



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés



Integración de la cultura en la clase de francés lengua extranjera a través de tres cortometrajes en *Paris, je t'aime*: “Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des Fêtes”. Análisis de representaciones sociales y propuestas pedagógicas para estudiantes mexicanos universitarios

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el título de Licenciado en Lenguas Modernas en Francés con línea terminal en Literatura y Docencia

Presentan:

Dalia Aranda Cedillo y Salvador Pérez Jiménez

Dirigido por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

SINODALES

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Presidente

Firma

Mtra. Patricia Chavero Muñoz

Secretario

Firma

Lic. Laura Pérez Téllez

Vocal

Firma

Lic. Dora María Olmos García

Suplente

Firma

Mtra. Delphine Pluvinet Tsomake

Suplente

Firma

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
México
Marzo 2012

Resumen

El cortometraje es una creación audiovisual cuyo contenido incorpora situaciones perfectamente contextualizadas en ambientes históricos y socioculturales concretos, derivados del mundo real. Su capacidad de generar representaciones sociales nos hace permeables a su intencionalidad. Esta investigación utiliza los cortometrajes “Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des Fêtes”, de la película internacional *Paris, je t’aime**, con el fin de demostrar que son una herramienta pedagógica eficaz para la transmisión de la noción de “*cit *”, aplicando el enfoque por tareas. Los participantes en la investigación se eligieron dentro de los grupos de los cursos de lengua francesa del Centro de Enseñanza de Lenguas y Culturas de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro (en lo subsecuente CELyC-FLL-UAQ). La aplicación de la experimentación incluyó una propuesta pedagógica y dos cuestionarios para conocer al público participante y su vinculación con la cultura meta. El análisis efectuado tuvo su origen en la necesidad de explotar adecuadamente los cortometrajes, pues se revelan como un soporte didáctico auténtico cuyo uso puede integrarse y solventar la adquisición de una dimensión cultural en el aula, alejándose de una simple idea de distracción. El cortometraje empleado en clase de francés lengua extranjera (en adelante FLE) como material pedagógico contribuye perfectamente a la fusión del conocimiento, de la habilidad cultural y de la recreación. A través de la cultura percibida, el estudiante mexicano universitario comenzar  a reconstruir un código ling stico y cultural que lo ayudará a comprender y crear discursos para comunicarse según el contexto establecido.

(Palabras clave: FLE, cultura, cortometraje, *cit *, representaciones sociales, enfoque por tareas)

*París, te amo

Abstract

The short film is an audiovisual creation that incorporates situations that are fully contextualized in historical and specific socio-cultural environments based in reality. The ability of these films to generate social representations makes us susceptible to their intent. This research utilized “Loin du 16e”, “Porte de Choisy” and “Place des Fêtes”, from the international film *Paris, I love you* to demonstrate the effectiveness of short films as educational tools for conveying the notion of “*cité*”. A Task-Based Language Learning Approach was applied. The people involved in the research were chosen from the French language courses at the *Centro de Enseñanza de Lenguas y Culturas in the Lenguas y Letras* faculty at the Universidad Autónoma de Querétaro (CELyC-FLL-UAQ). The research itself included a pedagogical proposal and questionnaires designed to gain an understanding of the participants and their relationship with the target culture. Originally motivated by the need to take full advantage of the short film in the classroom, the analysis showed these films to be much more than the simple notion of them as a distraction. Indeed, they revealed themselves to be legitimate didactic supports that can be integrated with instruction and resolve the challenge of bringing a cultural dimension to the classroom. The short films employed as educational material in the French as a Foreign Language (*FLE) class make a powerful contribution to the fusion of knowledge, cultural understanding and enjoyment. Enriched by short films, the Mexican university student will begin to rebuild a linguistic and cultural code that will help him/her understand and create new discourses in order to communicate within the established context.

(Key words: French as a Foreign Language, short film, culture, *cité*, social representations, Task-Based Language Learning Approach)

*FLE stands for: Francés Lengua Extranjera

Résumé

Le court-métrage est une production audiovisuelle dont le contenu traite d'événements complètement intégrés dans un contexte historique et socioculturel concret, extrait de la réalité. Le court-métrage est capable de générer des représentations sociales qui nous permettent de mieux capter ses intentions. Ce travail de recherche s'appuie sur les court-métrages « Loin du 16e », « Porte de Choisy » et « Place des Fêtes », du film international *Paris, je t'aime*, afin de démontrer qu'ils sont un outil didactique efficace pour la transmission du concept de cité, en utilisant l'approche par les tâches. Les participants de cette recherche ont été choisis parmi les groupes des cours de langue française du Centre d'Enseignement de Langues et Cultures de la Faculté de Langues et Lettres de l'Université Autonome de Querétaro (maintenant CELyC-FLL-UAQ). La réalisation pratique de l'expérience a intégré une fiche pédagogique et deux questionnaires pour mieux cerner le public participant et son lien avec la culture cible. Cette analyse a été nécessaire afin d'exploiter adéquatement les court-métrages, étant donné qu'ils se révèlent comme un support éducatif authentique dont l'emploi peut s'intégrer et favoriser l'acquisition d'une dimension culturelle en classe, s'éloignant ainsi d'une idée de distraction. Le court-métrage utilisé en cours de français langue étrangère (à partir de maintenant FLE) comme un matériel didactique contribue parfaitement à la fusion du savoir, de la compétence culturelle et du divertissement. Grâce à la culture transmise, l'étudiant universitaire mexicain commencera à reconstruire un code linguistique et culturel qui l'aidera à comprendre et créer des discours afin de communiquer selon le contexte établi.

(Mots clés : FLE, court-métrage, culture, cité, représentations sociales, approche par les tâches)

“Dedicado a todos mis alumnos,
quienes me han enseñando nuevas facetas de la educación,
motivándome a seguir aprendiendo y a actualizarme”.

Dalia

« Dédié aux hormones féminines ».

Salvador

AGRADECIMIENTOS

Deseo mencionar, inicialmente, a la persona que me motivó a aprender la lengua francesa: Julia Villegas, su presencia y voz en las clases de francés marcó e incrementó mi interés por esta cultura. También, nombro con especial cariño a Mme. Keller, por su pasión y entrega en los primeros cursos de literatura francesa moderna y contemporánea en el CIEF.

De la misma forma, agradezco enormemente a todos los profesores y compañeros que participaron en la Licenciatura de Lenguas Modernas Francés, generación 2007-2011. Gracias a Ian por hacer posible este trabajo de investigación.

Con una profunda admiración y respeto, quisiera reiterar mi agradecimiento a la Dra. Adelina Velázquez por su enseñanza, apoyo y confianza brindados a lo largo de la licenciatura y en el presente. Su profesionalismo es un ejemplo que me impulsa a seguir adelante en los senderos de FLE. Asimismo, me es grato comentar el constante apoyo ofrecido por la Maestra Lourdes Rico, coordinadora del CELyC, y de la Licenciada Guadalupe Rodríguez, coordinadora del TECAAL, así como el de Marco Gutiérrez y Pilar Suárez de Idiomas CUC.

No podría dejar de mencionar la gran ayuda de Jean-Paul Sainte-Marie y de Gilles Touchard, quienes han hecho posible que sus conocimientos, aportaciones y materiales se divulguen provechosamente.

Finalmente, me gustaría compartir mis gratos momentos de desarrollo profesional, con mis familiares y amigos, los cuales han tolerado y respetado mis ausencias, brindándome siempre su cariño y amistad incondicional.

Dalia

Cuando un sueño se hace realidad no siempre se le atribuye al empeño que pongamos en realizarlo. Detrás de cada sueño siempre hay personas que nos apoyan y que creen en nosotros. Por tal motivo quiero agradecer de todo corazón a mis padres Elvia Jiménez Hernández y Salvador Pérez Aguilar, porque gracias a su apoyo y consejo he llegado a realizar mis metas. Por todos aquellos regaños y felicitaciones que me han dado con la finalidad de mejorar día con día. También, agradezco a mis hermanos David, Erasmo y Octavio por aquellas experiencias tan gratas que hemos vivido juntos como hermanos.

Les agradezco a mis maestros que colaboraron en la licenciatura por haberme brindado su conocimiento y su amistad, en especial a la Mtra. Patricia Chavero, una persona con un aura extraordinaria, por no perder la paciencia conmigo y siempre darme un buen consejo y a mi tutora, la Dra. Adelina Velázquez por sus atenciones.

Agradezco también a mis compañeras de la licenciatura por ser parte de mi vida durante cuatro maravillosos años. En particular a Dalia Aranda, aunque sea regañona, mal humorada y sobre todo, un ser maravilloso que me ayudó a crecer durante la realización de este trabajo.

Y finalmente a mis grandes amigos, Eleidí, Eva, Guadalupe, Moisés, Oscar y Oswaldo que siempre están ahí, en las buenas y en las malas, porque son seres especiales que me animan a seguir adelante en mis proyectos, brindándome de diferentes maneras su solidaridad. Ya que mis esfuerzos son inspirados en ustedes.

Salvador

ÍNDICE

	Paginas
Resumen	i
Abstract	ii
Résumé	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
1. Introducción	2
1.1 Descripción del problema	3
1.2 Justificación	4
1.3 Objetivos	6
1.4 Hipótesis	7
1.5 Preguntas de investigación	8
2. Antecedentes	10
3. Marco teórico	15
3.1 El lazo inquebrantable entre lengua y cultura	16
3.1.1 Civilización vs. Cultura	17
3.1.2 Evolución de la noción de cultura en didáctica de FLE	18
3.1.3 Nace el multiculturalismo y la interculturalidad	20
3.2 De la integración de la cultura a la interculturalidad de la <i>cit�</i> en FLE	21
3.2.1 Definición y contexto de la <i>cit�</i>	22
3.2.2 La historia de la <i>cit�</i> en Paris	23

3.2.3 La <i>cit�</i> parisina contemporánea	26
3.3 Cortometraje y su origen	28
3.3.1 El corto: documento audiovisual	30
3.3.2 Historia del documento audiovisual en la enseñanza de idiomas	30
3.3.3 El cortometraje y las TICE (Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación)	33
3.3.4 La integración de las TICE en la Enseñanza / Aprendizaje de lenguas	34
3.3.5 El Cortometraje bajo un enfoque pedagógico	35
3.3.6 <i>Paris, je t'aime</i> y la selección de tres cortometrajes	37
3.4 La noción de la representación social	39
3.4.1 Defini�n de la representación social	40
3.4.2 Las representaciones sociales: implicaciones para la clase de lengua extranjera	42
3.5 La clase de lengua extranjera en el marco del enfoque por tareas	44
3.5.1 Principios teóricos y metodológicos del enfoque por tareas	45
3.5.2 Explotación pedagógica del documento audiovisual (cortometraje) orientada por los fundamentos del enfoque por tareas	48
4. Metodología	52
4.1 Contexto	52
4.2 Participantes	53
4.3 Instrumentos	53

4.4 Procedimiento	54
5. Resultados y comentarios	64
5.1 La secuencia pedagógica	64
5.2 Análisis de los cuestionarios 1 y 2	66
5.2.1 EL cuestionario 1 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ : perfiles profesionales y socio-lingüísticos	67
5.2.2 El cuestionario 2 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC- FLL-UAQ : representaciones sociales de la lengua francesa y de su cultura, sobre la integración de la cultura francesa en la clase de francés en general; y con relación a los documentos y actividades realizadas referentes al tema de la “ <i>cit�</i> ” en particular	68
6. Conclusiones y perspectivas	72
7. Bibliografía	81
8. Anexos	90
8.1 Circunvalaciones de Paris de 1210 a 1845	91
8.2 Ciudades francesas donde se encuentran las <i>cités</i>	92
8.3 Laboratorio de lengua	93
8.4 Micro-cinematográfico	94
8.5 Algunos distritos (<i>arrondissements</i>) de Paris que tienen relación con las <i>cités</i> (unidades habitacionales)	95
8.6 Esquema de una unidad didáctica por tareas según Sheila Estaire (2007)	96
8.7 Secuencia pedagógica	97
8.7.1 Secuencia pedagógica en francés	97
8.7.2 Secuencia pedagógica en español	103

8.8 Los collages realizados por los participantes	109
8.9 Las definiciones redactadas por los participantes	114
8.9.1 Redacciones individuales	114
8.9.2 Redacciones en equipos	117
8.10 Los cuestionarios aplicados a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ	119
8.10.1 Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ : perfiles profesionales y socio-lingüísticos	119
8.10.2 Cuestionario 2 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC- FLL-UAQ : representaciones sociales de la lengua francesa y de su cultura, sobre la integración de la cultura francesa en la clase de francés en general; y con relación a los documentos y actividades realizadas referentes al tema de la “ <i>cit�</i> ” en particular	121
8.11 Gráficas Cuestionario 1	123
8.12 Gráficas / Cuadros Cuestionario 2	127
8.13 Resultados producción escrita	133

Introducción

1. Introducción

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y en el Portafolio Europeo de Lenguas (Consejo de Europa, 2001), se insiste en la necesidad de crear una competencia cultural en el aprendiente, lo que podría lograrse en la clase de francés a través de la explotación pedagógica del cortometraje, recurso audiovisual considerado idóneo, entre varios, para integrar la Enseñanza / Aprendizaje de la cultura en la clase de lengua.

De esta manera, nuestra propuesta didáctica (ver anexo 8.7, página 97) integra la noción cultural de “*cit *”, explorando tres cortometrajes incluidos en la película *Paris, je t’aime*: “Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des F tes”, concretizando el aprendizaje a través del enfoque por tareas. Asimismo, se analizan las representaciones sociales de alumnos mexicanos universitarios con referencia a la cultura meta estudiada.

La investigación que aquí se presenta tiene por objeto fundamental confirmar los postulados expuestos por las perspectivas actuales en el marco de la didáctica de las lenguas de acuerdo a la integración de la cultura en la clase de FLE y con relación a la utilización adecuada de los documentos auténticos en general y de los documentos audiovisuales en particular.

Apoyándonos en los diferentes fundamentos teóricos expuestos en el marco teórico de nuestra tesis, subrayamos primeramente el interés pedagógico del cortometraje para la Enseñanza / Aprendizaje de FLE y desarrollamos posteriormente una propuesta didáctica experimentada en un contexto real: el departamento de francés del CELyC-FLL-UAQ.

1.1 Descripción del problema

En el marco de los programas de los cursos del idioma francés del CELyC-FLL-UAQ, los alumnos están expuestos a trabajar con diversos contenidos, desde lo lingüístico hasta lo cultural, para el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, muy frecuentemente, se considera al tema de la gramática francesa como el pilar fundamental para el desarrollo de las clases. Dicha perspectiva se opone a la idea de quien ve a los manuales no sólo como métodos de lenguas sino como libros de civilización francesa (Mauger, 1953), o para quien, como Porcher (1994), no cuestiona la estrecha relación de dependencia entre la lengua y la cultura.

Además, siguiendo el postulado de Cansigno Gutiérrez (2009), quien mantiene que lengua y cultura son inseparables, pues la lengua expresa cultura y ésta se adquiere por medio de la lengua, la presente investigación integra la cultura en la clase de FLE a través de un medio audiovisual considerado dentro de las nuevas tecnologías: el cortometraje.

Para llevar a cabo el presente estudio, fueron empleados tres cortos de la película *Paris, je t'aime*: “Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des Fêtes”; con el fin de transmitir la noción de “ *cité* ”. Se analizó la importancia de las representaciones sociales y se concibieron también propuestas pedagógicas para estudiantes mexicanos universitarios.

De igual forma, esta investigación pretende motivar al docente para implementar el uso de materiales audiovisuales en clase, como el cortometraje, reconociendo sus implicaciones. Nuestras propuestas pedagógicas pueden favorecer la formación y actualización de los docentes de FLE, en el ámbito de la integración de la dimensión cultural en clase.

1.2 Justificación

El Marco común europeo de referencia para las lenguas y el Portafolio Europeo de Lenguas (Consejo de Europa, 2001) presentan herramientas de planificación del ámbito idiomático bajo referencias y objetivos comunes con el fin de homologar las competencias de los aprendientes de lenguas encaminadas a una acreditación exitosa, como se menciona a continuación:

« Le Cadre européen commun de référence [...] décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagière efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. »¹ (Cadre européen commun de référence, 2001: 10).

Al igual que en los Programas de Estudios Actualizados del Área de Francés de la FLL (UAQ-FLL, 2007), se traza como meta primordial la de hacer del aprendiente un utilizador competente y experimentado del idioma meta, considerando abordar la Enseñanza / Aprendizaje de los contenidos también bajo una óptica cultural, la cual situará al alumno dentro de un contexto social determinado, generando una comunicación efectiva.

Sin embargo, ejecutar estos lineamientos se asevera difícil, ya que, en la práctica didáctica, la explicación de temas lingüísticos contenidos en los manuales tradicionales de enseñanza prima sobre las cuestiones culturales (Miquel y Sans, 1992). En el caso concreto de la Enseñanza / Aprendizaje de francés, éste es frecuentemente abordado por el profesorado desde un punto de vista lingüístico, relegando el parentesco cultural implícito en la lengua. Al respecto, Cansigno

¹ “El Marco común europeo de referencia [...] describe, tanto como le es posible, lo que los estudiantes de una lengua deben aprender para utilizarla con la finalidad de comunicarse. De igual forma, el Marco enumera los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben adquirir para tener un comportamiento lingüístico eficaz. La descripción abarca también el contexto cultural, el cual refuerza la lengua. Traducción nuestra.

Gutiérrez (2009) sustenta que la lengua y cultura son inseparables pues la lengua expresa cultura y ésta se adquiere por medio de la lengua.

Durante el proceso de Enseñanza / Aprendizaje de FLE, el alumno entra en contacto desde un inicio con la cultura francófona. Para favorecer este acercamiento y llevarlo a un plano de adquisición, esta investigación utilizó los cortometrajes “Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des Fêtes” de la película internacional *Paris, je t’aime* con el fin de transmitir la noción de “*cité*” para enriquecer la construcción de las representaciones sociales de los estudiantes mexicanos universitarios con relación a las culturas francófonas.

El cortometraje, siguiendo a Cuq (2003), forma parte de las TICE (Tecnologías de la información y la Comunicación para la Educación) cuya denominación implica una aplicación pedagógica. Además, el corto es un recurso audiovisual auténtico y actual; es un medio muy completo que codifica la información; su uso es muy importante en el aprendizaje de la lengua pues representa una ventana hacia la cultura (Sherman, 2003).

1.3 Objetivos

Proponer actividades pedagógicas fomentando el uso del cortometraje para optimizar el aprendizaje de FLE, en general y para enriquecer la dimensión cultural francófona en la clase de lengua, en particular.

Demostrar que la implementación del cortometraje en la Enseñanza / Aprendizaje de FLE es un medio eficaz para transmitir aspectos culturales y de civilización francófonos.

Conocer y transmitir el universo cultural de la noción de “*citó*” en su contexto parisino, a partir del análisis de tres cortometrajes de la película *Paris, Je t’aime*.

Observar y desarrollar las representaciones sociales de los estudiantes relativas a la noción de cultura, en general.

Enriquecer las representaciones sociales de los estudiantes relacionadas con la noción de “*citó*”, en particular.

1. 4 Hipótesis

Las actividades pedagógicas y los cortometrajes propuestos en este trabajo pueden favorecer la Enseñanza / Aprendizaje de FLE en general y facilitar la integración de la dimensión cultural en la clase de FLE, en particular.

La adecuada integración del cortometraje en la clase de FLE puede constituir un medio eficaz para desarrollar diversos aspectos culturales y de civilización francófonos.

La película *Paris, je t'aime* es un documento auténtico a través del cual se puede estudiar el universo cultural de la *cit * en su contexto parisino.

Las representaciones sociales de los estudiantes universitarios mexicanos de FLE con relación a la noción de cultura tienden a ser favorables, es decir, para ellos el estudio de la cultura en la clase de lengua es importante.

Las representaciones sociales de los estudiantes universitarios mexicanos de FLE relativas a la noción de “*cit *” pueden desarrollarse a través de la utilización de cortometrajes, en los que se ilustra de forma específica la vida cotidiana en diversas unidades habitacionales de París.

1.5 Preguntas de investigación

¿Se puede incrementar la dimensión cultural francófona en la clase de FLE a través de tareas pedagógicas cuyo soporte didáctico es el cortometraje?

¿El cortometraje es un medio audiovisual eficaz en clase de FLE para explotar contenidos culturales de la lengua extranjera enseñada?

¿Tres de los cortometrajes de la película *Paris, je t'aime* (“Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des Fêtes”) pueden transmitir la significación de la noción de “*cité*” en su contexto parisino?

¿Los estudiantes de FLE consideran importante el estudio de la cultura en la clase de lengua y tienden a crear representaciones sociales con relación a la misma cultura?

