deben tratar algún valor social y cívico.

Número de sesiones	Agrupamiento	Materiales utilizados	Espacio de trabajo
1	Gran Grupo Individual	Proyector Portátiles	Aula con recursos TIC
Crterios de evaluación	Competencias claves		Bloques de aprendizaje
BSGN02C02	Competencia en Comunicación Lingüística		Bloque I
BSGN02C05	Competencia Digital		Bloque II
BSGN02C07	Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor		Bloque III
BSGN02C09	Competencias Sociales y Cívicas		Bloque IV

Sesión 6 / Actividad Final → « Des questions pour ordonner, demander et convaincre »

En esta última sesión se presentarán algunas de las principales finalidades que tiene el hecho de hacer preguntas aparte de pedir información, para que así los alumnos puedan conocer los diferentes valores que tienen la interrogación en la lengua francesa y las funciones comunicativas a las que está vinculada. Para ello, se partirán de dos reflexiones claves: ¿Para qué hacemos preguntas? ¿Cómo las hacemos?

A continuación, se realizará una actividad en la que los estudiantes deberán de dar órdenes o hacer peticiones a otras personas utilizando únicamente preguntas, en lugar de emplear el modo imperativo, como sería lo habitual. Por ejemplo, en lugar de ordenarle a alguien «fermez la fenêtre» en ocasiones sería mucho más efectivo decirle «il ne fait pas un peu froid ici ?» Se tratará de presentarle a los alumnos algunas situaciones concretas (*Véase recurso 7 del anexo 2*), de forma oral y en voz alta, para que entre todos

inventen las preguntas que consideren más pertinentes para conseguir lo que se pide en ellas.

Número de sesiones	Agrupamiento	Materiales utilizados	Espacio de trabajo
1	Gran Grupo Individual	Ordenador Proyector	Aula clase
Crterios de evaluación	Competencias claves		Bloques de aprendizaje
BSGN02C02 BSGN02C05 BSGN02C07	Competencia en Comunicación Lingüística Aprender a Aprender Competencias Sociales y Cívicas		Bloque I Bloque II Bloque III

Fuentes utilizadas

Para la correcta realización de esta situación de aprendizaje se ha consultado el Currículo de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (15 de julio de 2016) referente a la Segunda Lengua Extranjera. Cabe señalar también que algunas de las actividades planteadas por la profesora fueron creadas por esta desde la plataforma web *Educaplay*.

- **Anexo 2 → Recursos utilizados en la Situación de Aprendizaje**

Recurso 1: Actividad evaluable de expresión escrita

	Registre familier	Registre courant	Registre soutenu
Tu as fait la vaisselle ce matin			
Elle a vu des éléphants au zoo de Madrid			
Il aime beaucoup sortir quand il pleut			
Vous avez goûté les escargots quand nous sommes allés en France			
Ils prient tous les jours à sept heures du soir			

Recurso 2: Tarjetas de las distintas situaciones de comunicación para teatralizar

Une fille tombe enceinte à 15 ans
1. Son médecin lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Son psychologue lui pose deux questions (registre courant)
3. Sa mère lui pose deux questions (registre familial)

Un garçon passe son examen de conduite et échoue
1. Son professeur lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Ses proches lui posent deux questions (registre courant)
3. Sa petite amie lui pose deux questions (registre familial)

Ta cousine achète des billets pour aller au concert de Stromae avec ses amis
1. Le vendeur lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Ses parents lui posent deux questions (registre courant)
3. Ses amies lui posent deux questions (registre familial)

Ton frère s'est battu à l'école et il est envoyé dans le bureau du directeur
1. Le vendeur lui pose deux questions (registre soutenu)
2. Ses parents lui posent deux questions (registre courant)
3. Ses amies lui posent deux questions (registre familial)

Tes parents ont gagné le premier prix de la loterie de Noël	
1.	Le journaliste leur pose deux questions (registre soutenu)
2.	Les autres gagnants leurs posent deux questions (registre courant)
3.	Tu leur poses deux questions (registre familial)

Tu es accusé du vol d'un vélo	
1.	Un policier te pose deux questions (registre soutenu)
2.	Ton avocat te pose deux questions (registre courant)
3.	Ta sœur de cinq ans te pose deux questions (registre familial)

Recurso 3: Rúbrica de evaluación

Alumnos por grupos		Gramática / sintaxis	Vocabulario	Entonación	Pronunciación
1	Alumno 1				
	Alumno 2				
	Alumno 3				
2	Alumno 4				
	Alumno 5				
	Alumno 6				
3	Alumno 7				
	Alumno 8				
	Alumno 9				
4	Alumno 10				
	Alumno 11				
	Alumno 12				

Alumnos por grupos		Gramática / Sintaxis	Vocabulario	Entonación	Pronunciación
5	Alumno 13				
	Alumno 14				
	Alumno 15				
6	Alumno 16				
	Alumno 17				
	Alumno 18				
	Alumno 19				

* Los alumnos tienen una nota grupal en "Gramática / Sintaxis" y "Vocabulario" y una nota individual en "Entonación" y "Pronunciación"

LEYENDA	MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
		1, 2	3, 4	5, 6	7, 8