¿Los estudiantes universitarios mexicanos de FLE tienen una idea clara de la noción de *cité* en Francia, al visualizar los tres cortometrajes en los que se ejemplifica la vida cotidiana de las unidades habitacionales en París?

Antecedentes

2. Antecedentes

Dentro de los trabajos que abordan el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación (en adelante TICE), aplicadas a la enseñanza del francés, se puede mencionar primeramente la tesis doctoral *L'apprentissage du français langue étrangère facilité par la technologie* (El aprendizaje del francés lengua extranjera facilitado por la tecnología) realizada en el 2002 por Watt Liezl-marié de la Universidad de Pretoria, en África del Sur. En ella se presenta un estudio comparativo entre diferentes generaciones: la generación “Baby Boom” (1946 a 1964), la Generación X (1965 a 1976) y la Next-Generación (1977 a 1997), siendo ésta el público actual que se encuentra en los cursos de lengua francesa. Se contrastan las habilidades y carencias que presentan dichos alumnos frente a las nuevas tecnologías. Así, el profesor tomará en cuenta el tipo de estudiantes con los que trabajará. La autora apoya la idea de la utilización del audiovisual y de las TICE como una herramienta pedagógica, la cual facilita la Enseñanza / Aprendizaje de francés lengua extranjera. Para Watt, es indudable que las nuevas tecnologías provocan en el aprendiente una motivación y lo hacen partícipe directamente en el curso. La autora centra su investigación en la manipulación de la computadora personal en clase de idioma porque los errores son detectados con mayor facilidad y rapidez. Llega a la conclusión de que, aunque las nuevas tecnologías no resuelven todos los problemas que se presentan en clase, su empleo proporciona grandes beneficios en la adquisición de la lengua francesa.

Un segundo trabajo de investigación relacionado con las TICE que deseamos mencionar, es el de Céline Duarte-Cholat titulado *TIC et documentation: études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI des collèges* (TIC y documentación: estudios y reflexiones sobre las prácticas documentales en los Centros de Documentación e Información de las escuelas secundarias). Se trata de una tesis sustentada en el año 2000 para obtener el doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y

Sociales de la Universidad Paris V-René Descartes. Duarte expone un detallado informe acerca de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en lo subsecuente TIC) en las secundarias y en la enseñanza en general. También muestra el perfil de los usuarios: sus conocimientos para manipular los medios tecnológicos, sus expectativas y la forma de guiar e incrementar la búsqueda de información. Duarte comenta la creación de los Centros de Documentación e Información (CDI) en Francia, sus funciones y usuarios, para desarrollar posteriormente la evolución de los medios audiovisuales hasta llegar a las TIC. Asimismo, se establece la importancia de contar con el material y equipo adecuado, tanto para los maestros como para los alumnos, ya que las TIC favorecen la multiplicación y diversificación de las fuentes, probando que el conocimiento es un cuerpo complejo y evolutivo. Duarte trabajó de 1997 a 1999 en varios CDI de escuelas secundarias en los que aplicó cuestionarios tanto a los profesionales de las TIC como a los alumnos, arrojando como resultado que la búsqueda de información interdisciplinaria es fundamental para hacer del escolar un usuario autónomo. Sin embargo, este trabajo de investigación propone que existan clases específicas de documentación, es decir, sesiones de búsqueda de información eficaz de acuerdo a las necesidades de los aprendientes.

Ahora bien, siendo el cine una rama del audiovisual y de las TICE, podemos mencionar enseguida el trabajo de Dominique Briand, maestro de la Academia de Caen- IUFM, en Baja Normandía, Francia, quien presenta en el año 2006 su investigación *Enseigner avec le cinéma: des pratiques en voie de légitimation?* (Enseñar con el cine ¿prácticas en vía de legitimidad?). Briand, perteneciente al Groupe Formation Action Enseigner avec le cinéma (Grupo de Formación Acción, Enseñar con el cine) logra, gracias a su experiencia como profesor de historia y geografía, proponer una enseñanza de estas disciplinas mediante las películas de ficción en la educación secundaria. En otro punto, comenta que la cultura cinematográfica del profesor y la del alumno son completamente diferentes y esto, lejos de ser un inconveniente, enriquece tanto a

los participantes como a la evolución de la clase. El autor concluye que trabajar con la ayuda del cine, en cualquier disciplina escolar es, en efecto, una herramienta útil; pero subraya que su investigación se enfocó sólo en alumnos y maestros que utilizan el soporte audiovisual y no con aquéllos, docentes y aprendientes que no lo emplean en sus cursos. Briand subraya la falta de un estudio comparativo para llegar a una conclusión que no se preste a interpretaciones detalladas.

Presentando también el tema del cine en la enseñanza, se encuentra la memoria profesional de Jérôme Rouffy del Instituto Universitario de Formación de Maestros (I.U.F.M) de Limosín, titulada *Le Cinéma à l'École: outil d'apprentissage et objet d'étude* (El Cine en la Escuela: herramienta de aprendizaje y objeto de estudio) y propuesta en el año 2005. El practicante trabajó con alumnos de una escuela primaria del municipio de Guéret de la mencionada región francesa, durante el ciclo escolar 2004-2005. Rouffy se planteó como objetivo primordial el de formar al niño-espectador a través del descubrimiento activo del arte cinematográfico en sala, por la proyección y el estudio de obras del patrimonio y de trabajos contemporáneos. Su labor con el uso del séptimo arte sigue los lineamientos del "Plan para las artes y la cultura en la escuela" (Ministerio de la Educación Nacional francesa, 2001), donde se estipula que el cine es ante todo un arte y una cultura que forma parte del capital de referencia indispensable para una educación abierta sobre el mundo actual; es un vector de conocimientos. Para Rouffy, el cine es una herramienta actual al servicio del aprendizaje de las habilidades fundamentales en la escuela (escribir, leer, expresarse, argumentar, opinar, dominar el idioma); es un medio que permite la construcción de una cultura común; y a través de éste se logra una educación artística dentro de una perspectiva de la educación de la mirada. Con la aplicación del cine en la escuela se logró cuantificar una de las metas perseguidas: durante el año escolar 2002-2003, se aumento de 1000 a 1500 alumnos aproximadamente; y después a 3000 educandos, en el 2005.

Una investigación más que integra el tema cultural en la clase de francés lengua segunda es el de Josefa Navarro Jiménez y de Carmen Soto Pallarés intitulado *Chante avec moi! La canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera*. Su análisis se plantea el objetivo de conocer la cultura francesa a través de canciones y retahílas infantiles, tradicionales y populares. También, a través de actividades lúdicas y motivacionales, se hace partícipe al alumno con el fin de adquirir una competencia comunicativa y sociocultural en francés. Los participantes son alumnos de 5º de Educación Primaria del CRA (Colegio Rural Agrupado) de Zarcilla de Ramos, siendo ésta una pedanía (distrito) de Lorca, dentro de la Región de Murcia. La metodología utilizada es cualitativa-interpretativa, basada en la producción oral y en la interpretación de las grabaciones realizadas para este estudio, además de apoyarse en el enfoque comunicativo. Para averiguar los avances y el progreso en el aprendizaje de francés se utiliza un Pre-test y un Post-test. A modo de conclusiones, la investigación afirma que los aprendientes adquirieron cierta competencia comunicativa y sociocultural con la ayuda de las variables que se evaluaron.

En conclusión, las afirmaciones y los resultados presentados en los trabajos anteriores constituyen el punto de partida para la realización de la presente investigación.

Marco teórico

3. Marco teórico

Este capítulo está dividido en cinco partes:

En la primera parte, se presenta el desarrollo de los lazos indisolubles entre lengua y cultura. También se muestra la relación entre civilización y cultura, la evolución de la enseñanza de la competencia cultural en la didáctica de FLE, y se finaliza citando el aporte del multiculturalismo y la interculturalidad en la didáctica de las lenguas.

En la segunda parte, se exponen las nociones relacionadas con *cit *: *guetto*, *banlieue* y *faubourgs*, sus etimologías, su historia y la variación de sus acepciones. Además, se describe el estatus actual de la unidad habitacional (*citó*) en la aglomeración parisina, exponiendo e ilustrando algunas *cités* de la periferia de la capital de Francia.

En la tercera parte, se describe el cortometraje como material audiovisual y como elemento constitutivo de las TICE. Igualmente, se esboza la importancia del cortometraje empleado como soporte en clase de FLE.

En la cuarta parte, se define la noción de representación social y otros conceptos relacionados con ésta. Dicha noción nos apoy  en el análisis de las imágenes que los participantes en nuestro estudio presentaron con relación a los conceptos de cultura y de *citó*.

En la quinta y última parte del marco teórico, se exponen los principios teóricos y metodológicos del enfoque por tareas, los cuales orientaron la elaboración y aplicación de nuestra secuencia pedagógica.

3.1 El lazo inquebrantable entre lengua y cultura

La didáctica de las lenguas representa frecuentemente estos dos conceptos de la siguiente manera: lengua=cultura. Esta dualidad, ampliamente debatida, se integra en la definición de lengua, la cual, siendo objeto de Enseñanza / Aprendizaje está compuesta de un idioma y de una cultura (Cuq, 2003).

Aprender un idioma es otra manera de ver el mundo, de descubrir el universo cultural y lingüístico diferente de la cultura de origen (Navarro Jiménez y Soto Pallarés, 2010). No basta con conocer las palabras, es necesario ubicarlas en el contexto y en la cultura donde se originan para tomar pleno sentido. Para Cansigno Gutiérrez (2009), manipular un idioma significa también transmitir cultura, ya que la lengua y la cultura son inseparables pues la lengua expresa cultura y ésta se adquiere por medio de la lengua.

En el ámbito de la Enseñanza / Aprendizaje de FLE, la pedagogía lingüística será un canal intrínseco para vehicular la cultura meta con el fin de crear en los aprendientes una dimensión cultural justificable en las situaciones de comunicación con los francófonos. Objetivo que de igual forma se contempla en *El Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001) y quien exhorta a ponerlo en práctica para una exitosa acreditación de la lengua.

Además, el vínculo indeleble entre lengua y cultura es citado y analizado por Beacco (2000), quien reafirma la integración del componente cultural en la enseñanza de FLE a través de la palabra compuesta “cultura-civilización”, dos términos que tienen diferentes acepciones y que han sido estudiados en la didáctica de las lenguas extranjeras.

3.1.1 Civilización vs. Cultura

Para conceptualizar la noción de “cultura” es necesario entender el término “civilización”. La primera concepción ha sido modificada con el paso del tiempo, según la historia de la lengua y de las ideas de cada país. A finales del siglo XVIII, en Francia, se habló de civilización francesa ligando el contenido de la lengua y de una civilización universal tomando en cuenta el carácter ideológico de la palabra. Se contempló que civilización se refiere a ciertos conocimientos tomados o generados por hablantes educados, con cierta posición social, o mejor aún, civilización es un término que se opuso a salvaje, a ordinario:

«... la civilisation représente donc les caractéristiques des peuples qui emploient ce mot et en font une théorie : les pays de l'Europe occidentale qui, dans un contexte colonialiste, ont désigné ainsi leur culture comme supérieure aux autres »² (De Carlo, 1998: 13).

Actualmente, se define civilización como un modo de ser, establecido históricamente y que constituye una totalidad hecha de coherencias y contradicciones; ésta se precisa sobre todo por sus diferencias con otras civilizaciones (Cuq, 2003).

En cuanto a “cultura”, noción compleja y tratada por varias disciplinas, los conceptos a continuación desglosados, tienen una estrecha relación con el campo de la enseñanza.

Abreviando a Porcher (1994), se dice que “cultura” es un modo de clasificación que identifica a una sociedad; son los conocimientos con los que cuenta; son las opiniones (filosóficas, morales, éticas...) sustentadas más en convicciones que en un saber. Para Cuq (2003), la cultura puede referirse tanto a

² “...la civilización entonces representa las características de los pueblos que emplean esta palabra y hacen de ella una teoría: los países de Europa Occidental que, en un contexto colonialista, han designado así su cultura como superior a las otras”. Traducción nuestra.

un conjunto social como a una persona individualmente, que se relaciona a su vez con diferentes términos como edad generacional, tendencia religiosa, grupo social, pasión colectiva, los cuales acaban por jugar un papel en el propio funcionamiento social. Finalmente, la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva; se trata de creencias que conllevan una fuerza de verdad, y que marcan en cierto sentido, las actuaciones de los individuos miembros de una sociedad (Miquel y Sans, 1992).

3.1.2 Evolución de la noción de cultura en didáctica de FLE

En la tradición del aprendizaje de FLE, la cultura era nombrada como civilización, comprendiendo a la literatura, la cual estaba considerada como la esencia misma de la lengua y la cultura francesas. Ella recurría a un modelo francófono que sustentaba la supremacía de la cultura gala, representada por monumentos que se han transformado en estereotipos aún persistentes en nuestros días.

Para finales de la primera mitad del siglo XX, el manual *Mauger bleu* constituye un ejemplo claro de la enseñanza de la lengua y la civilización francesas. Cuatro tomos, cuyos tres primeros pretendían transmitir la gramática con ilustraciones acompañadas de ciertos aspectos de la vida cotidiana (el metro, la ópera, una tienda departamental, la bolsa...) que describían costumbres atribuidas a los franceses en general, olvidando el ámbito social o individual. Así, la civilización es tomada en cuenta desde una perspectiva singular, rechazando las diferencias regionales y los niveles del lenguaje. El cuarto tomo se enfocaba particularmente al estudio de textos literarios contemporáneos pues de esta forma se comprendería la civilización de este país.

Cabe destacar que ya en esos años, una unidad indisociable entre lengua y civilización está presente, unidad que garantiza la superioridad de cada uno de estos dos elementos (De Carlo, 1998).

Durante los años 50, Francia se dota de manuales audiovisuales (como *Voix et images de France*), los cuales contribuyen a la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en cuestiones de expresión oral. No obstante, estos métodos muestran poco interés en la problemática cultural del idioma. Además, se presentan situaciones donde pareciera no existir diferencias sociales o culturales. Los manuales audio-orales y audiovisuales prosiguen el mismo camino: las frases son repetidas por los estudiantes cuidando la producción del error puesto que los enunciados van de lo más simple a lo más complejo.

Una década más tarde, el método estructuro-global-audiovisual o SGAV, a través de su segunda generación de manuales (como *De vive voix*, el más representativo de esta generación) endosa diálogos más cercanos a la realidad con la intención de desarrollar una verdadera capacidad comunicativa. El componente sociocultural y psicológico de la comunicación es tomado en cuenta, ya que los especialistas reconocen el estrecho lazo que existe entre lengua y cultura; sin embargo, la aplicación permanece artificial.

Con la perspectiva funcional, a la que se adhiere el manual de los años 80: *C'est le printemps*, se desarrolla la idea de dotar al aprendiente de los conocimientos lingüísticos directamente empleados en una situación de comunicación. Una cierta realidad francesa aparece, la cual no puede ser más que parcial, ayudando a la autonomía de la habilidad comunicativa del estudiante.

Más tarde, será el turno del enfoque comunicativo quien logrará una nueva concepción de la enseñanza de la cultura en clase de FLE:

«... pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique [comme] le rapport

social entre les interlocuteurs, leur relation affective, les buts de la communication »³ (De Carlo, 1998: 33).

De esta forma, se deja de lado el uso de la palabra **civilización** que implicaba la jerarquía de valores, la superioridad de países civilizados que justificaban toda política expansionista y se focaliza la transmisión de la **cultura**, la cual concierne los géneros de la vida, las costumbres, los valores, etc. (Beacco, 2000).

Ahora bien, en el mundo globalizado actual, el campo de la enseñanza de leguas no sólo deberá transmitir los valores de la lengua meta sino que debe reconocer los diferentes grupos sociales que la conforman y respetarlos.

3.1.3 Nace el multiculturalismo y la interculturalidad

Ligados a la noción de cultura, es preciso diferenciar otros puntos revelados contemporáneos en la enseñanza de FLE: los conceptos “**multicultural**” e “**intercultural**”. El primero es un término anglosajón que conlleva sólo a la identificación, descripción y presencia de diferentes grupos sociales o etnias compartiendo un mismo espacio territorial delimitado en una nación, sin proyecto educativo. El segundo concepto, de origen francés, se concentra sobre todo en la idea de acción. Según De Carlo (1998) y Abdallah-Preitcelle (1996), lo intercultural se define como la construcción susceptible para optimizar la comprensión de los problemas sociales y educativos, referentes a la diversidad cultural.

³ “... para llevar al alumno a desarrollar una verdadera habilidad en comunicación, de ahora en adelante será necesario invitarlo a descubrir la realidad sociocultural que subyace de todo enunciado lingüístico [como] el lazo social entre los interlocutores, su relación afectiva, las metas de la comunicación”. Traducción nuestra.

Los dos términos se relacionarían por lo tanto en diferentes contextos. La migración en el mundo es un fenómeno real que conlleva a una globalización de relaciones humanas que rebasan la idea de un control de poblaciones y de poderes locales. De ahí que lo intercultural nacería como una solución pragmática frente a un multicultural que caracteriza las sociedades contemporáneas. Se llegaría entonces a la propuesta de una perspectiva intercultural que representaría actualmente una respuesta posible al desafío lanzado por los nuevos escenarios socioculturales.

« L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, éliminations des barrières, réciprocité et véritable solidarité [et cela sera compréhensible] si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissances des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde »⁴ (Consejo de Europa, 1986).

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, la educación intercultural nace de la exigencia de integración de los grupos minoritarios, convirtiéndose enseguida en un medio para educar a los grupos mayoritarios con el fin de vivir en una sociedad multiétnica; ideología finalmente retomada por los profesores y pedagogos de las lenguas y culturas extranjeras (De Carlo, 1998).

3.2 De la integración de la cultura a la interculturalidad de la cité en FLE

Incorporar la cultura, entendida antropológicamente como modos de vida, creencias, costumbres, formas de ser y de pensar (Avram, 2008), en la clase de

⁴ "El empleo de la palabra intercultural implica necesariamente, si se le atribuye al prefijo inter su significado pleno, interacción, intercambio, supresión de barreras, reciprocidad y verdadera solidaridad [y será comprensible] si al término cultura se le concede todo su valor, ello implica reconocimientos de valores, de formas de vida y de representaciones simbólicas a las cuáles los seres humanos, tanto los individuos como las sociedades, se refieren en las relaciones con los otros y en la concepción del mundo". Traducción nuestra.

francés lengua extranjera es una de las prioridades estipuladas en *El Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001). Además, esta perspectiva apunta a una educación intercultural pues al observar otra forma de vida, se toma conciencia de la existencia de otro mundo, se le conoce y se comprenden las similitudes y diferencias con miras a un desarrollo armónico.

Abdallah-Preteille (1996) explica que interesarse en la interculturalidad es aprender a pensar en el Otro, es aprender a pensar en el Yo a partir del descubrimiento de la otra persona. Entonces, la Enseñanza / Aprendizaje de FLE, así como de la cultura meta, por parte de los estudiantes universitarios mexicanos evoca la fase de la interculturalidad: dos culturas estarán interactuando para lograr una comunicación respetuosa y fructífera.

Ahora bien, la presente investigación se centra en la aprehensión de un aspecto derivado de la cultura francófona: la *cit * (unidad habitacional), la cual involucra a su vez diversos factores que entran en juego en el curso de una interacci3n entre individuos pertenecientes a culturas diferentes.

3.2.1 Definici3n y contexto de la *cit *

Seg3n el diccionario *Le Grand Robert* (2011), la palabra "*cit *", desde un punto de vista did3ctico, indica una federaci3n aut3noma de tribus agrupadas bajo instituciones religiosas y pol3ticas comunes. En otro sentido, "*cit *" designa una ciudad importante considerada especialmente bajo su aspecto de persona moral; se entiende tambi3n como la zona m3s vieja de una ciudad; para llegar a una significaci3n urbana que agrupa inmuebles provistos de mecanismos colectivos (parques, comercios, 3reas de juego) habitados por personas, usualmente inmigrantes, con sueldos modestos.

La primera y última concepciones de *cit * la caracterizan como un espacio físico (inmuebles) y social (habitantes) segregado, alejado de la ciudad. Definir la *cit * es una tarea difícil que implica el análisis de aspectos políticos, mediáticos y del propio sentido común de los individuos. Para St b  y Marchal (2009), las *cités* son mal vistas pues se relacionan con unidades de habitación social paupérrimas, situadas, la mayoría de éstas, en los suburbios alrededor de las ciudades. Además, las *cités* son percibidas, sociológicamente, como mundos cerrados perfectamente homogéneos que albergan personas de la misma identidad étnica, cuyos espacios son relegados y separados del territorio urbano y de sus dinámicas culturales, políticas y sociales. Se observa en ellas una entidad mala y amenazante impermeable a la globalización económica donde reina la pobreza absoluta, zonas sin derechos, en las cuales el crimen se impone en todas sus formas.

Esta visión de estigmatizar las *cités* según St b  y Marchal (2009) nace de un mito que organiza su percepción subjetiva. Sin embargo, un mito no es una mentira y es inútil tratar de demostrar que no hay fundamentos en los hechos, ni de proclamar que su ficción est  truqueada y no tiene sentido. Un mito mezcla a la vez el suceso histórico y la ficción significativa de una forma tal que suena justo dentro de una cierta época o país (Erikson, 1973). Entonces, para contextualizar el origen de la *cit * se asevera pertinente desarrollar el nacimiento y evolución de la idea de *citó* en el seno de la sociedad francesa.

3.2.2 La historia de la *cit * en Paris

Así como Beacco (2000) introduce la noción compuesta de cultura-civilización para una mejor visión del componente cultural que se podría trabajar en el aula de francés lengua extranjera, St b  y Marchal (2009) aportan el concepto mixto de *cit -gueto* (*cités-ghettos*) con el fin de comprender la representación social de esta entidad urbana.

Etimológicamente, la palabra gueto parece nacer en el año 1516 del vocablo italiano *gietto*, designando el taller de fundición de cañones de Venecia cerca del cual residían los judíos (Stébé y Marchal, 2009). El gueto aparece en las sociedades de la Europa medieval a partir del momento en que la Iglesia decide aislar a los hebreos en ciertos barrios, dado que teme que éstos debiliten la fe cristiana (Wirth, 1980). Por ejemplo, en el año 1294, Felipe el Hermoso fuerza a los judíos de la región de Nimes a instalarse en un lugar de residencia separado de aquel de los devotos. Antes del siglo XVI, los judíos habían convenido en establecerse dentro de territorios alejados de la sociedad.

Prosiguiendo con la relación histórica de cité-gueto y para entender la *cité* parisina, se debe citar su contexto urbano: las inmediaciones populares (*banlieue*) y los suburbios (los *faubourgs*), son palabras tomadas actualmente como sinónimos (*Le Robert*, 2005: 111, 477) pero cuyos orígenes esbozan ciertas diferencias.

En la Edad Media, la *banlieue* correspondía a un “territorio jurisdiccional entre la ciudad y el campo, de extensión aproximada a una legua (4,44 km) donde el señor, el cura o el concejo, ejercían el derecho de *ban*” (*Le Robert*, 2002: 38), es decir, el derecho de ordenar, de prohibir, de juzgar y de hacer pagar un alquiler a los campesinos. En este espacio rural intermedio (ver anexo 8.1, página 91), los aldeanos están obligados a triturar sus granos en el molino *banal* (de *ban*), de tal forma que seguido la *banlieue* se relaciona con molino (*banlieue de moulin*) (Vieillard-Baron, 2002).

Conjuntamente a la residencia de los campesinos en la *banlieue*, los artesanos crean, también en esta zona periurbana, los suburbios (*faubourgs*).

El término de *faubourg* proviene del siglo XII de la palabra compuesta del viejo francés *fors-borc* que significa burgo fuera de los muros (*bourg hors des*

murs) (*Le Robert*, 2002: 56). La implantación de los habitantes en estos barrios se debe al ejercicio de sus oficios, prohibidos en la ciudad, y a su audacia por evadir el pago de gravámenes dictados por la urbe. Las autoridades municipales de mediados del siglo XVI perciben con malos ojos el desarrollo de los *faubourgs* parisinos, obstaculizando su crecimiento. Sin embargo, para el siglo XVIII, los *faubourgs* son numerosos colindando y amplificando los límites de París. En el transcurso del siglo XIX y a principios del siglo XX, los *faubourgs* se convertirán en espacios de habitación popular donde se concentran los obreros. Además, la población parisina asimila la *banlieue* a los *faubourgs*, un mundo indistinto donde se mezclan personas relegadas (cerca de 30 000 habitantes), oficios ilícitos y actividades licenciosas. Para los años 30, estas localidades, abandonadas por los militares, serán asociadas al término *zona*, cuya geografía que se reporta a los confines de la ciudad y su estatus de ilegal, van a marginalizarla rápidamente frente a los ojos de la opinión pública.

Después de 1945, Francia es confrontada a una grave crisis de habitación ocasionada por: a) la destrucción y daño a millones de residencias dada la Segunda Guerra Mundial, b) la ausencia de construcción de alojamientos entre los conflictos mundiales, y c) por el fuerte aumento demográfico que conoce la población francesa (baby-boom de la edad de oro). Esta problemática engendra una política ambiciosa de edificación de viviendas: 195 zonas de urbanización en prioridad (ZUP), que representarán más de 2,2 millones de moradas esencialmente de tipo *habitación social y/o unidades habitacionales (HLM: habitation à loyer modéré)*. Es así como la capital de Francia se cubre de sectores periféricos, constituidos principalmente por barras y torres, símbolos de urbanidad y modernidad que se denominarán *grandes conjuntos (grands ensembles)* (Stébé y Marchal, 2009). Estos complejos de enormes dimensiones se construirán en un tiempo record sobre terrenos de bajo valor inmobiliario y situados en las áreas limítrofes de la aglomeración parisina, próximos a autopistas, líneas de alta tensión, vías de tren, etc.

3.2.3 La cité parisina contemporánea

Paradójicamente a la visión de monotonía, gigantismo y uniformidad arquitectónica de la *cité*, lanzada por políticos e intelectuales durante los años 50 y 60, habitar en estos grandes edificios representaba, para varios franceses de diferentes clases sociales, una promoción, ya que las *habitaciones sociales y/o unidades habitacionales* (HLM) estaban equipadas de todo confort (calefacción central, abastecimiento de agua, baño completo, W.-C., vertederos de basuras, etc.) y cumplían con las expectativas de los nuevos huéspedes. Cabe recordar que los *HLM* remplazaron a las casuchas (*bidon ville*) de las colonias proletarias del centro o periferias de la capital (Stébé y Marchal, 2009). Pero años después, los antes radiosos locatarios de *HLM*, se dieron cuenta de que la realidad de esos grandes inmuebles estaba lejos de colmar sus proyectos de vida y sus sueños de cohabitación armoniosa. Como lo apuntan Chamboredon y Lemaire (1970), la proximidad espacial de las categorías sociales mezcladas en los *HLM* no genera *ipso facto* una proximidad social, sino más bien las tensiones o conflictos provocan la toma de distancia hacia la persona cercana, alejándose socialmente.

En un periodo más tardío, la *cité HLM* abriga a los franceses de origen obrero, mientras que los empleados de clase media se mudan a casas independientes en otros sitios de la capital. En las últimas décadas, la diversidad étnica y cultural de las zonas de habitación popular es indiscutible, revelando rostros, lenguajes y costumbres que esconden a su vez, formas de pensar diferentes para percibir el mundo.

Uno de los grupos sociales que compone la *cité* son los franceses de casta, llamados *Gaulois* o *Céfrans*, herederos de la clase obrera, quienes se arraigan en su medio popular por elección (Hatzfeld, 2006). A ellos hay que sumar a los grupos provenientes de otros lugares: italianos y polacos, amalgamados desde principios del siglo XX; españoles, argelinos y portugueses se han

instalados desde hace tres o cuatro generaciones, acomodándose a los códigos y símbolos de la tierra que los recibió; africanos del norte y del sur se han añadido desde hace 30 años cuando fueron llamados como mano de obra; y finalmente, debido a los flujos migratorios o desplazamientos temporales, se podrían adjuntar los colombianos, los esrilanqueses, los serbios, los turcos, los iraquís y los comorenses, pero el curso de la renovación demográfica es infinita e imprevisible (Hatzfeld, 2006).

De acuerdo a los anteriores datos, hoy por hoy, cada *cit * est  habitada por poblaciones de culturas heterogéneas, por lo que la diversidad interna de cada *unidad habitacional* se multiplica, dicha variedad y coloración son específicas e identifican a una *cit * de otra. Cada *cit * ha construido su población por combinaciones singulares de grupos culturales y de familias que no se parecen a ninguna otra, cuyas reglas de vida son también diferentes.

Con relación al discurso político, la cooperación entre la ciudad y la *cit * avanza. En julio de 2006, la Conferencia metropolitana de la aglomeración parisina nace bajo la impuls n de Bertrand Delano , de Pierre Mansat y de otros diputados de los suburbios. Ésta se interesa en la eliminación de la mirada tradicional (pobreza, crímenes, fábricas, desechos, etc.) que los parisinos muestran con respecto a sus vecinos (Gilli y Offner, 2008).

En nuestros días, la *cit * parisina encarna una forma de cinto negro de miseria alrededor de la capital que se convierte en el sostén de un imaginario negativo que aún continúa a imponerse, el cual se focaliza en las zonas de habitación social (*HLM: habitation   loyer mod r *). (St b  y Marchal, 2009). Ejemplo de ello son: "La banane", "Ramponeau" y "Orteaux". Además, "la cit  des 3000" en Aulnay-Sevran, "la cit  des 4000" en La Courneuve, el "Val Four " en Mantes la Jolie, la Cité de la Muette en Drancy, el "Val d'argent" en Argenteuil, etc.

Lugares de donde emerge un universo de representaciones desfavorables, que no es exclusivo de los alrededores de la ciudad de París (ver anexo 8.2, página 92).

3.3 El Cortometraje y su origen

El cine tiene más de un siglo de existir, sus obras son distribuidas por los medios contemporáneos audiovisuales. Las instituciones académicas, los profesores y los alumnos ya no están obligados a acudir hasta las salas cinematográficas para acceder a toda esa gama cultural que ofrece el séptimo arte; la tecnología de nuestros días facilita el reencuentro y exploración del audiovisual. Las TIC se han convertido en un fenómeno sin el cual las personas de hoy en día no podrían imaginar su vida. La didáctica de lenguas está evolucionando siguiendo dichas tendencias. En nuestro estudio, optamos por elegir y utilizar el cortometraje como herramienta pedagógica en la clase de FLE.

Jiménez Valverde y Llitjós Viza (2006) estipulan la imposibilidad de pensar que un docente sólo se limite a sus explicaciones orales en clase, prescindiendo de cualquier recurso didáctico. El profesorado de idiomas tiene hoy en día un amplio abanico de recursos que puede utilizar en sus clases, como el cortometraje. Pero para su correcta manipulación es necesario entender su procedencia y esencia.

Garat (2000) define al cortometraje como aquello que es breve en el tiempo y corto en longitud. Pero para mejor comprensión del tema, es imperativo, señala Garat, precisar “metraje”, que radica en la longitud de una película cinematográfica por la que puede conocerse su duración; de igual manera “corto”, adjetivo de poca longitud o duración, será usado como prefijo en esta palabra.

El curso básico de cortometraje "Cómo hacer cortometrajes", realizado por el equipo de *Formación.Trabajos.com*, en colaboración con Cine HispaVista en

España, señala las siguientes características del corto: obra audiovisual en formato video que puede ser sobre cinta magnética o en soporte de película óptica de 16 ó 35 mm, utilizado en el cine. Si bien no existe una norma estricta, la posible clasificación por tiempo podría ser alrededor de los 30 minutos.

Englobando las proposiciones anteriores, el cortometraje es una obra audiovisual del séptimo arte cuya duración, relativamente corta, no sobrepasa los 40 minutos.

Pero no se puede hablar de corto sin cine, precisa Aurelio de los Reyes (1987). El cine fue oficialmente inaugurado el 28 de diciembre de 1895 como espectáculo en París, con el primitivo cinematógrafo mudo de los hermanos Lumière. En los inicios del cine, el formato generalizado fue el cortometraje, pero con el desarrollo del cine industrial y las ideas de George Méliès, quien profundizó por primera vez en el hecho de contar historias ficticias, hizo que la duración de las obras aumentase hasta aproximadamente los 100 minutos, dando como resultado el nacimiento de un largometraje.

Por muchos años, el cortometraje quedó rezagado a obras experimentales o documentales, explica de los Reyes (1987). Sin embargo, el cortometraje ha sido periódicamente reivindicado por las nuevas generaciones de creadores, que tanto individualmente como en colecciones de episodios, lo han utilizado como medio accesible de dar a conocer sus nuevas propuestas, consolidándose en el cine vanguardista, en los noticiarios, en la educación, en la industria y en el aprendizaje del oficio cinematográfico. Las nuevas tecnologías también han influido, haciéndolo accesible y abaratando los costos de producción, realización y difusión.

3.3.1 El corto: documento audiovisual

El cortometraje es un documento audiovisual. La Real Academia del Español (2006) estipula que el audiovisual es el concepto por el cual se une lo auditivo con lo visual, es decir, la imagen con el sonido.

La UNESCO, en un artículo de Ray Edmondson (1998), señala los medios audiovisuales como obras que comprenden imágenes y/o sonidos reproducibles integrados en un soporte, y que se caracterizan por el hecho de que su grabación, transmisión, percepción y comprensión requieren habitualmente un dispositivo tecnológico. El contenido visual y/o sonoro tiene una duración lineal, teniendo a la comunicación como contenido primordial, no a la utilización de la tecnología con otros fines.

El corto es una obra audiovisual porque transmite imágenes y sonido y sirve como contenedor del mismo, cuyo objetivo será la transmisión de su contenido a un público receptor.

3.3.2 Historia del documento audiovisual en la enseñanza de idiomas

Gonzalo Arias (2007) estableció que el documento audiovisual dirigido a la educación genera percepciones simultáneas. Se crean así nuevas realidades sensoriales mediante mecanismos como la armonía y la complementariedad. La armonía se presenta cuando a cada sonido le corresponde una imagen y la complementariedad es aquello que no aporta lo visual y aporta lo auditivo.

El audiovisual no fue utilizado en los primeros métodos de enseñanza de idiomas.

Germain (1995) narra que en la metodología de gramática traducción las actividades y los objetivos pedagógicos prioritarios eran la lectura, la traducción y el estudio de las reglas gramaticales. Se utilizaban sólo los textos literarios y el diccionario bilingüe como material didáctico.

Posteriormente, en el método directo se observa un gran cambio ya que el alumno aprende a comunicar y el oral es considerado como lo esencial, sin embargo, el material didáctico era secundario, ya que el profesor era el modelo a seguir. En esta propuesta surgen las tarjetas y las ilustraciones como soporte didáctico.

La metodología audiolingual propicia el nacimiento de los laboratorios de lengua siendo la novedad las cintas magnéticas (ver anexo 8.3, página 93), pero el aprendiente quedaba limitado a éstas y al profesor como soporte pedagógico.

Alrededor de los años 30, la expresión arte audiovisual empieza a usarse en Estados Unidos, con las primeras proyecciones del cine sonoro. Algunas décadas después, se empezó la teorización del audiovisual.

En vista de la fama alcanzada del audiovisual en los años cincuenta, éste es introducido en la enseñanza de idiomas, en el marco de la metodología SGAV (estructuro-global audio-visual).

Claude Germain (1995) señala a Petar Guberina del Instituto de fonética de la Universidad de Zagreb como el precursor de las primeras bases teóricas de esta metodología, quien con la ayuda de Paul Rivenc, de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, forman las primeras aplicaciones pedagógicas. En 1962, el público conoce la primera aplicación de la metodología estructuro-global dentro de un curso dirigido a niños de entre 8 y 11 años. El idioma francés yace como el primero en ser enseñado bajo la tutela de esta metodología.

Cuq (2003) describe el método SGAV como una concepción de conjunto concreto, coherente e interactivo, de principios fundamentales sirviendo de base a procesos variables en situaciones de aprendizaje.

La metodología SGAV maneja diversos postulados, pero en aquél referente a la adquisición de la cultura, se describe que los contenidos de los materiales deben presentarse de forma bien contextualizada a nivel psicológico, es decir, tomando en cuenta el rango, la mímica, las reacciones, los gestos, la entonación y el movimiento corporal, y de forma sociocultural, se deben tratar los valores, las actitudes, las costumbres, las creencias, etc., buscando el propósito de generar una competencia comunicativa, que requiere de elementos lingüísticos y extralingüísticos, abriendo al ser humano las puertas a otra cultura (Neuner, 1985).

El material didáctico en esta metodología se encuentra en un plano central, señala Germain (1995), siendo el audiovisual la principal herramienta que proporciona una percepción global de los sonidos, la información y el ritmo.

Cuq (2003) menciona que a partir del proyecto *Voix et images de France*, el CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) propuso la primera generación de cursos, los cuales fueron elaborados por Rivenc y Guberina para principiantes adultos, diversificando el público en la segunda generación de los cursos.

Para el surgimiento del enfoque comunicativo, éste revoluciona la enseñanza de las lenguas, ya que el interés está en saber cómo los nativos se expresan para realizar determinadas funciones comunicativas y qué factores, además de los formales, intervienen en el éxito comunicativo. Una variante de esta perspectiva pedagógica es la concepción del material didáctico, que no está establecido, invitando y motivando al alumno a aportarlo.

En la actualidad, el audiovisual es más accesible y por lo tanto es más recurrente en las aulas.

3.3.3 El cortometraje y las TICE (Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación)

Pero, ¿cómo acceder al cortometraje?; ¿qué material se utiliza?; ¿cómo reproducirlo? Son preguntas que podrían responderse a través de las TICE.

Para entender las TICE se debe empezar por definir TCI o NTIC, es decir, por *las tecnologías de la Información y la Comunicación* o bien *las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*, inspirándose del inglés, IT “*Information Technology*”.

El *The World Economic Forum* (2011) define las TIC como el conjunto de tecnologías que permiten: la adquisición, la producción, el almacenamiento, el tratamiento, la comunicación, el registro y la presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Ahora bien, las TICE son las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación abarcando lo antes mencionado pero teniendo una aplicación pedagógica.

La televisión, el cine, el vídeo, el multimedia, los videojuegos, la realidad virtual, el cortometraje son sólo algunos ejemplos que demuestran la importancia que ha cobrado la cultura audiovisual en nuestros días, señala Zulema (2005). Siguiendo la misma idea, la cultura audiovisual es la consumación de muchas técnicas y aportaciones científicas. Desde su aparición, se convirtió en un gran espectáculo y en la actualidad se ha transformado en un gran ritual que aglutina a

cientos de personas en la misma sala, marcando y fabricando modas, tendencias, sueños, ilusiones, etc.

La popularidad del audiovisual, lo ha llevado a las masas, siendo la educación la más beneficiada con esta técnica. El corto es un utensilio que traslada fácilmente imágenes y sonidos a los salones de clase. Las nuevas tecnologías han roto las murallas que encasillaban al séptimo arte únicamente a las salas de cine. Ahora, éste llega al público académico por medio de las nuevas pantallas de plasma o de cristal líquido, por la computadora personal, por los proyectores y recientemente, por las pequeñas pantallas de los dispositivos móviles con sonido envolvente.

Además, el cine dentro de las aulas es accesible por otros medios como los soportes ópticos y su gran capacidad de almacenamiento, por ejemplo el DVD, el Blu-Ray, la USB o la posibilidad del acceso en línea a través de Internet.

3.3.4 La integración de las TICE en la Enseñanza / Aprendizaje de lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001) hace un llamando al uso de las TICE como fuente inagotable de datos y de documentos auténticos. El ciberespacio nos proporciona un sinfín de herramientas, haciendo casi todo accesible: cortometrajes, canciones, videos, televisión, etc., recursos que favorecen el aprendizaje de cualquier idioma.

Cuq (2003) nos explica que las TICE se introducen en la didáctica de las lenguas, en los años sesenta, con la llegada de la inteligencia artificial.

Las teorías de la enseñanza de idiomas siempre han estado a la vanguardia con respecto a la tecnología, permitiendo acceder al conocimiento en un ambiente más contextualizado.

La enseñanza de lenguas ha manipulado las TICE desde sus inicios y constantemente ha dado claros ejemplos de su utilidad como los ejercicios estructurales, los video discos interactivos, hasta llegar a desarrollar un curso interactivo a distancia, donde el profesor es un conjunto de caracteres como los cursos por internet o los manuales de auto-aprendizaje. En la actualidad, debido a la rapidez evolutiva que tiene la tecnología, ésta proporciona imagen, sonido, información, etc. al instante y en donde el alumno está en el centro de todo.

3.3.5 El Cortometraje bajo un enfoque pedagógico

En la Enseñanza / Aprendizaje de lenguas, el profesor se vale de muchas herramientas para que su clase sea actual, atrayente y amena, sin la necesidad de convertirse en un comediante dentro de los cursos. El cortometraje ofrece estos ingredientes, siempre y cuando se sepa trabajarlo.