Recurso 4: Lista de personajes para adivinar

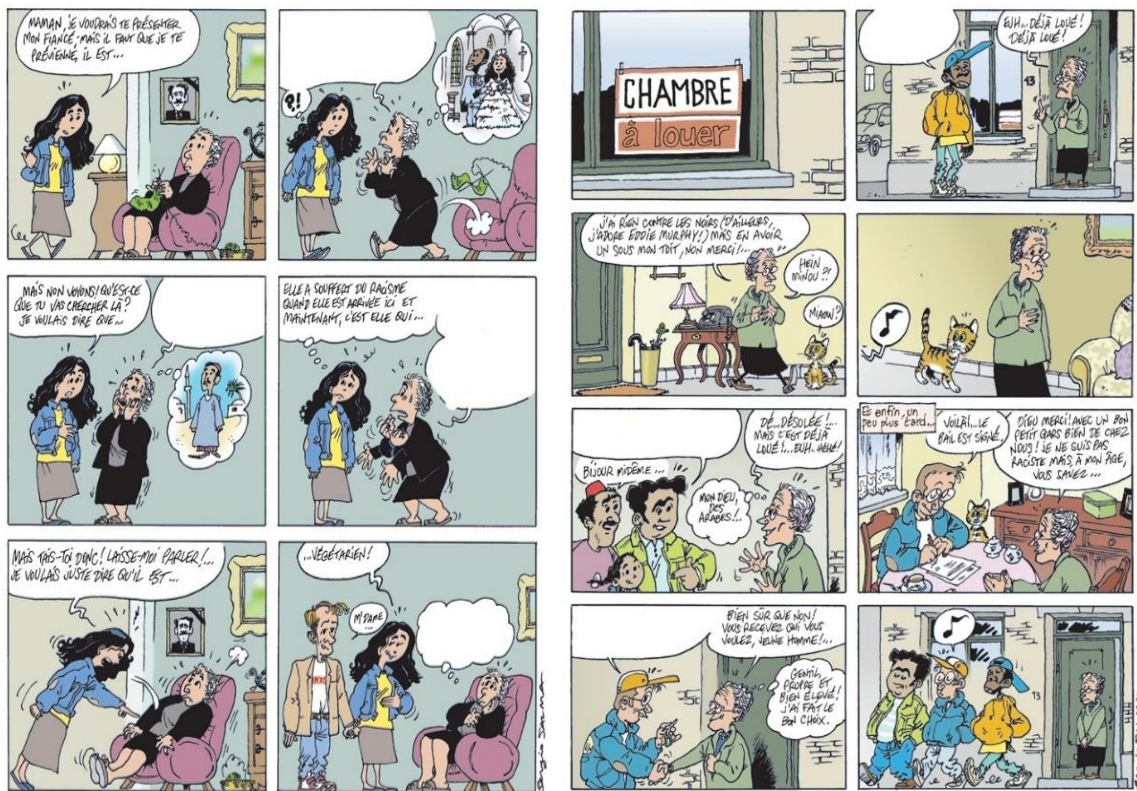
- Juana de Arco
- Charles de Gaulle
- Victor Hugo
- Edith Piaf
- Céline Dion
- Voltaire
- Rousseau
- El principito
- Zaz
- Coco Chanel
- Obélix
- Napoleón Bonaparte
- Marie Curie
- Jules Verne
- Zinedine Zidane
- Stromae
- Montesquieu
- Karim Benzema
- Astérix
- Claude Monet
- Luis XIV
- Louane

Recurso 5: Links para acceder a la ordenación de frases en *Educaplay*

1	https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12080579-1_interrogation.html
2	https://es.educaplay.com/recursoseducativos/12081059deuxieme_phrase_interrogati

	on.html
3	https://es.educaplay.com/recursoseducativos/12081138troisieme_phrase_interrogatio_n.html
4	https://es.educaplay.com/recursoseducativos/12081178quatrieme_phrase_interrogati_on.html
5	https://es.educaplay.com/recursoseducativos/12081203cinquieme_phrase_interrogati_on.html

Recurso 6: Planchas del cómic



Recurso 7: Situaciones concretas para formular preguntas

1. Vous êtes un promoteur alimentaire et vous devez vendre le plus de biscuits possible. Au lieu de dire «Ce sont les meilleurs biscuits du marché, achetez-les et vous ne le regretterez pas», quelle question poseriez-vous aux clients pour les inciter à les acheter ?
2. Vous voulez que votre petit ami mette de l'essence dans la voiture, mais vous ne voulez pas lui ordonner de le faire directement, quelle question lui poseriez-vous pour qu'il le fasse sans le lui demander ?

3. Vous allez au restaurant avec votre famille et vous devez partager un plat avec votre cousin. Il veut un steak d'aloiau et vous voulez du poisson grillé. Quelle question lui poseriez-vous pour le convaincre de manger ce que vous voulez ?
4. Vous êtes chez votre amie avant d'aller en boîte et vous voyez un sac dans son armoire que vous aimeriez porter cette nuit-là, mais vous ne voulez pas lui demander de vous le prêter, quelle question lui poseriez-vous pour qu'elle vous propose de vous le prêter ?
5. Votre grand-mère prépare le déjeuner et il lui reste de la nourriture pour le lendemain, mais vous ne voulez pas manger la même chose deux jours de suite. Quelle question lui poseriez-vous pour éviter cela ?