Claude Beylie (2005) narra el origen del cortometraje como herramienta pedagógica, remontándose a Francia en el año 1898, gracias al doctor Doyen, quien presentó una pequeña obra cinematográfica a sus alumnos sobre una operación de histerectomía abdominal. Diez años más tarde, Jean Comandon continuó con la misma idea y fundó el micro-cinematográfico, el cual consistía en hacer un corto de la vida microscópica, gracias a un aparato de video especial, consolidándose la idea del corto educativo (ver anexo 8.4, página 94).

El cortometraje y su manipulación didáctica son complementados con temáticas actuales a través del audiovisual y las TICE. Para poder acceder a él, es ineludible la utilización de las TICE, pues ellas proporcionan el propio material. Por ejemplo, el internet hace accesible los documentos audiovisuales, proporcionando páginas o sitios web donde los contenidos son gratuitos o con la adquisición de los diferentes contenedores de información tales como un DVD, un Blu-Ray, una USB, etc. que pueden contener el material a trabajar.

No se debe olvidar que la proyección o trasmisión del séptimo arte requiere de una computadora, un reproductor, un cañón, una televisión y electricidad, dispositivos de las nuevas tecnologías que nos acercan a la información.

Por otro lado, el corto es una obra audiovisual que transmite mensajes en forma de videos pero para su manipulación en las aulas debe distinguirse el video didáctico de su utilización didáctica. Según Camero (1989), el video didáctico está diseñado y producido para transmitir contenidos, habilidades o actividades. Además, en función de sus sistemas simbólicos, es decir la forma de estructurarlos y su utilización, propicia el aprendizaje en los alumnos. En cuanto a su empleo pedagógico, se refiere a una visión más amplia de las diversas formas de utilización del corto en la enseñanza.

Con relación a la explotación didáctica del cortometraje, José Aménos Pons (1999), Eva Touboul (2006) y la escuela de Île-du-Prince-Edouard de Canadá (2008), coinciden en la idea de que el corto responde a diferentes habilidades de aprendizaje, muchas veces olvidadas por el profesor. Permite una motivación para los alumnos con capacidad visual e incita a los no visuales a desarrollarla. El corto ayuda a presentar la información desde otra perspectiva, enriqueciendo la adquisición de la cultura y el léxico, reforzando al mismo tiempo los conceptos gramaticales y sacando al estudiante del contexto tradicional de aprendizaje (el salón). Permite también el descubrimiento de la cultura extranjera, generando representaciones sociales en el alumno. Sin olvidar que los aprendientes conocen el corto como recurso informativo (entretenimiento) y tienen experiencia en su empleo cotidiano y en su adquisición.

Para obtener beneficios pedagógicos a través de la proyección de los cortometrajes en el aula, el profesor debe tener una formación sólida y debe considerar que sin importar el tiempo del corto, éste se percibirá como un

documento escrito: teniendo un inicio, un desarrollo y una conclusión. De esta manera, se evitará que el corto sea visto como un simple entretenimiento o actividad de relleno.

La obra audiovisual sirve como detonante de actividades auténticas de aprendizaje, ya que imitan la realidad. Sin embargo, se debe poner mucho cuidado en la selección del material y, de igual forma que la lectura, no se debe esperar a que los alumnos comprendan y asimilen todo lo presentado.

Es posible que se llegue a pensar en la no utilización de este recurso, porque la tecnología no está siempre disponible o la información no es necesariamente la indicada, no despierta un interés, o los derechos de autor impiden su reproducción, o por la falta de talleres de formación para el profesor. Además, el nivel de idioma empleado en el corto, puede desalentar al estudiante (aburrirlo porque es muy fácil o frustrándolo porque es muy difícil).

Ciertamente, se pueden percibir las desventajas pero de igual manera se deben contemplar las ventajas: en cuanto a la tecnología, son múltiples los aparatos de reproducción y almacenamiento. Después, elaborando un plan y teniendo en mente los objetivos, el desarrollo del curso puede culminar con un aprendizaje significativo.

3.3.6 *Paris, je t'aime* y la selección de tres cortometrajes

Paris, je t'aime es una obra cinematográfica franco-alemana realizada en 2006, representativa de la cultura francófona, expuesta a nivel internacional y cuya observación no se limita al año de su estreno. El filme fue dirigido por varios directores de distintas nacionalidades y está compuesto de dieciocho cortometrajes, cada uno de ellos se desarrolla en un barrio o distrito distinto de la ciudad de París.

La librería Gandhi, en su página web, describe a este largometraje como un París donde el amor está en todas partes, en las barras de sus bares y cafeterías, bajo la Torre Eiffel, incluso por debajo de las calles, en el metro.

Paris, je t'aime es un París visto a través de los ojos de algunos de los más aclamados directores; cada uno de ellos nos cuenta una historia que se desarrolla en uno de los diferentes distritos de París. El resultado es un abanico de historias sobre la alegría, la separación, los encuentros inesperados y extraños; y, sobre todo, acerca de la pasión; por ello, se entiende por qué París es la ciudad del amor.

La película abarca dieciocho cortos, siendo seleccionados sólo tres de ellos (ver anexo 8.5, página 95), los cuales son viables para desarrollar los objetivos y comprobar las hipótesis de la presente investigación.

El primer corto, que se titula “Loin du 16e”, de los directores Walter Salles y Daniela Thomas, fue interpretado por Catalina Sandino Moreno (Ana), tiene una duración de 4:55 minutos. Es la historia de Ana, madre soltera, quien vive en las afueras de París y tiene un trabajo de niñera en las calles más ricas y prestigeadas de esta metrópolis. La trama muestra un fantástico contraste porque la niñera deja a su hijo en una guardería cercana a su hogar, para poder desempeñar su labor al otro lado de la ciudad. Este corto presenta la vida de una extranjera y la suerte a la que está expuesta al habitar una tierra que no la vio nacer.

Como segunda producción, se encuentra “Porte de Choisy”, del Director Christopher Doyle, y los actores principales son Barbet Schroeder (Monsieur Henny) y Li Xin (Madame Li). Su duración es de 5:36 minutos. El corto cuenta una historia llena de estética y glamur en la cual el protagonista es un reconocido estilista que llega a ofrecer sus servicios a un barrio chino de la bella ciudad de

París. Monsieur Henny se enfrenta a diversos obstáculos, empezando por el idioma y siguiendo con la fantástica Madame Li, quien pone a prueba su paciencia y profesionalismo.

Y por último “Place des Fêtes”, del aclamado Director Oliver Schmitz, con las actuaciones de Seydou Boro (Hassan) y Aïssa Maïga (Sophie). Su duración es de 5:25 minutos. Narra las vivencias de un hombre que vagabundea por la espectacular ciudad de París y se enamora de una chica a la que ayuda en un estacionamiento subterráneo. La historia tiene un desenlace fatal, lleno de emociones.

Con la observación y explotación pedagógica de los tres cortometrajes anteriormente aludidos, se persigue la integración de la cultural francófona, especialmente la comprensión del concepto *citó* en su contexto parisino. *Cit *, en su forma es una palabra pero en su fondo es una noción impregnada de cultura por lo que su inteligibilidad enriquecer  la dimensión cultural e intercultural del estudiante, guiándolo en la comprensión del idioma y cultura meta, así como en la construcción de su propia identidad.

3.4 La noción de la representación social

Siguiendo una educación bajo una óptica cultural con sesgo intercultural, una reflexión sobre las redes implícitas en la construcción del conocimiento se revela particularmente útil, ya que dentro de estos lazos que fabrican el saber, mecanismos ling sticos y culturales, así como las representaciones acerca de los países y las comunidades relacionadas con la lengua que aprenden los estudiantes, están latentes.

Las representaciones de las lenguas y los aparatos que las sustentan: características, normas, status, etc., influyen sin duda alguna en los

procedimientos y estrategias manejados por el público que aprende y/o utiliza el idioma. La lengua, según Dahlet (2000), crea valores a través de su léxico, codificando lo real para interpretarlo.

Por mucho tiempo, las representaciones sociales han sido consideradas en términos psicológicos, siendo definidas como un concepto atado a la actitud o a la motivación individual. Sin embargo, en otros análisis relacionados con la Enseñanza / Aprendizaje de las lenguas, esta noción puede ser renegociada y redefinida en el momento de la interacción, aun cuando se trate de estereotipos (Moore, 2001).

La pedagogía de las lenguas-culturas y en específico, la didáctica de FLE, se ha preocupado en sacar a la luz la importancia de las representaciones. En primer lugar, debido a la observación de las situaciones de Enseñanza / Aprendizaje, contempladas en los programas de políticas lingüísticas y educativas, y en segundo plano, por los principios didácticos avanzados como aquel de la perspectiva intercultural (Cuq, 2003).

3.4.1 Definición de la representación social

La disciplina de la psicología social cobija la Teoría de las Representación sociales, establecida por Serge Moscovici en 1961 y quien se inspira a su vez del término “representación colectiva” dispuesto por Durkheim a finales del siglo XIX (Sales Chianca, 2010).

Según Álvaro (2009) y citando a Moscovici, el concepto de representación social difiere del de representación colectiva en que el primero tiene un carácter más dinámico. Para Moscovici (1996) las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni

determinan obligatoriamente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones.

En resumen, las representaciones colectivas son mecanismos explicativos que se refieren a una clase general de ideas y creencias, mientras que las representaciones sociales son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados (Moscovici, 1996). El propio psicólogo social las define como un

"conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común" (Moscovici, 1981: 181, en Alvaro, 2009).

Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar. Este principio de carácter motivacional tiene, en opinión de Moscovici, un carácter universal.

Dos son los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero es definido como anclaje y supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas. Este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio. El segundo proceso es definido como objetivación y consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes (Moscovici, 1981, 1984, en Alvarado, 2009). Estos mecanismos, a través de los cuales se forman las representaciones sociales, sirven para la definición de los grupos sociales al tiempo que guían su acción.

3.4.2 Las representaciones sociales: implicaciones para la clase de lengua extranjera

Cabe recordar que las representaciones han sido definidas y analizadas por varias disciplinas, sin embargo, en el espacio subsecuente, éstas se abordarán dentro del campo de la Enseñanza / Aprendizaje de lenguas.

Recientes investigaciones, principalmente en la educación, asocian a la actitud y a las representaciones el deseo de aprender ciertos idiomas; de igual forma, al éxito o fracaso en el aprendizaje de los mismos (Castellotti y Moore, 2002).

La observación de las representaciones en el ámbito de la pedagogía nace en los años 60 gracias al concepto de *actitud*. A veces, *representación* y *actitud* son tomadas como sinónimos pero para algunos analistas es preciso hacer la distinción. Por ejemplo, continuando con la propuesta de Castellotti y Moore (2002), la actitud es definida como la disposición a reaccionar de manera favorable o no a cierta clase de objeto. Los datos con los que cuenta un individuo acerca de un tema, constituyen su *bagaje de creencias* acerca del propio tema. Dichas creencias, modificables o con tendencias evolutivas, pueden ser motivadas por informaciones objetivas o por prejuicios y estereotipos. Conceptos que serán expuestos para una mejor comprensión de las representaciones.

Los estereotipos (positivos o negativos) son considerados por Cuq (2003) como una representación de la realidad que la reduce a una característica. Por lo tanto, el estereotipo capta un aspecto de lo real y de forma parcial. Cuando el estudiante se relaciona con un idioma, su primer contacto pueden ser los estereotipos, los cuales pueden abrir o cerrar el acceso a la comprensión de la cultura meta.

Los estereotipos se diferencian de los prejuicios pues los primeros se fundamentan sobre operaciones de simplificación, de generalización, sin contacto con la experiencia directa. El estereotipo verbaliza actitudes y permite posicionarse con relación a los modelos preexistentes para poder comprender el mundo y ordenar las conductas (Moore, D., 2001 en Amossy y Herschberg Pierrot, 1997). Para Cuq (2003) el estudio de los procedimientos para generar estereotipos es admisible como un objetivo pedagógico con el fin de analizar, por ejemplo, las representaciones recíprocas que circulan entre dos países.

En cuanto a los prejuicios, etimológicamente éstos indican un juicio que antecede a la experiencia (Le Robert, 2002). El prejuicio sin una base objetiva fundamentada como lo marca la ciencia moderna, estaría considerado como erróneo y podría sumársele la idea que obstaculiza al conocimiento verdadero, ya que normalmente se refiere a grupos sociales para desfavorecerlos (De Carlo, 1998).

Ahora bien, retomando las representaciones en el campo de la didáctica, su objeto de estudio es específico: no se trata solamente de conocimientos estructurados con miras a adquirir sino también de usos contextualizados y diversificados para apropiarse, concretamente en la interacción (Castellotti y Moore, 2002). De lo anterior se deriva que

« Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectives entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignements»⁵ (Castellotti y Moore, 2002: 9).

⁵ “Tal especificidad, le da un carácter crucial a la influencia de los factores sociales, económicos, ideológicos o afectivos, entre otros, y la heterogeneidad de la noción de representación la convierte, particularmente, en un activo, en la medida en que ella permite el darse cuenta de las fuentes y múltiples referencias (psicológicas, afectivas, sociales, cognitivas,...) movilizadas en un proceso de Enseñanza / Aprendizaje”. Traducción nuestra.

3.5 La clase de lengua extranjera en el marco del enfoque por tareas

La secuencia pedagógica que proponemos con el fin de integrar la cultura y el cortometraje en la clase de FLE se apoya en los principios fundamentales del enfoque por tareas.

El diccionario de términos clave de Español lengua extranjera (ELE) del Centro Virtual Cervantes define al enfoque por tareas como la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no sólo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Zanón (1990) señala que el enfoque por tareas nace fundamentalmente de una investigación más profunda de los principios que deben regir la comunicación, de cómo ésta se puede aprender y de cómo se debe enseñar, para suplir las carencias iniciales del enfoque comunicativo.

Los primeros trabajos se remontan a finales de los años 70, teniendo como contexto la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Zanón (1990) explica que autores como Newmark y Allwright delegan la idea de currículo nociofuncional -caracterizándose por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa (definición del diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes)- y dándole prioridad a las necesidades que tenían los estudiantes extranjeros residentes. Por lo cual definen una serie de escenarios donde ellos se ven en la necesidad de actuar y realizar una serie de actividades.

Más tarde en los años 80, se caracterizó por el desarrollo de nuevos modelos dentro de esta corriente, preocupándose más por adaptarse a las inquietudes de los aprendices y suscitar procesos de comunicación en el salón de clases, que por una definición previa de contenidos.

Zanón establece el nacimiento del enfoque por tareas gracias a la investigación en tres campos diferentes, la teoría lingüística, los estudios sobre la adquisición de la lengua segunda (L2) y en los diseños de nuevos programas de enseñanza. La primera constituye una definición más completa de la competencia comunicativa llevada a cabo por Canale y Swain, la cual está integrada por las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Los estudios relacionados con la adquisición de una lengua extranjera, desarrollados por Ellis (2003), demuestran que una lengua no se adquiere linealmente, contenido a contenido, sino que se construye globalmente. Además, las indagaciones realizadas por Nunan (1989) beneficiaron el diseño concreto de nuevos programas de enseñanza a partir de tareas, detonando un nuevo modelo de trabajo en el aula.

3.5.1 Principios teóricos y metodológicos del enfoque por tareas

Para Pedro Navarro Serrano (2008) el aprender una lengua implica acaparar conocimientos que no se dejan parados en una estantería o en un ensayo, sino que se llevan dentro de uno mismo y se activan, según las necesidades que se encuentren y para establecer una comunicación satisfactoria.

Nunan (1989) señala que el interés fundamental de esta proposición radica en la pregunta: ¿cómo conseguir que los alumnos adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva? Él mismo responde que se establece una unidad metodológica de trabajo en el aula, nombrada tarea, cuyo objetivo

principal es que los estudiantes actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta.

En concreto, es la realización de una tarea comunicativa definida por Nunan (1989) como una unidad de trabajo en el salón de clases que implique a los aprendices la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2, mientras su atención se fija prioritariamente en el significado más que en la forma.

Nunan (1989) estableció ciertas características para la tarea comunicativa, ella es representativa de procesos de comunicación dentro de un contexto auténtico y por lo tanto similar a acciones de la vida cotidiana, involucrando a todos los estudiantes en la comprensión, producción o interacción en lengua segunda. La tarea será reconocible como una unidad de trabajo en el aula y canalizada hacia el aprendizaje del lenguaje la cual tendrá que estar diseñada con una estructura, un objetivo, con contenidos y un producto o texto final cuyo resultado además debe ser evaluado por profesores y alumnos como producto lingüístico y como proceso de trabajo, en tanto que la atención de los participantes se centra más en la manipulación de información que en la forma cuya resolución implica el desarrollo de valores educativos como la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, etc.

Nunan (1989) y Zanón (1990) hacen una distinción entre tareas comunicativas y aquellas denominadas tareas pedagógicas o posibilitadoras. Estas últimas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos necesarios para realizar las tareas comunicativas.

Ernesto Martín Peris (1999) propone las tareas por objetivos, clasificándolas en cuatro diferentes denominaciones: de comunicación, formales (capacitación del alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas), socioculturales y de aprendizaje (desarrollo de estrategias cognitivas, meta-

cognitivas, afectivas, etc.) También, él toma en cuenta a las tareas por su estructura y extensión, ya sea sencilla o compleja (incluyendo varias sub-tareas). Además, secciona a las tareas por su autonomía con respecto a otras actividades, como tareas finales, que representan la conclusión de un ciclo, tareas capacitadoras, previas a la tarea final o tareas derivadas, concebidas como resultado de la evaluación final.

La enseñanza por tareas parte del interés y de la inclinación voluntaria del estudiante, señala Víctor Cantero García (2010) hacia los temas objeto de estudio y de este convencimiento surge la unidad didáctica. Esta unidad constituye un ejemplo práctico de cómo trasladar al aula el enfoque por tareas, tan útil como necesario a la hora de desarrollar los niveles de interacción comunicativa de los alumnos en L2.

Para la elaboración de una unidad didáctica por tareas, Estaire (2007) establece un conjunto de horas en clase centradas en torno a un tema o área de interés. Su estructura es la de una secuencia de tareas que se organizan en torno a una tarea final. Ella propone seis pasos para que el estudiante llegue a realizar una tarea final: lo principal es elegir un tema, después establecer una tarea final y planificarla, enseguida especificar los objetivos de la unidad, como cuarto paso, determinar los contenidos necesarios para la realización de la tarea final, inmediatamente planificar las tareas de apoyo necesarias para realizar la tarea final y por último concebir los instrumentos y procedimientos de evaluación de la unidad.

Etaire considera que la evaluación es una parte integral del proceso de aprendizaje, pues proporciona información, y a su vez debe realizarse durante toda la unidad hecha por los participantes y educadores. La evaluación está basada en los criterios ya establecidos y asumidos por todos, dirigida tanto al proceso como a los resultados, es decir, una evaluación formativa y cuantitativa.

El alumno debe efectuar una autoevaluación razonando puntos como: el trabajo individual y el logrado como miembro del grupo, considerando también aquél de sus compañeros, la tarea, los materiales, los procedimientos seguidos, los productos resultantes, la labor generada por los profesores y los resultados en relación con los objetivos y los contenidos.

Es necesario estructurar el sistema de evaluación que se vaya a utilizar en el aula durante la unidad, de igual manera los instrumentos, los procedimientos, los criterios. La evaluación permite la realización de modificaciones y reajustes en el trabajo que se esté desarrollando.

En conclusión, todos los elementos del enfoque por tareas, desarrollados anteriormente, pueden ser contemplados en una unidad didáctica como lo plasma Estaire (ver anexo 8.6, página 96).

3.5.2 Explotación pedagógica del documento audiovisual (cortometraje) orientada por los fundamentos del enfoque por tareas

Silvia López (2006) señala que al trabajar con material audiovisual se debe sacar el mayor partido posible de aquello que tiene de específico, en este caso el cortometraje, que es un medio audiovisual. Indica que no tiene ningún sentido que la actividad que se plantee pueda realizarse igualmente con un audio o con un texto, es indispensable aprovechar el video ya que aporta rasgos importantes como por ejemplo, la fuerza de la imagen y su capacidad de emocionar; los elementos no verbales (gestos, actitudes, reacciones...); los juegos de imágenes y texto; las posibilidades que ofrece en cuanto a actividades de comprensión. También, López (2006) recalca la necesidad de trabajar y aprovechar aquellos aspectos de la comunicación en lengua extranjera que otros medios llevados al aula no permiten.

El Enfoque por tareas se ha convertido, en los últimos años, en un método conocido y manejado por muchos de los profesores en L2. Partiendo de los presupuestos teóricos (autonomía de aprendizaje, colaboración, negociación y funcionalidad), se ha elaborado una propuesta didáctica basada en el uso de cortometrajes.

Estaire (2007) y Nunan (1989) establecieron algunas características para la realización de una tarea comunicativa, empezando por la selección de una temática, que en este caso fue un aspecto de la cultura francesa, viable para el proceso de comunicación dentro de un contexto auténtico.

Como primera tarea se estipula la observación de los tres cortos ("*Place des Fêtes*", "*Porte de Choisy*" y "*Loin du 16e*"), estimulando la autonomía de los alumnos para la comprensión de los mismos. Al finalizar esta etapa, se acordó la elaboración de un collage, el cual requería la ilustración de la arquitectura del lugar, la distribución social, etc.; concretizando el concepto proyectado, esto involucró a todos los estudiantes en la comprensión, producción e interacción para el cumplimiento de la tarea.

Posteriormente, se les proporcionó un cuadro, con categorías y características relacionadas con la *cit *, solicitando la identificación de las características de la misma. Canalizando la atención del aprendiente en la manipulación de información y no en la forma, cuya resolución implica el desarrollo de valores educativos como la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Enseguida se estableció la tarea final, consistiendo en la elaboración de una definición de la palabra *cit *, intentando que se tome conciencia de la diversidad que encierra dicho concepto en Francia.

Al llegar a la parte evaluadora, se consideró un producto lingüístico, pero anteponiéndose a este resultado, el grupo respondió a una serie de preguntas para generar una retroalimentación y forjar una autoevaluación en el alumno, la cual requiere la consideración de puntos como: el trabajo individual y el efectuado como miembro del grupo (considerando aquel de sus compañeros), las tareas, los materiales, los procedimientos seguidos, los productos resultantes, la labor efectuada por el profesor y los resultados en relación con los objetivos y los contenidos.

Metodología

4. Metodología

En esta parte de nuestro estudio, presentamos: el contexto, los participantes y los instrumentos empleados para llevar a cabo nuestra experimentación. También, exponemos el procedimiento que se siguió en la aplicación de la secuencia pedagógica. Describimos finalmente nuestras observaciones generales a lo largo de la experimentación así como los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados.

4.1 Contexto

Nuestra investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Querétaro, institución de educación pública que oferta, a través de su Facultad de Lenguas y Letras, tres Licenciaturas en Lenguas Modernas: español, inglés y francés y una Licenciatura en Estudios Literarios. Asimismo, ofrece dos Maestrías, una en Literatura y otra en Lingüística; y un Doctorado en Lingüística. La FLL cuenta también con el Centro de Estudios de Lenguas y Culturas (CELyC), donde se ofrecen cursos de idiomas: inglés, francés, italiano, portugués, japonés, ruso, alemán y español para extranjeros. Los cursos son dirigidos a los estudiantes de la propia universidad, así como al público en general.

El programa de estudios de lengua francesa del CELyC está conformado por tres niveles básicos (I, II, III), dos niveles intermedios (I y II) y un nivel avanzado. Los cursos regulares se llevan a cabo de lunes a viernes con una duración de dos horas por día en diferentes horarios y con valor curricular. También existen los cursos sabatinos con los mismos niveles, con una duración de cinco horas por clase (8 hrs. a 13 hrs.), sin valor curricular.

4.2 Participantes

La experimentación fue realizada en cuatro grupos de francés de nivel Intermedio I de los cursos regulares del CELyC-FLL-UAQ, nivel equivalente al DELF A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, totalizando 23 participantes.

Los mencionados grupos de lengua francesa fueron divididos en dos conjuntos más o menos numerosos con la finalidad de lograr un intercambio cognoscitivo importante. Dichos equipos, en lo sucesivo, se denominarán grupo “A”, con 11 estudiantes, y grupo “B”, conformado por 12 alumnos.

4.3 Instrumentos

En el marco de la experimentación realizada, se mostraron **tres cortometrajes** a los estudiantes participantes (“Loin du 16e”, “Porte de Choisy” y “Place des Fêtes”, de la película *Paris, je t’aime*). Los mencionados cortometrajes reúnen una serie de características culturales indispensables para la realización de la experimentación, siendo la más importante la contextualización de la “*cit *” parisina.

A partir de los cortos, documentos completamente auténticos, se analizaron diversos elementos culturales susceptibles de integrarse en la clase de FLE. El elemento específico que se eligió fue la noción de “*citó*”, en el contexto parisino. Enseguida, se elaboró y aplicó una **secuencia pedagógica**, sustentada en las directrices del Enfoque por tareas (ver anexos 8.7.1 y 8.7.2, páginas 97 y 103). Ésta abarcó diferentes actividades para la explotación adecuada de los cortometrajes citados. Las tareas sugeridas en el marco de nuestra secuencia pedagógica buscan la actividad creativa de los alumnos, quienes, conformados en

equipos y apoyándose en una serie de imágenes (proporcionadas por el profesor) efectuaron, por ejemplo, diversos collages (ver anexo 8.8, página 109), a través de los cuales ilustraron las características de la “*cité*” parisina.

Asimismo, en nuestra experimentación, se incluyeron dos **cuestionarios** (ver anexo 8.10, página 119). El primero (anexo 8.10.1, página 119) tiene la finalidad de conocer el perfil de los participantes: edad, nacionalidad, nivel académico, etc. El segundo (anexo 8.10.2, página 121) fue elaborado para recopilar los datos sobre las representaciones sociales de los participantes con relación a la lengua francesa y a la cultura francesa. De igual forma, se observaron las representaciones relativas a la integración de la cultura francesa en clase; y a los documentos y actividades aplicados referentes al tema de la “*cité*” en particular.

4.4 Procedimiento

En esta parte de nuestro estudio, expondremos el desarrollo de la aplicación de nuestra secuencia pedagógica, la cual tuvo lugar entre noviembre de 2010 y abril de 2011, desarrollándose a lo largo de cuatro horas. Dicho tiempo se canalizó en dos módulos, cada uno de dos horas.

Sesión 1. Etapa I:

Introducción: sensibilización a la vida parisina.

Para empezar la práctica, se efectuaron ciertas preguntas a los grupos participantes.

Durante el desarrollo de la etapa de sensibilización, los estudiantes se mostraron participativos y respondieron a los cuestionamientos hechos por el aplicador de la ficha pedagógica.

Tanto las preguntas como las respuestas sirvieron para despertar la curiosidad de los alumnos con respecto a la noción de “*cit *”.

Grupo “A”

Cabe señalar que un alumno asoció el término *cit * con la idea de “Cité Universitaire” (Ciudad Universitaria).

Grupo “B”

Una persona tuvo la influencia del español y coment  que la *cit * era la ciudad en su noción de capital o hábitat cosmopolita.

Para el resto de los alumnos, tanto del grupo “A” como del grupo “B”, la palabra *cit * era desconocida en su totalidad.

Sesión 1. Etapa II:

Visualización de tres cortometrajes:

“Loin du 16^e”

“Porte de Choisy”

“Place des F tes”

Durante el desarrollo de esta etapa, los cortometrajes fueron observados uno por uno. Al finalizar cada corto, se proporcionó al alumno un cuestionario de opción múltiple para analizar la comprensión oral y cultural del documento. La comprensión del material fue muy favorable en su totalidad. Los alumnos leyeron las preguntas y respondieron oralmente.

El proceso por corto se desarrolló de la forma siguiente:

I. Vista del primer cortometraje “*Loin du 16^e*” con sonido y subtítulos en francés.

Director: Walter Salles y Daniela Thomas.

Interpretada: Catalina Sandino Moreno (Ana).

Tiempo: 4 minutos 55 segundos.

II. Los alumnos respondieron preguntas de comprensión (ver anexo 8.7.1; Etapa II A, página 98).

III. Vista del segundo cortometraje “*Porte de Choisy*” con sonido y subtítulos en francés.

Director: Christopher Doyle.

Interpretada: Barbet Schroeder (Monsieur Henny) y Li Xin (Madame Li).

Tiempo: 5 minutos 36 segundos.

IV. Los alumnos respondieron preguntas de comprensión del documento (ver anexo 8.7.1; Etapa II A, página 99).

V. Vista del tercer cortometraje "*Place des Fêtes*" con sonido y subtítulos en francés.

Director: Oliver Schmitz.

Interpretada: Seydou Boro (Hassan) y Aïssa Maïga (Sophie)

Tiempo: 5 minutos 25 segundos

VI. Los alumnos respondieron a las siguientes preguntas de comprensión del documento (ver anexo 8.7.1; Etapa II A, página 99).

El material analizado en esta fase fue creciendo en su contenido lingüístico. El primer corto contaba con pocos diálogos y la cantidad de información escrita fue aumentando conforme pasaban los cortometrajes. La comprensión escrita, a través de los subtítulos, complementó la adquisición del contenido cinematográfico.

La información cultural estaba sostenida por la imagen, lo que la hizo más accesible en su comprensión.

La actividad desarrollada después de cada cortometraje consolidó la comprensión global del aprendiente. La presentación de preguntas con opción múltiple facilitó el procesamiento de las respuestas.

El material utilizado era desconocido para los participantes, lo cual ayudó a mantener un margen de objetividad durante el ejercicio de la investigación.

Sesión 1. Etapa III, actividad A:

Concretización de las imágenes.

Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos trabajaron en pequeños grupos para crear un collage cuyo tema central fue la “*cit *”. La tarea consistió en recrear un cartel representando una *cit * (su arquitectura, su distribución social, sus actividades recreativas, etc.) como lo apreciaron en las escenas de los cortometrajes. El material, que consistió en cartulinas, pegamento, imágenes variadas (edificios, casas habitación, personas de diferentes razas y estratos sociales, parques, centros comerciales, transportes, etc.) fue proporcionado por el aplicador.

En el grupo “A” se formaron dos equipos al azar, uno con seis integrantes que denominaremos AX y el otro con cinco elementos a quienes llamaremos equipo AY.

El equipo AX se conformó por cuatro mujeres y dos hombres.

El equipo AY se formó por un hombre y cuatro mujeres.

Se obtuvieron dos collages, uno por cada equipo mencionado (ver anexo 8.6: equipo AX y equipo AY, páginas 109 y 110).

En cuanto al grupo “B”, el público se dividió en tres equipos heterogéneos a quienes nombraremos: equipo BV, equipo BX y equipo BY.

El grupo BV se conformó de un hombre y tres mujeres.

El equipo BX contó con un hombre e igualmente tres mujeres.

Finalmente, el equipo BY estuvo constituido por dos hombres y dos mujeres.

Se obtuvieron tres collages, uno por equipo (ver anexo 8.8: equipo BV, equipo BX y equipo BY, páginas 111, 112, 113).

Finalmente, la aplicación de la investigación en el total de grupos arrojó cinco collages.

Durante el proceso de reconstrucción de la *cit * por medio del collage, los alumnos trabajaron activamente: aportando sus puntos de vista, seleccionando las imágenes, designando el lugar de las mismas, a nadiendo dibujos, signos, símbolos o colores, pegando las ilustraciones y/o comentando la organización del collage.

El desarrollo de esta etapa y su concretización a través del collage de la *cit *, ilustra uno de los objetivos de la presente investigación, el cual pretende comprender un aspecto de la cultura francesa y poder transmitirlo, hecho que los alumnos realizaron al visualizar y construir su "*cit *".

Terminada la primera sesión, se solicitó a los alumnos como tarea en casa, la búsqueda de un artículo de divulgación relacionado con la *cit * como temática principal. El artículo fue llevado a la siguiente sesión.

Sesión 2. Etapa III, actividad b:

Construyendo la “*cité*” con palabras.

El trabajo se llevó a cabo en 15 minutos y con los mismos integrantes de los grupos que realizaron los collages, es decir, con los equipos AX, AY, BV, BX y BY. La tarea consistió en seleccionar las características de la “*cité*” con la ayuda del collage y de un cuadro descriptivo proporcionado por el aplicador.

La consigna fue seleccionar las características que se encuentran dentro de la “*cité*” según las categorías dadas y se aceptó más de una respuesta (ver anexo 8.7.2; Etapa III B, página 106).

El trabajo hecho por los alumnos consistió en trasladar sus imágenes a palabras y luego a conceptos. Su participación fue activa y práctica. El cuadro descriptivo facilitó la percepción global de conceptos inmersos en la noción de *cité*.

Sesión 2. Etapa IV:

Viviendo la *cité*: definición.

Los estudiantes respondieron oralmente a preguntas que concretizaban las informaciones que recibieron con la visualización de los cortos y de sus respectivas actividades (ver anexo, 8.7.2; Etapa IV A, página 107).

Posteriormente, cada alumno redactó, de forma individual, una definición tipo diccionario del concepto “*cité*” (ver anexo 8.9.1, página 114). Después, se conformaron nuevamente los equipos, es decir, aquellos a quienes se denominó AX, AY, BV, BX y BY. Los pequeños grupos designaron a un representante para

escribir una única definición por equipo (ver anexo, 8.9.2, página 117). Todos los integrantes proponían ideas para enriquecer la redacción. Los equipos realizaron su labor sin el empleo de diccionario alguno, sólo hicieron referencia a los conocimientos adquiridos durante las sesiones de la investigación.

Cabe comentar que los alumnos percibieron lo analizado en clase plasmándolo en su definición y cumpliéndose varios de los objetivos de la presente investigación: conocer el universo de la *cit * parisina, percibirla culturalmente y poder transmitir lo aprendido acerca de la *cit * de París. Las definiciones escritas fueron leídas frente al grupo al final de la actividad.

Sesión 2. Etapa V:

Hablemos de otras “*cit *”.

Al final de la sesión 1, se pidió a los alumnos como tarea que buscaran un artículo de divulgación publicado en algún medio francófono relacionado con la *cit * como temática principal. Ya para esta fase, los alumnos comentaron su artículo con el fin de compartir la información de la *cit * e incrementar los conocimientos con respecto a esta noción.

Durante el desarrollo de esta etapa, se trabajó con los mismos grupos, es decir, equipo AX, AY, BV, BX y BY. La tarea consistió en comentar frente a la clase el contenido de los artículos seleccionados y leídos previamente.

El resultado de esta actividad fue enriquecedor porque amplió la visión de los alumnos en cuanto a los conocimientos adquiridos en el aula y la vida diaria; descubriendo que la *cit * es un universo particular donde varios ingredientes y valores la conforman, haciéndola un tema relevante y actual.

Al final del desarrollo de la secuencia pedagógica, realizamos un sondeo a través de un cuestionario que buscaba conocer la opinión personal de cada uno de los 23 participantes con relación a sus representaciones sociales relativas a la cultura, a las actividades temáticas realizadas en clase y a los soportes pedagógicos utilizados. Los mismos alumnos respondieron a un segundo cuestionario con datos generales sobre su identidad y su escolaridad. Los dos cuestionarios fueron aplicados el día en que terminó la ejecución de la secuencia pedagógica. El análisis de dichos cuestionarios se expone en el siguiente capítulo.

Resultados

y

Comentarios

5 Resultados y comentarios

En esta parte de nuestro trabajo, se presentan algunas observaciones generales relativas al desarrollo de la secuencia pedagógica propuesta y aplicada en los dos grupos de participantes; y se exponen los resultados derivados de la aplicación de los dos cuestionarios citados.

5.1 La secuencia pedagógica

Diferencias entre los dos grupos participantes en la experimentación

1) La división de los equipos fue más equitativa en el grupo “B” dado que se conformaron tres mini grupos de cuatro integrantes cada uno, mientras que en el grupo “A”, los equipos fueron de seis y cinco personas respectivamente.

2) De forma general, la participación de los alumnos fue activa. Sin embargo, el grupo “A” en sus dos equipos, AX y AY, desarrolló mucho más su definición de *cit * (ver anexo 8.13; Producción escrita grupo “A”, página 133). Su producción escrita rebasó las 30 palabras y llegó a ocupar un espacio de cinco a seis líneas, nivel al que no llegaron los equipos del grupo “B” (ver anexo 8.13; Producción escrita grupo “B”, página 133). Los pequeños grupos BV, BX y BY lograron tan sólo 25 palabras como máximo utilizando cuatro líneas, incluso dos.

3) Con relación a la etapa final de exposición de un artículo, cuya temática fue la *cit *, el grupo “B” aportó textos concernientes a aspectos en su mayoría negativos: violencia, robos, manifestaciones peligrosas, etc., ocurridos en una *cit * parisina. El grupo “A” se enfocó a mostrar contenidos positivos y culturales de la *cit *: manifestación pacífica y grafiti como forma de arte. Estas observaciones nos inclinan a considerar que el trabajo colaborativo favorece la

variedad de la información y de la explotación de los documentos; y enriquece mayormente el aprendizaje de los aspectos culturales en la clase de lengua.

Similitudes entre los dos grupos participantes en la experimentación

1) Referente a las preguntas empleadas en la etapa de sensibilización, las respuestas a las cinco primeras fueron similares: los alumnos del grupo “A” y del grupo “B” explicaron el tráfico de la vida cotidiana, el trabajo, la escuela, las personas nacionales o extranjeras que conviven en la misma ciudad. En el grupo “B” llamó la atención un comentario de un estudiante quien dijo que era la misma forma de vivir, aquí y allá, pero que la diferencia principal era la Torre Eiffel.

2) En cuanto a la última pregunta de la etapa de sensibilización, los alumnos desconocían el significado de la palabra *cité*.

3) En la fase dos (Visualización de los cortometrajes), se trabajó con un público que conocía el título de la película pero que ignoraba su contenido y por ende la temática de los cortometrajes utilizados como soporte de la investigación.

4) Las respuestas a las preguntas hechas después de cada cortometraje fueron similares. Tanto el grupo “A” como el grupo “B” eligieron las opciones correctas rápida y fácilmente.

5) La comprensión global de los cortometrajes fue excelente. Los grupos trabajaron al ritmo de las consignas valiéndose de su nivel Intermedio I. No fue necesario volver a mostrar los cortometrajes.

6) Los pequeños grupos, en su producto final (un collage en cartulina), muestran las mismas características que conforman la “*cité*” en los cortos (ver

anexo 8.8, página 109). En este producto final podemos observar la adquisición del concepto “*citó*” en su totalidad.

7) En la etapa de selecci3n de los elementos que conforman la *cit *, los grupos respondieron de forma similar, eligiendo y argumentando las mismas opciones.

8) Las definiciones escritas de los grupos respetaron la estructura presentada en un diccionario para mostrar definiciones. Todas las producciones escritas conservaron un párrafo para explicar la noci3n solicitada. El contenido de las definiciones de los grupos también abarc3 los mismos elementos descriptivos pertenecientes a la *cit *.

9) Respecto a la etapa final de exposici3n de un artículo cuya temática fuera la *cit *, los dos grupos colaboraron con textos concernientes a aspectos vividos en la *cit * parisina. Todos los equipos expusieron sus artículos.

10) Al final de la práctica, todos los estudiantes fueron capaces de explicar la noci3n de *citó* en su contexto parisino.

5.2 Análisis de los cuestionarios 1 y 2

Primeramente se expondrán los datos obtenidos a partir del cuestionario 1 (ver anexo 8.11, página 123), aplicado a los alumnos del CELyC-FLL-UAQ para conocer su perfil general y el contexto en el cual se encuentran. En segundo lugar, se presentarán los datos arrojados por el cuestionario 2, aplicado a estos mismos alumnos con el fin de conocer sus representaciones sociales sobre la lengua francesa y su cultura en general y sobre la noci3n de “*citó*” en particular; sobre su opini3n con relaci3n a la importancia de la integraci3n de la cultura en clase de

lengua; y con relación a los documentos utilizados y a las actividades realizadas a lo largo de la experimentación.

5.2.1 EL cuestionario 1 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ: perfiles profesionales y socio-lingüísticos

El cuestionario 1 (anexo 8.10.1, página 119) se aplicó a 23 estudiantes de los cursos regulares de francés del CELyC-FLL-UAQ, mismos que participaron en nuestra secuencia pedagógica. De estos sujetos, el 65% son del sexo femenino y el 35% son del sexo masculino. En lo concerniente a la edad de los participantes, ésta oscila entre los 15 años y más de 36 años, sobresaliendo el rango de entre 21 a 25 años, el cual representa el 44% del total de los alumnos, seguido de la categoría 15 a 20 años con un 30%. En tercera posición se encuentra el grupo de 26 a 30 años figurando el 13%. Le sigue el grupo de los mayores de 36 años con un 9 %; y finalmente, se encuentra el grupo de 31 a 35 años (4 %). Cabe señalar que el 100% de los participantes son de nacionalidad mexicana.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue el nivel de estudios de los aprendientes (desde el nivel Secundaria hasta el Doctorado). La categoría más representativa (35 %) es la correspondiente al nivel Licenciatura sin terminar (estudiantes inscritos actualmente en una carrera universitaria). En los niveles de Bachillerato concluido y Licenciatura concluida, los porcentajes fueron idénticos (22 %). En cuanto al Bachillerato sin finalizar (estudiantes cursando actualmente la Preparatoria o habiendo estado inscritos en ésta, pero sin haberla terminado), se encontró un 21% de participantes. Las otras categorías no estuvieron representadas.

En cuanto al estudio de lenguas, el 94 % de los participantes declaró hablar el idioma Inglés como segunda lengua. Se menciona la lengua italiana, pero sólo en un participante.

El 48% de los aprendientes expuso que su primer contacto con el francés fue en un contexto estudiantil. El 39% explicó que fue gracias a un documento, como películas, canciones o libros, etc. Por último, algunos alumnos (13 %) mencionaron que tuvieron contacto con esta lengua a través de un viaje.

En el 91% de los casos, el idioma francés es estudiado por interés propio del alumno. Sólo el 5% declaró que lo aprende por razones académicas. Se menciona también (4 %) el cambio de país como motivo para estudiar el francés.

Por otra parte el 39% de los estudiantes dedica un promedio de dos horas a la semana al estudio de esta lengua, el 18% de los participantes entre tres y cinco horas por semana y sólo el 26 % invierte de seis a diez horas por semana. El 17% declaró no estudiar el francés fuera del contexto académico.

Y por último, la mayoría de los alumnos (31%) practica la lengua francesa vía internet. El resto utiliza medios como el TECAAL (17%); o a través del contacto con los nativo-hablantes (22 %). El 30% de los participantes marcó como alternativa otros medios, pero sin especificar cuáles eran.

5.2.2 Resultados del cuestionario 2 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC- FLL-UAQ relativo a las representaciones sociales de la lengua francesa y de su cultura, a la integración de la cultura francesa en la clase de francés en general; y con relación a los documentos y actividades realizadas referentes al tema de la “*cité*” en particular.

El cuestionario 2 (anexo 8.10.2, página 121) se aplicó a los mismos 23 sujetos de los cursos regulares de francés del CELyC-FLL-UAQ arrojando atractivos resultados (anexo 8.12, página 127). En lo referente al interés por la lengua francesa y a su cultura en general, el 74% de los encuestados declaró

estar “muy interesado” en el conocimiento de la lengua y de su cultura; y el 26% declaró estar “interesado”.

Un 52% de los participantes declaró que las temáticas culturales “casi siempre” se abordan en la clase de francés lengua extranjera. El 26% afirmó que éstas “siempre” se abordan. Sólo el 18% declaró que estas temáticas se trabajan “de vez en cuando” en su clase de francés. El 4% marcó “muy poco” como opción.

Al 74% de los encuestados, le resultó “interesante” el tópico de la “*cit *” parisina, un 13% opinó que fue “muy interesante”, el 9% declaró ser “indiferente” ante la temática y el 4% anunció que fue “poco interesante”. Ninguno de los estudiantes tomó como opción el inciso “e”: “nada interesante”.

De los 23 alumnos, la mayoría, 65%, entendió bien el concepto de “*citó*”. En cuanto al entendimiento total, es decir, lo entendieron muy bien, se registró un 31%. Un 4% lo entendió más o menos. No se registró porcentaje en el último inciso.

El 77% de los participantes declaró poder transmitir la idea de “*citó*” a otras personas. El 23% explicó estar más o menos capacitado para hacerlo. Ninguno declaró sentirse incompetente para la realización de esta acción.

Los estudiantes señalaron que las indicaciones dadas durante el desarrollo de las actividades fueron totalmente claras y suficientemente claras, con el 64% y el 36% respectivamente. Sólo las opciones anteriores fueron seleccionadas.

Para el 65% de los alumnos las diferentes actividades propuestas para cada cortometraje fueron interesantes. Éstas fueron consideradas muy interesantes para el 31% de ellos; y sólo un 4% declaró que las actividades fueron

poco interesantes. La opción “nada interesantes” no fue seleccionada por ningún sujeto.

De los 23 encuestados, el 52% explicó estar familiarizado con el documento utilizado. El 26% señaló el completo desconocimiento de éste y el 22% sólo tenía algunas nociones de la existencia de la obra cinematográfica.

Casi la mitad de los participantes, 48%, señala que el material utilizado le resultó muy atractivo y el 43% declaró que fue atractivo. Se registró un 9% que encontró el material poco atractivo.

Tanto el primer corto como el segundo fueron más fáciles para la comprensión de la temática, según señalan los encuestados (35% para ambos casos). El 30% piensa que el tercer cortometraje fue el más entendible.

En cuanto a la comprensión del lenguaje, los estudiantes señalan que el primero fue el más claro, con un 48%. Seguido del tercer corto, otorgándole el 30%. Se encontró que el segundo cortometraje presentó mayor dificultad de comprensión (el 22% de los encuestados encontró que la comprensión de éste fue difícil).

Conclusiones

y

Perspectivas

6 Conclusiones y perspectivas

En la primera parte del marco teórico se hizo referencia a los lazos estrechos entre **lengua y cultura**, mostrándose que los conceptos “civilización” y “cultura” han sido campos tratados en la enseñanza de FLE, los cuales, de acuerdo a la evolución de la instrucción de lenguas y del espíritu crítico de la sociedad, han provocado una continua variación en las metodologías y en la evolución de los manuales para aprender dicho idioma.

La historia ha propuesto diferentes métodos para enseñar una lengua extranjera (tradicional, directo, audio-oral, etc.), teniendo, al inicio, como soporte principal la temática gramatical, la cual se ha tomado como pieza fundamental para el desarrollo de las clases, dándole la validez esencial para establecer una comunicación con el nativo hablante. Pero la comunicación, como práctica social, no se reduce a la comunicación lingüística, ya que hay factores extralingüísticos y socio-culturales que también intervienen. Cabe recordar que se enseña una lengua viva y ésta se mueve, evoluciona y es manejada por un sinnúmero de emisores. El lenguaje es el instrumento a través del cual se transmiten los valores humanos, las tradiciones históricas y la forma de ser, por lo tanto, la lengua no se puede limitar a un simple valor gramatical; el idioma arrastra una cultura, aportándole una definición y caracterizándolo. La tendencia a olvidarse de ella o sólo verla como un pasatiempo turístico, la encasilla en un tema secundario, siendo en el mejor de los casos, un contenido de relleno en los cursos de lengua.

Dado lo anterior, se constata el postulado de Cansigno Gutiérrez (2009), quien propone que, lengua y cultura son inseparables, pues la lengua expresa cultura y ésta se adquiere por medio de la lengua.

La relación entre lengua y cultura es estrecha y estos dos aspectos deben enseñarse a la par, por lo que el profesor se verá en la necesidad de darle a su

enseñanza ese aspecto de dualidad, motivando al alumno a ser partícipe de esta fusión.

La información expuesta en la segunda parte del marco teórico ha abordado la noción de “*cit *”, la cual, como se plasmó en esta tesis, se debe analizar detalladamente para entenderla y transmitirla de la mejor manera posible, ya que durante cuarenta años, después de la aparición de las primeras *cités* de habitación social en Francia hasta el año 2000, el discurso convenido, sostenido de forma casi idéntica por la prensa y las autoridades políticas, ha presentado a esos espacios como nidos de problemas: dificultades económicas, culturales, de inseguridad y desempleo, etc. Sin embargo, se debe cambiar la visión y mostrar que los habitantes de esas zonas populares, hasta ahora estigmatizadas, si tienen suerte, buena voluntad y las competencias requeridas, son capaces de logros tan buenos como los de cualquier otro ciudadano francés.

Exponer la etimología y la evolución del término *cit *, persigue transmitir dicha noción con una visión objetiva y amplia, explorando la posibilidad de considerar a la *cit * y a sus habitantes como un conjunto social distintivo, es decir, como una micro sociedad diversa, compleja, original, disponiendo de un espacio particular, de una historia propia con una cultura específica también, capaz de hacer, de decir, de pensar según los rasgos de esta original cultura.

Entonces, la información emitida en clase de FLE debe de tener fundamentos científicos y es aquí donde la preparación del profesor juega un rol esencial en la Enseñanza / Aprendizaje de los conocimientos. Su formación y actualización constantes, y su profesionalismo se aseveran como la base para el buen funcionamiento del curso y de la sociedad.

En la tercera parte de los fundamentos teóricos de nuestro trabajo, se trató la temática del cortometraje. Nos adentramos en el estudio y en la aplicación

pedagógica de dicho tipo de documento con el objeto de confirmar nuestra hipótesis sobre la integración del cortometraje en la clase de FLE: al inicio afirmamos que la explotación pedagógica adecuada del cortometraje puede constituir un medio eficaz para desarrollar diversos aspectos culturales y de civilización francófonos. Consideramos de igual manera que la película *Paris, je t'aime* es un documento auténtico a través del cual se puede estudiar el universo cultural de la *cit * en su contexto parisino. Esto mismo lo observamos en nuestra aplicación en el contexto real anteriormente descrito.

Así, se constató que el cortometraje es actualmente un elemento fundamental en la vida cotidiana, ya que est  presente en muchos de los ámbitos en los cuales se desenvuelven los alumnos. No sólo se encuentra en las salas cinematográficas, sino también en los hogares, en las tiendas, en los autobuses, en los reproductores personales, en algunos bares, etc. Además, ver un corto no siempre es una actividad realizada individualmente, en muchos de los casos es visualizado colectivamente, generando conversaciones y discusiones en torno a determinados temas expuestos en éste.

El corto expone muchas situaciones comunicativas en las que el idioma francés y su cultura se ponen de manifiesto. Lo anterior se convierte en el motivo principal por el que resulta interesante su introducción en las aulas, pues los propios aprendices tienen acceso a este material audiovisual y es, por tanto, un elemento muy presente en sus actividades cotidianas.

En conclusión, el corto, como herramienta pedagógica, es un medio que comunica mensajes, hacia el alumnado, de un modo más directo y eficaz, al combinar lengua con imagen. Además, esta manera de transferir información est  más próxima a la autenticidad que aquella que se produce en el salón de clases. El corto permite acceder a situaciones comunicativas auténticas y espontáneas, más allá de las simulaciones artificiales elaboradas por los métodos de

aprendizaje del francés. También, gracias a él se pueden trabajar aspectos lingüísticos en contextos reales, pues este medio es una manera de llevar el idioma a las aulas, al hábitat correspondiente, evitando la forma aislada.

Asimismo, durante la manipulación del corto, no sólo se activa el intelecto, sino también la parte afectiva de los estudiantes, la cual resulta atractiva para ellos y a su vez favorece el aprendizaje e influye positivamente en las dinámicas.

Es compartida la conclusión a la cual llega Liezl-marié (2002): el profesor juega un papel muy importante en la adquisición de la lengua francesa. El éxito depende de cómo el docente presente las tareas; éste no debe caer en un estado de confort y siempre comprometerse en buscar la manera de mejorar su procedimiento.

Son notables los diferentes puntos positivos encontrados durante el presente trabajo con respecto a la utilización del cortometraje, pero cabe destacar que sólo se canalizó en la utilización pedagógica del mismo en clase de idiomas. No se abordó un estudio comparativo, es decir, una experimentación en donde se consideren clases que no manipulen dicho documento audiovisual, con el fin de contrastarlas con clases en donde este documento sí sea utilizado.

Otra parte teórica desarrollada fue la relativa a la noción de las representaciones sociales, subrayándose que la integración de la cultura francófona en el aula favorece la recepción de las representaciones sociales, aclarando la comprensión y adquisición de las mismas con el fin de mejorar en los estudiantes su capacidad lingüística y su dimensión cultural en FLE. Sin embargo, es importante comentar que la identidad del alumno juega un papel fundamental en la Enseñanza / Aprendizaje de otra lengua, ya que su cultura materna deberá ser el punto de partida para la comprensión de otra cultura.

Entonces se comparte lo mencionado por De Carlo, quien indica que el alumno

« .. sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est pas uniquement pragmatique – offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers -, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. »⁶ (1988 : 44).

Una identidad propia colaboraría a la consagración de una educación intercultural al lograr, por una parte, que los alumnos soporten la inseguridad causada por lo desconocido; y por otra lado, dicho sistema debería conducirlo a generalizar las experiencias de intermediación con la cultura extranjera, sin caer en el estereotipo.

Además, se coincide con la reflexión de De Carlo, cuya propuesta indica que la dimensión cultural creada en los alumnos debe ser una tarea específica de la didáctica / didactología de lenguas y culturas, dado que el aprendiente, al hacerse consciente de que confronta a una sociedad extranjera, en su realidad actual y en su plano histórico, entenderá que se encuentra estrechamente ligado al proceso de adquisición y utilización del idioma en una comunicación real, fuera del aula.

⁶ “... será llevado a comprender los mecanismos que pertenecen a toda cultura. Cuanto más tenga consciencia de los criterios implícitos de categorización de su propia cultura, mayor será su capacidad de objetivar los principios implícitos de división del mundo de la cultura extranjera. El objetivo no es sólo pragmático –ofrecer a los alumnos los medios para organizar sus discursos de forma coherente e interactuar con los extranjeros-, va más allá y se convierte sobre todo en formativo: saber desarrollar un sentimiento de relatividad de sus propias certezas, el cual ayudará al estudiante a sobrellevar la ambigüedad de situaciones y de conceptos pertenecientes a una cultura diferente.” Traducción nuestra.

Consideramos finalmente que explorar las representaciones sociales de los estudiantes con respecto a las nociones de cultura, de lengua francesa, de cultura francesa, de *cit *, para aclararlas, para completarlas, para precisarlas, constituye una estrategia pedagógica favorable para enriquecer las ideas y los conocimientos que los estudiantes tienen con respecto al elemento cultural en su clase de lengua.

En la última parte de nuestros fundamentos teóricos, expusimos el Enfoque por tareas, perspectiva metodológica actual en el ámbito de la didáctica de las lenguas y tema de discusión entre los profesores de FLE. Nuestra propuesta pedagógica fue tutelada en base a este método.

Se subray  que esta metodología permite la Enseñanza / Aprendizaje de FLE basándose en la importancia socio-comunicativa del idioma, incitando al alumno a enfrentarse con la resolución de tareas diversas (pre-tareas y tareas finales o productos), con sus recursos ling isticos para cada contexto.

Consideramos que en el contexto en el que realizamos nuestra experimentación, el aprendizaje dinámico, estimulante y productivo fue estimulado. Percibimos así, que los alumnos se implicaron ampliamente en las actividades propuestas. Además, el trabajo autónomo no sólo permitió que los estudiantes marcaran su propio ritmo de aprendizaje, sino que se enfrentaran a situaciones reales de resolución de problemas con los que quizá algún día se puedan encontrar en un contexto auténtico.

Se observó que gracias al empleo del enfoque por tareas, los sujetos cumplieron con el desarrollo de las tareas finales, es decir, con la elaboración de los collages y con la redacción de la definición de "*cit *". De igual forma, los objetivos y tareas se amoldaron y variaron en función de las necesidades de los estudiantes.

Cabe resaltar que las tareas solicitadas por el docente deben llevar una secuencia coherente con el objetivo final. Es importante agregar finalmente que para la manipulación de cualquier método, herramienta o manual, es trascendental la preparación y el estudio del profesor, éste no puede y no debe presentar su curso sin una planificación previa.

Respecto a las perspectivas de este trabajo de tesis, se podrían desarrollar diferentes temáticas.

Con relación al empleo del cortometraje como soporte didáctico, la presente investigación sólo analizó una de las partes, aquella que consideró a los alumnos que utilizaron el corto como herramienta pedagógica. Para complementar los resultados es preciso realizar, a futuro, un estudio comparativo, el cual tome en cuenta las dos caras de la moneda, es decir, analizar y comparar los aspectos positivos y negativos al no trabajar bajo la tutela de dicho soporte audiovisual, para posteriormente efectuarse un balance más completo de la contribución benéfica o contraproducente del cortometraje.

En lo que se refiere a las nuevas tecnologías, éstas siguen evolucionando y sus aportaciones pedagógicas pueden llegar a ser infinitas. Por ejemplo, la manipulación del cortometraje no se limita a explicar una temática cultural, en nuestro caso la “*cit *”. Este documento audiovisual permite potencializar la clase y tocar casi el 100 % de los t picos programados en el curso. Es posible profundizar en el desarrollo de nuevas maneras de explotar esta rentable herramienta en el aula para lograr su máxima utilidad, logrando alcanzar los objetivos propuestos.

Ahora bien, sabiendo manipular el cortometraje, sería importante pasar de éste al uso del largometraje como recurso didáctico con el fin de mejorar la Enseñanza / Aprendizaje de FLE, ya que el cine juega un rol importante en la adquisición de la lengua y de su cultura. Sería trascendental estudiar la pregunta

expuesta por el doctor en filosofía, crítico en estudios culturales y literarios, Stanley Cavell (2008:15): “¿cómo puede el cine contribuir a la educación y la inteligencia de una cultura, o, digamos, a la comprensión que una cultura tiene de sí misma?”, cuestionamiento que invita al examen de diversas disciplinas, dado que para el mismo Cavell

“Una pregunta como ésta no debe ser abordada sin una discusión previa sobre lo que implica “tener” una cultura, sobre lo que implica tener un “rol” en esa cultura, sobre lo que pueda ser la economía de las relaciones mutuas entre la filosofía y las artes, las ciencias, las religiones, el derecho y las aspiraciones políticas de una cultura particular” (2008:15).

Esta reflexión, consideramos, se suma al sondeo, tratamiento y análisis profundo del tema de la interculturalidad y de las representaciones sociales, de la formación inicial, de la profesionalización y de la construcción de la identidad de los profesores de FLE, temas meritorios a estudiarse ampliamente.

Bibliografía

7 Bibliografía

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1996). "Compétence culturelle, compétence interculturelle". *Le Français dans le Monde*, número spécial, Cultures, Culture..., pp. 28-38.

ALVARO, José Luis (2009). "Las representaciones sociales" en Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Terminología Científico-Social. Tomo 4. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés.

AMENOS PONS, José (1999). *Largometrajes en el aula de ele*. Algunos criterios de selección y explotación. Madrid: Instituto Cervantes.

AMOSSY, Ruth et HERSHBERG PIERROT, Anne (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan.

ARÉVALO BENITO, María José (2006). "La lecture et le document authentique en classe de FLE". En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011623>

AVRAM, Carmen (2008). *La compétence de la communication interculturelle en français des affaires*. Madrid: Diálogos.

BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Des mots aux discours. Paris: Hachette.

BEAUD, Michel et al. (2006). *L'art de la thèse*. Paris: Éditions de la Découverte.

BEYLIE, Claude (2000). *Une histoire du cinéma français*. Paris: Larousse.

BRIAND, Dominique (2006). *Enseigner avec le cinéma: des pratiques en voie de légitimation?* Paris: I.U.F.M.

CABERO ALMENARA, Julio (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

CANSIGNO GUTIÉRREZ, Yvonne (2009). "Experiencias interculturales en clase de lengua extranjera". UAM Azcapotzalco, ReLingüística Aplicada. En línea: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no006/07.htm>

CANTERO GARCÍA, Víctor (2010). *La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe*. Madrid: Universidad Pablo de Olavide.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CAVELL, Stanley (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires: Katz discusiones.

Centro Virtual Cervantes. En línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/za non01.htm

CHAMBOREDON, Jean-Claude et LEMAIRE, Madeleine (1970). "Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement". Paris: Revue française de sociologie, vol. XI.

CONSEIL DE L'EUROPE (1986). *L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

CORNAIRE, Claudette (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International

CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

DAHLET, Patrick (2000). "L'apprentissage des langues, espace de représentations". Espace créole N° 10.

DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International. (Col. Didactique des langues étrangères).

DE CARLO, Maddalena (2004). "La technologie peut-elle servir l'interculturel ?" Roma: Università di Cassino.

DE LOS REYES, Aurelio (1987). *Medio siglo de cine mexicano (1896- 1947)*. México: Trillas.

DESMOS, Fabienne et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris: Éditions Belin.

DUARTE-CHOLAT, Céline (2002). *TIC et documentation: études et réflexion sur pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. Paris: Universidad de Paris V.

DUCROT, Jean-Michel (2005). "L'enseignement de la vidéo en classe de FLE". EduFLE.net, Didactique de l'oral, du discours en FLE. En línea: <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html>

EDMONDSON, Ray (2004). *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. Paris: UNESCO.

ELLIS, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ERIKSON, Erik (1973). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.

ESTAIRE, Sheila et al. (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollos". Madrid: CL&E. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=286>

GANDHI. En línea: <http://www.gandhi.com.mx>

GAONAC'H, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisitions d'une langue étrangère*. Paris: Didier.

GARAT, Anne-Marie (2000). "Un genre: Regard sur le court-métrage". MEN, CNDP. En línea: <http://www2.cndp.fr/cav/intro/>

GERMAIN, Claude (1995). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

GHIYATI, Abdelilah. (2006). "La dimension interculturelle dans la pratique pédagogique". EduFLE.net, Didactique des cultures en FLE. En línea: <http://www.edufle.net/La-dimension-interculturelle-dans.html>

GILLI, Frédéric et OFFNER, Jean-Marc (2008). *Paris, métropole hors les murs. Aménager et gouverner un Grand Paris*. Paris: Presses de Sciences Po.

GÓMEZ DEL ESTAL, Mario et al. (1994). *La enseñanza de la gramática mediante tareas*. Madrid: Edelsa.

GONZÁLES ALONSO, Carlos (1989). *El guión*. México: Trillas.

GREGORIO JIMÉNEZ Valverde et al. (2006). "Una revisión histórica de los recursos didácticos audiovisuales e informáticos en la enseñanza de la química". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 5 N° 1, pp. 1- 14. En línea: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART1_Vol5_N1.pdf

HANAK-HAMMERL, Martin et al. (2003). *Second language acquisition: the interface between theory and practice*. Viena: UNI GRAZ.

HATZFELD, Marc (2006). *La culture des cités. Une énergie positive*. Paris: Éditions Autrement.

ÎLE-DU-PRINCE-EDOUARD (2008). *L'exploration des films en classe*. Ottawa: Ile-du-Prince-Edouard.

LE GRAND ROBERT (2001). Paris: Dictionnaires Le Robert.

LE MONDE.FR (2006). "Le PLU de Paris, un plan d'urbanisme ou un plan politique ?" En línea : <http://parisbanlieue.blog.lemonde.fr/2006/06/12/>

LE ROBERT, DICTIONNAIRE DES SYNONYMES NUANCES ET CONTRAIRES (2005). Collections Les Usuels. Paris: Dictionnaires Le Robert-SEJER.

LE ROBERT, DICTIONNAIRE ÉTYMOLOGIQUE DU FRANCAIS (2002). Collections Les Usuels. Paris: Dictionnaires Le Robert.

LIBERATION (2011). "La carte des villes en manque de logements sociaux". En línea :

http://www.google.fr/imgres?imgurl=http://q.liberation.fr/photo/id/235803&imgrefurl=http://www.liberation.fr/societe/01012314799-la-carte-des-villes-en-manque-de-logements-sociaux&usg=__ETvrkp47qGmOe-ONMmEoBK3Vn7k=&h=612&w=1002&sz=123&hl=es&start=77&zoom=1&tbnid=67PXhhHxEWU9oM:&tbnh=91&tbnw=149&ei=wj_-TtH7MsbM2AWShpCABw&prev=/search%3Fq%3Dcit%25C3%25A9s%2Bhlm%2Bde%2Bparis%2Bplan%26start%3D63%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DN%26gbv%3D2%26tbn%3Disch&um=1&itbs=1

LONERGAN, Jack (1984). *Video in Language Teaching*. Londres: Cambridge.

LÓPEZ GARCÍA, Silvia (2006). "La televisión en el aula de español. Creación de materiales de ELE y EL2 a partir de fragmentos televisivos". Tareas EPA. En línea: <http://catedu.es/tarepa/creditos.html>

MAUGER, Gaston (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises*. T. I-IV. Paris: Hachette.

MICHEL, Guillermo (1992). *Para leer los medios. Prensa, radio, cine y televisión*. México: Trillas.

MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN FRANCESA (2001). *Plan para las artes y la cultura en la escuela*. Paris: Centro nacional de documentación pedagógica.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. Red ELE, Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera. En línea:

http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

MOORE, Danièle et al. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

MORLAT, Jean-Marcel (2009). “L’approche interculturelle en classe de Français Langue Étrangère”. EduFLE.net, Didactiques des cultures en FLE. En línea: <http://www.edufle.net/L-approche-interculturelle-en>

MOSCOVICI, Serge (1981). *On social representation* en J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.

MOSCOVICI, Serge (1984). *The phenomenon of social representations* en R.M. Farr y S. Moscovici (Comp.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOSCOVICI, Serge (1996). *Conciencia social y su historia*. Segunda conferencia sobre Estudios Socioculturales de Ginebra. Centenario del nacimiento de Piaget-Vygotsky.

NAVARRO JIMÉNEZ, Josefa y SOTO PALLARÉS, Carmen (2010). “Chante avec moi! La canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera”. En línea:

<http://www.um.es/estudios/posgrado/docenciainnovacion/IIjornadas/NAVARRO%20JIMENEZ,%20JOSEFA%20y%20SOTO%20PALLARES,%20CARMEN.pdf>

NAVARRO SERRANO, Pedro (2008). *El enfoque por competencias orientado a la acción*. Madrid: Editorial Edelsa.

NEUNER, B (1985). *Un cadre socio-culturel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères aux fins de communication au niveau scolaire*. Conseil d'Europe, Strasbourg.

NUNAN, David (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge.

PALOMERO PESCADOR, José Emilio et al. (1990). "La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la Enseñanza / Aprendizaje de los idiomas extranjeros". Rev. Interuniv. From. Profr., 8, pp 65 - 86. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117712>

PARIS, JE T'AIME (2006). Producteurs Emmanuel Benbihy et Claudie Ossard pour Victoires International, France. Distribution: La Fabrique de Films, France. Format: Couleur, 35mm, 1.85:1 Langue originale : français, anglais, chinois.

PERIS, Ernesto Martín (1990). "La enseñanza del español mediante tareas". Marco ELE, revista de didáctica. En línea: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uM9LFSxkF70C&oi=fnd&pg=PA13&dq=Mart%C3%ADn+Peris+enfoque+por+tareas+&ots=azJJ_FI9Tc&sig=8G3zuOzrxAWDignhMKxXYyzUIUo#v=onepage&q=Mart%C3%ADn%20Peris%20enfoque%20por%20tareas&f=false.

POLONIATO, Alicia (1988). *Cine y comunicación*. México: Trillas.

PORCHER, Louis (1994). "L'enseignement de la civilisation". Paris: Revue française de pédagogie. Volume 108, pp 5-12. En línea: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ROSE, Évelyne (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: CLE International.

ROUFFY, Jérôme (2005). *Le Cinéma à l'école : outil d'apprentissage et objet d'études*. I.U.F.M du Limousin. Mémoire professionnel.

SALES CHIANCA, Rosalina (2010). "L'intercultural et les représentations en didactique". Synergies Brésil N° spécial 2. Sao Paulo: Ed. Didier. En línea: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/chianca.pdf

SHERMAN, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Londres: Cambridge.

STÉBÉ, Jean-Marc et MARCHAL, Hervé (2009). *Mythologie des cités-ghettos*. Paris: Le Cavalier Bleu.

SUNKEL, Guillermo (2006). "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América latina. Una exploración de indicadores". Santiago de Chile: Naciones Unidas. En línea: http://red-ler.org/tic_educacion_america_latina.pdf

THE WORLD ECONOMIC FORUM. En línea: <http://www.weforum.org/>.

TOUBOUL, Eva (2006). *Le cinéma selon Nuestro Cinema (1932-1935)*. Paris: CREC.

UAQ. *Guía para la escritura de tesis de posgrado en la Universidad Autónoma de Querétaro*. En línea: <http://www.uaq.mx/matematicas/ptesis/invGUIA.pdf>

UAQ-FLL (2007). *Programas de Estudios Actualizados del Área de Francés*.

VIEILLARD-BARON, Hervé (2002). *Les Banlieues*. Paris: Flammarion.

WATT, Liezl-marié (2002). *L'apprentissage du français langue étrangère facilité par la technologie*. Sudáfrica: Universidad de Pretoria.

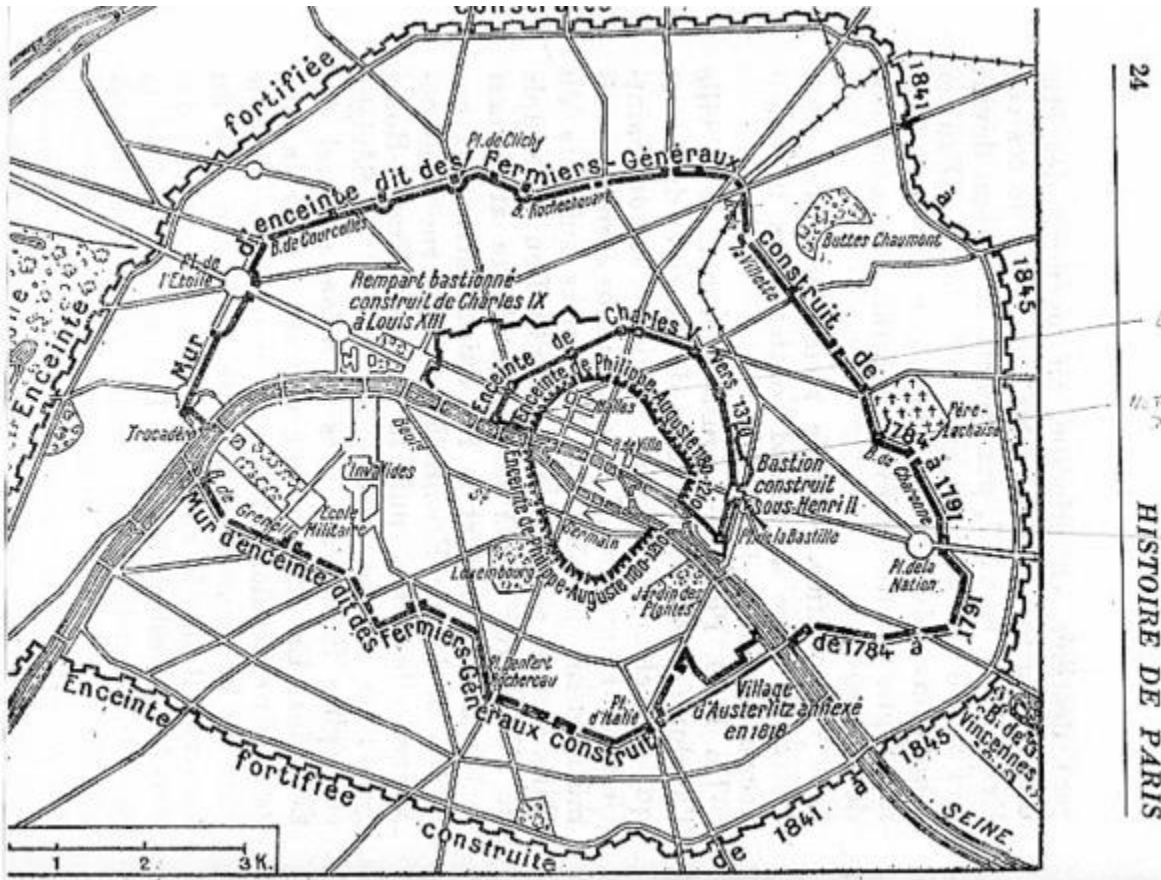
WIRTH, Louis (1980). *Le Ghetto*. Grenoble: PUG.

ZULEMA B. Rosanigo et al. (2005). "Tecnología informática aplicada en Educación". Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS en Argentina, pp187 – 191. En línea: <http://es.scribd.com/Infolliure/d/3713006-Tecnologia-informatica-aplicada-en-Educacion>

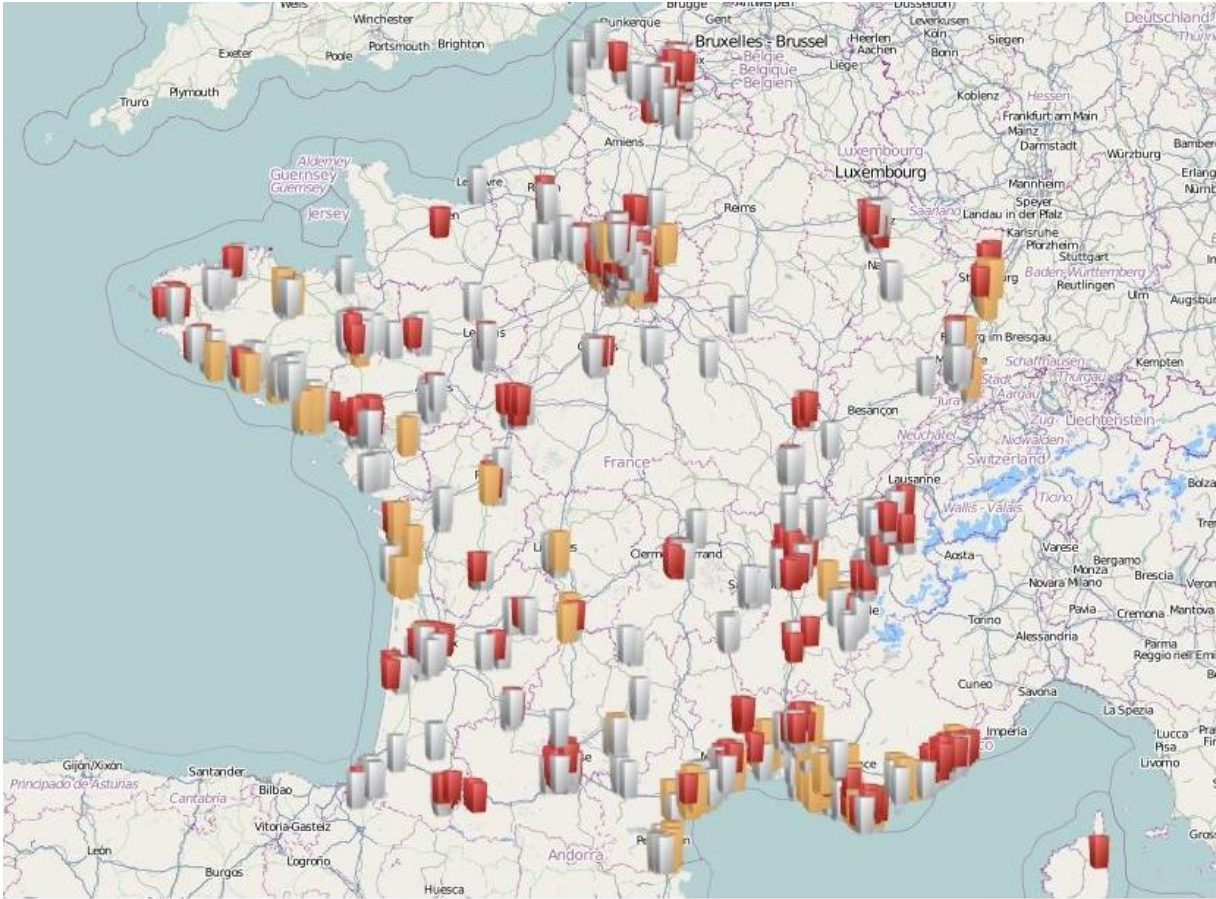
Nota: Para todos los documentos en línea, la última fecha de consulta fue el 25 de marzo de 2012.

Anexos

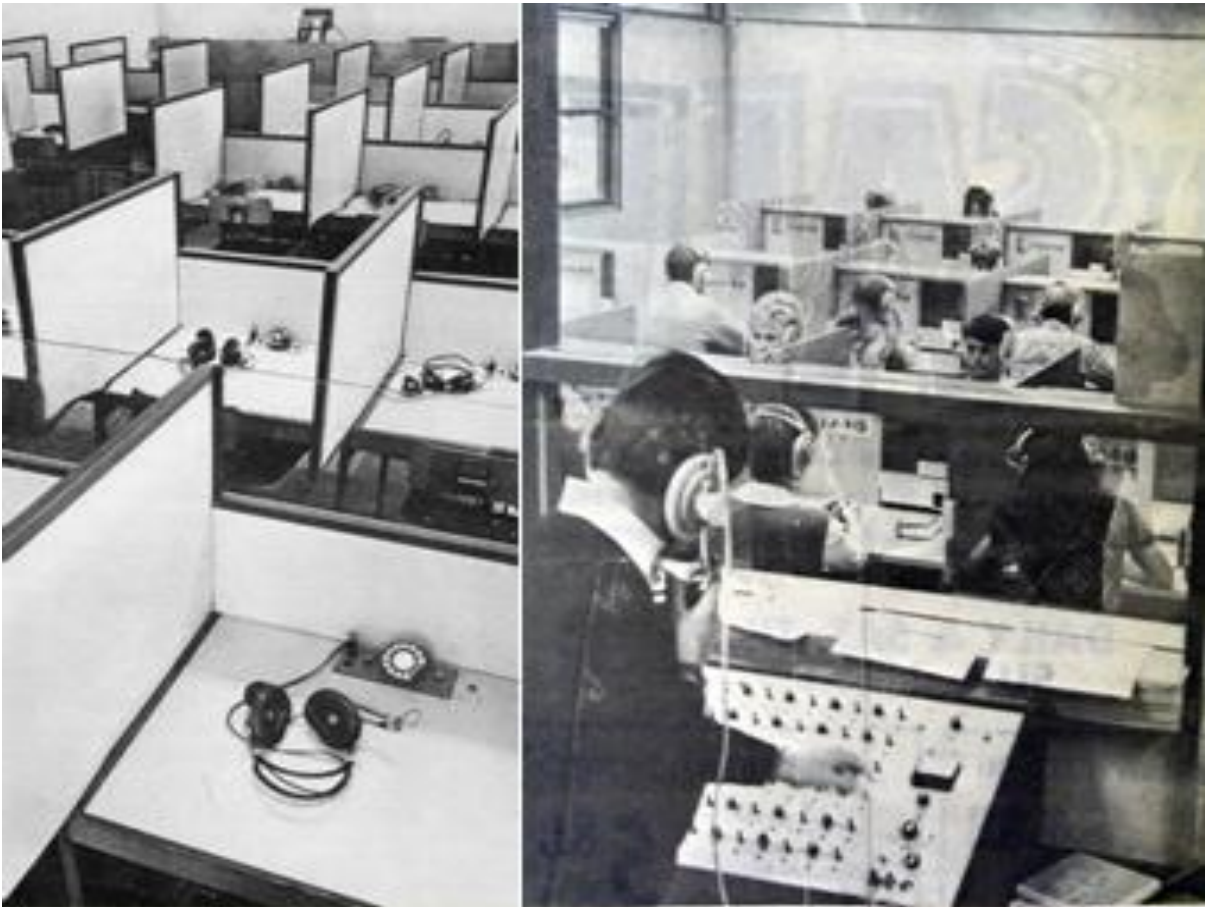
8.1 Circunvalaciones de Paris de 1210 a 1845. (LeMonde.fr del 12/06/2006)



8.2 Ciudades francesas donde se encuentran las *cités*.



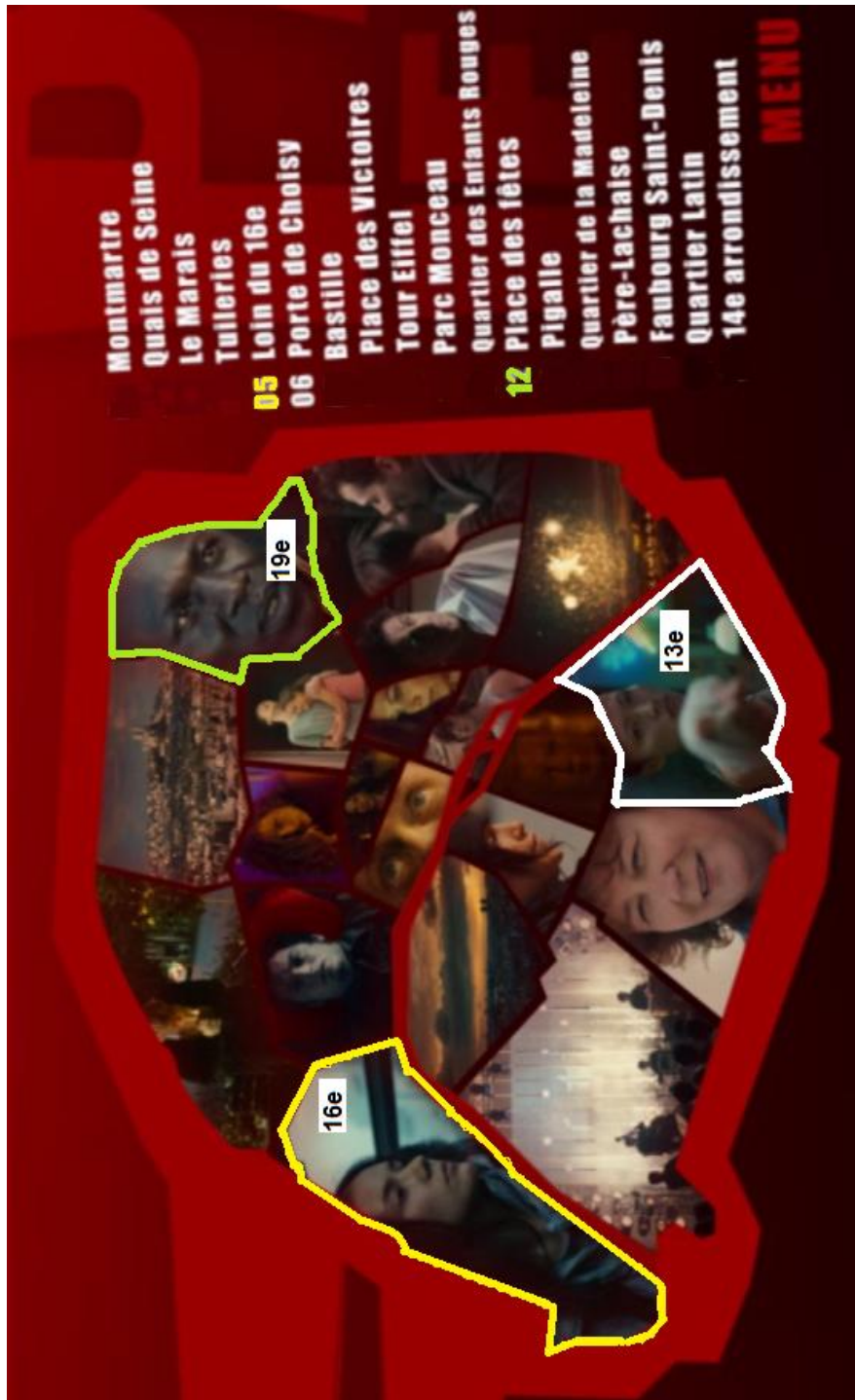
8.3 Laboratorio de lengua



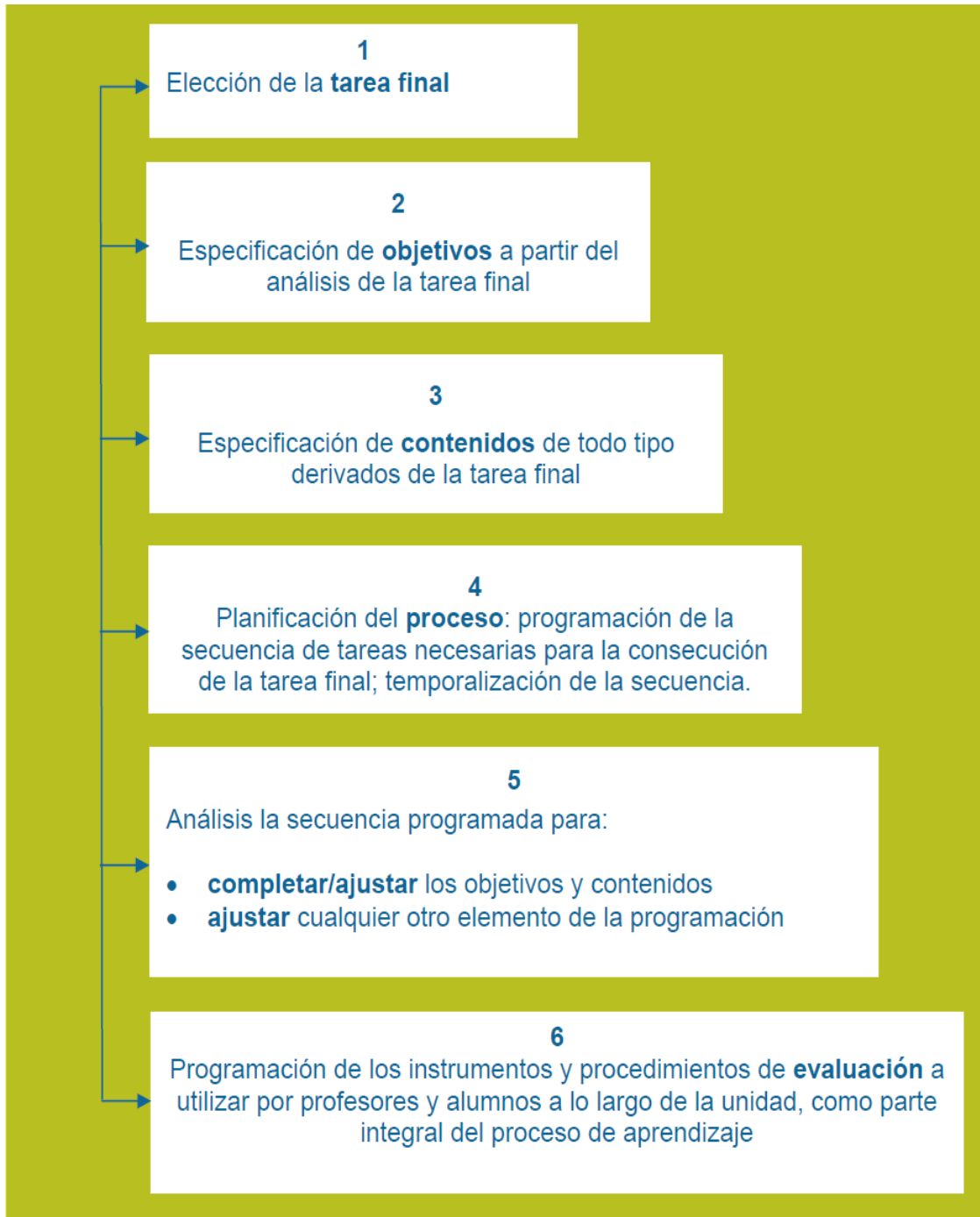
8.4 Micro-cinematográfico



8.5 Algunos distritos (*arrondissements*) de París que tienen relación con las *cités* (unidades habitacionales) (Menú del filme: Paris, je t'aime 2006)



8.6 Esquema de una unidad didáctica por tareas según Sheila Estaire 2007



8.7 Secuencia pedagógica

8.7.1 Secuencia pedagógica en francés

ARANDA CEDILLO Dalia

PÉREZ JIMÉNEZ Salvador

Fiche pédagogique

* **Titre:** « *Cité : je la vois, je la connais* »

* **Niveau:** DELF +A2 / -B1

***Temps :** 4h (2 modules)

* **Objectif(s) communicatif(s) :**

→ Connaître l'univers de la cité dans un contexte parisien

→ Parler du monde de la cité appartenant à Paris

* **Objectif(s) culturel(s) :**

→ Partager des connaissances générales de la cité parisienne

* **Objectif(s) d'apprentissage** (travail cognitif et/ou sociocognitif des apprenants) :

→ Repérer, écouter, sélectionner, mettre en relation, négocier, créer, réfléchir.

* **Objectif(s) linguistiques :**

→ Les prépositions de lieu : à côté de, sur, en haut, en bas, au cœur de, etc.

→ Le lexique de l'architecture : des bâtiments, des gratte-ciels, du béton, etc.

→ Les adjectifs qualificatifs : légale, illégale, étranger, belle, riche...

* **Consignes et activités :**

ÉTAPE I : SENSIBILISATION À LA VIE PARISIENNE

A) Réponse à des questions

→ Selon toi, comment la vie de tous les jours serait-elle pour une personne normale habitant à Paris ?

→ Tous les français qui habitent à Paris sont des français nés en France ?

→ Quelle place les étrangers ont-ils dans la vie quotidienne à Paris ?

→ Quelles sont les conditions de vie de l'immigration légale, illégale ainsi que des français qui n'ont pas les moyens de vivre au cœur de Paris ?

→ Décris l'entourage physique (architecture) et social qui abrite les logements de ces personnes ?

→ Connais-tu le mot « cité » ? Explique-le avec tes propres mots.

ÉTAPE II : VOYONS ET RÉPONDONS

A) Exploiter des images des courts-métrages du film « Paris je t'aime »

→ Demander aux élèves de faire attention au contenu visuel du premier court-métrage du film.

→ Visionnage du premier court-métrage avec son.

→ Répondez aux questions après avoir vu le court-métrage.

1. Quelle est la nationalité de la fille ?

- a) française b) mexicaine c) bolivienne d) colombienne

2. Quel est le travail de la fille ?

- a) fille au pair b) policier c) professeur

3. Où habite-elle ?

- a) au centre de Paris b) dans un château c) dans la banlieue de Paris

4. Combien de moyens de transport prend-elle pour arriver à son travail ?

- a) 3 b) 4 c) 0 d) 5

5. Combien de temps dépense-t-elle pour arriver à son travail ?

- a) 1h b) 4h c) 2h30 d) 1h45

→Visionnage du second court-métrage.

→Répondez aux questions.

1. Qu'est-ce qui compose l'architecture du lieu ?

- a) maisons privées b) bâtiments c) commerces d) parcs

2. Quelle est la langue utilisée par les habitants ?

- a) français b) chinois c) les deux

3. Quel est le groupe ethnique qui prédomine ?

- a) français b) chinois c) les deux

→Visionnage du troisième court-métrage.

→Répondez aux questions.

1. Où se déroule la scène ? Dans un(e)

- a) place de cité b) parc c) commerce d) maison privée

2. Quelle est la profession du personnage principal ?

- a) ingénieur b) médecin c) concierge d) infirmier

3. Pourquoi l'infirmière assiste-elle au personnage principal ? Parce qu'il est

- a) drogué b) alcoolisé c) amoureux d) blessé

4. Au début du court-métrage, quelle est la recommandation du personnage principal donnée à la fille ?

- a) il faut habiter là b) il faut un anti moustique c) il faut être prudent dans un quartier
comme celui-ci

5. Quel instrument musical joue-t-il ?

- a) des tambours b) du violon c) de la guitare d) de l'orgue

6. Le patron du personnage principal est comment à l'égard de son employé ?

- a) aimable b) indifférent c) respectueux d) reconnaissant

→ Si nécessaire, regardez à nouveau les courts-métrages pour l'autocorrection des questions ci-dessus.

ÉTAPE III : CONCRÉTISONS LES IMAGES

✓ Loin du 16e

Directeur: Walter Salles y Daniela Thomas.

Interprétation: Catalina Sandino Moreno (Ana)

Temps : 4:55 minutes

✓ Porte de Choisy

Directeur: Christopher Doyle.

Interprétation: Barbet Schroeder (Monsieur Henny) y Li Xin (Madame Li)

Temps: 5:36 minutes

✓ Place des Fêtes

Directeur: Oliver Schmitz.

Interprétation: Seydou Boro (Hassan) y Aïssa Maïga (Sophie)

Temps: 5:25 minutes

A) Représenter le lieu des scènes

→ Travail en grand groupe.

→ Sur un bristol, les étudiants doivent coller des images choisies pour recréer une affiche en montrant l'architecture du lieu, la composition sociale, etc. où se déroulent les courts-métrages.

À la fin du premier module. Comme devoir maison, chaque petit groupe cherchera un article de divulgation contenant la cité comme thème principal afin de l'exposer au groupe

B) Composer la cité

→ Activité en petits groupes.

→ À l'aide du bristol et de la grille ci-dessous, chaque équipe doit identifier les caractéristiques de la cité.

Cochez les caractéristiques que l'on retrouve dans la cité selon la catégorie, plusieurs réponses sont possibles :

Catégorie	Propositions			
Groupe générationnel	jeunes	adultes	enfants	adolescents
La nationalité des habitants est	étrangère	Française	magrébine	Arabe
L'architecture est	belle	en bloque	ostentatoire	modeste
L'emplacement de la cité est	au cœur de Paris	dans la banlieue de Paris	dans la zone touristique	près des Universités
Le milieu social	classe moyenne	classe aisée	classe défavorisée	des sans abris
Le niveau de langue	français standard	Français Soutenu	Français familial	Français vulgaire
L'ambiance est	accueillante	hostile	impartiale	dangereuse

ÉTAPE IV : VIVONS LA CITÉ

A) Explication du mot cité

→ Réponse orale à des questions :

→ Quand vous entendez le mot cité, qu'est-ce que vous en pensez ?

→ D'après vous, le mot cité a une relation avec les courts-métrages que nous avons vus ?
Pour cette réponse, le professeur aidera les étudiants en soulignant les dessins des scènes.

→ Définissez le mot cité avec vos propres mots.

- Comparaison des définitions de chaque groupe pour en faire une seule.
- Bilan général.

ÉTAPE V : PARLONS D'AUTRES CITÉS

A) Compréhension écrite et expression orale

- Comme devoir maison, chaque petit groupe cherchera un article de divulgation contenant la cité comme thème principal afin de l'exposer au groupe la classe suivante.

VARIANTES

Construisez votre cité

- Divisez le groupe en équipe, si nécessaire.
- L'équipe produira un article abordant un aspect de la cité.
- L'équipe jouera un extrait du dernier court-métrage.

8.7.2 Secuencia pedagógica en español

ARANDA CEDILLO Dalia

PÉREZ JIMÉNEZ Salvador

Ficha pedagógica

* **Título:** « *Cité: je la vois, je la connais* » (“*Cité*”: *La veo, la conozco*)

* **Nivel:** DELF +A2 / -B1

* **Tiempo:** 4 horas (2 sesiones)

* **Objetivo(s) comunicativo(s):**

→ Conocer el universo de la “*cité*” dentro de un contexto parisina.

→ Hablar del mundo de la “*cit *” perteneciente a París.

* **Objetivo(s) cultural(s):**

→ Compartir conocimientos generales de la “*cit *” parisina.

* **Objetivo(s) de aprendizaje:** (trabajo cognitivo y/o socio-cognitivo del aprendiente:

→ Localizar, escuchar, seleccionar, relacionar, negociar, crear, reflexionar.

* **Objetivo(s) ling stico(s):**

→ Las preposiciones de lugar: al lado, sobre, en lo alto, abajo, en el centro, etc.

→ Léxico de arquitectura: los edificios, los rascacielos, el hormigón, etc.

→ Los adjetivos calificativos: legal, ilegal, extranjero, bello, rico...

* ** rdenes y actividades:**

ETAPA I: SENSIBILIZACIÓN A LA VIDA PARISINA

A) Responde a las preguntas

- Desde tu punto de vista ¿cómo es la vida diaria para una persona que vive en París?
- ¿Todos los franceses que viven en París son nacidos de Francia?
- ¿Cuál es el lugar que ocupan los extranjeros en la vida cotidiana de París?
- ¿Cuáles son las condiciones de vida de los inmigrantes legales e ilegales, así como los franceses que no tienen los medios para vivir en el centro de París?
- Describe el entorno físico (la arquitectura) y social donde viven dichas personas.
- ¿Conoces la palabra “cité”? Explícala con tus propias palabras.

ETAPA II: VER Y RESPONDER

✓ Loin du 16e

Director: Walter Salles y Daniela Thomas.

Interpretada: Catalina Sandino Moreno (Ana)

Tiempo: 4:55 minutos

✓ Porte de Choisy

Director: Christopher Doyle.

Interpretada: Barbet Schroeder (Monsieur Henny) y Li Xin (Madame Li)

Tiempo: 5:36 minutos

✓ Place des Fêtes

Director: Oliver Schmitz.

Interpretada: Seydou Boro (Hassan) y Aïssa Maïga (Sophie)

Tiempo: 5:25 minutos

A) Explorar imágenes de los cortometrajes de la película: “Paris je t’aime”

→ Pedir a los alumnos de poner atención al contenido visual del primer cortometraje de la película

→ Vista del primer cortometraje con sonido.

→ Responder a las preguntas del primer cuestionario, después de haber visto el cortometraje.

1. ¿Cuál es la nacionalidad de la joven?

- a) francesa b) mexicana c) boliviana d) colombiana

2. ¿Cuál es el trabajo de la joven?

- a) niñera b) policía c) profesora

3. ¿Donde vive?

- a) en el centro de París b) en un castillo c) en las afueras de París

4. ¿Cuántos medios de transporte toma para llegar a su trabajo?

- a) 3 b) 4 c) 0 d) 5

5. ¿Cuánto tiempo hace para llegar a su trabajo?

- a) 1 hora b) 4 horas c) 2:30 horas d) 1:45 horas

→ Vista del segundo cortometraje.

→ Responder a las preguntas del segundo cuestionario.

1. ¿Cuál es la composición arquitectónica del lugar?

- a) casas privadas b) edificios c) comercios d) parques

2. ¿Cuál es el lenguaje utilizado por los habitantes del lugar?

- a) francés b) chino c) los dos

3. ¿Cuál es el grupo étnico que predomina?

- a) francés b) chino c) los dos

→ Vista del tercer corto-metraje.

→ Responder a las preguntas del tercer cuestionario.

1. ¿Donde se desarrolla la escena? En un/una

- a) plaza de cité b) parque c) comercio d) casa privada

2. ¿Cuál es la profesión del personaje principal?

- a) ingeniero b) médico c) conserje d) enfermero

3. ¿Por qué la enfermera auxilia al personaje principal? Porque esta...

- a) drogado b) alcoholizado c) enamorado d) herido

4. Al principio del cortometraje ¿cuál es la recomendación que hace el personaje principal a la joven mujer?

- a) vivir aquí b) es necesario un insecticida c) es necesario ser cuidadoso en estos barrios

5. ¿Cuál es el instrumento musical que toca?

- a) los tambores b) el violín c) la guitarra d) el órgano

6. El patrón del personaje principal ¿cómo es el trato que ofrece a su empleado?

- a) amigable b) indiferente c) respetuoso d) agradecido

→ Si es necesario, ver de nuevo los cortometrajes para la auto-corrección de las preguntas.

ETAPA III: CONCRETIZACIÓN DE LAS IMÁGENES

A) Representar el lugar de las escenas

→ Trabajo en pequeños grupos.

→ Sobre una cartulina, los estudiantes deberán pegar las imágenes escogidas para recrear un cartel mostrando la arquitectura del lugar, la distribución social, etc. donde se desarrollan los cortometrajes.

*** Terminada la primera sesión;** se solicitó a los alumnos como tarea en casa la búsqueda de un artículo de divulgación relacionado a la “cité” como temática principal. El artículo será llevado a la siguiente sesión

B) Construyendo la “Cité” con palabras

→ Actividad en pequeños grupos.

→ Con la ayuda de la cartulina y el siguiente cuadro, cada equipo deberá identificar las características de la “cité”.

Tachar las características que encuentras dentro de la “cité” según las categorías, más de una respuesta es aceptada:

Categorías	Proposiciones			
Grupos generacionales	Jóvenes	Adultos	Niños	Adolescentes
La nacionalidad de los habitantes es	Extranjera	Francesa	Magrebina	Árabe
La arquitectura es	Bella	En bloques	Ostentosa	Moderna
El emplazamiento de la cité es	En el centro de París	A las afueras de París	En la zona turística	Cerca de la universidad
Nivel social	Clase media	Clase alta	Clase modesta	Vagabundos
Nivel de lengua	Francés estándar	Francés elevado	Francés familiar	Francés vulgar
El ambiente es	Acogedor	Hostil	Imparcial	Peligroso

ETAPA IV: VIVIENDO LA CITÉ

A) Explicación de la palabra “cité”

→ Responder oralmente a las preguntas:

→ Cuando escuchan la palabra “cité” ¿en qué piensan?

→ ¿La palabra “cité” tiene una relación con los cortometrajes vistos en clase? ¿Por qué?

Para esta respuesta, el profesor ayudara a los estudiantes resaltando los carteles.

3. Define la palabra “cité” con tus propias frases.

→ Comparación de las definiciones de cada grupo para la realización de una sola.

→ Revisión general.

ETAPA V: HABLEMOS DE OTRAS "CITÉ"

A) Comprensión escrita y expresión oral.

→ De tarea, cada pequeño grupo buscare un artículo de divulgación referente conteniendo a la "cité" como tema principal a fin de exponer al grupo la clase siguiente.

VARIANTES

Construir su "cité"

- Dividir el grupo en equipos, si es necesario.
- El equipo producirá un artículo abordando un aspecto de la "cité".
- El equipo actuara una escena del último cortometraje.



Equipo AY



Equipo BV



Equipo BX



Equipo BY

8.9 Las definiciones redactadas por los participantes

8.9.1 Redacciones individuales

Cité: ~~de la~~ (f), lieu habité par ~~des~~ personnes d'une classe défavorisée et de classe moyenne, qui a comme caractéristique une architecture en bloque et une ambiance hostile et quelques fois dangereuse.

La cité: C'est un mot F.
represent un lieu
Peu être très loin de une ville
où on peu trouver BCP
personnes jeunes et travailleurs
ou on peu trouver des personnes
de différents nationalités et
des " Niveaux Sociaux

~ Définition individuelle ~
La cité
F. Lieu où on habite des classes sociales moyenne et défavorisée et
se compose de bâtiments, ~~des~~ lieux publics, parcs et des activités que
sont typiques de ces groupes sociaux.

définition. personnel.
La cité: [fem.] ~~est~~ Endroit autour de la ville, avec grands bâtiments
où habitent les gens qui travaille au centre de la ville.

lacté
fo. Lieu le plus ~~triste~~ d'une ville, où il habite des personnes qui confirment la classe défavorisée.

La partie d'une ville généralement située dans la banlieue, où ~~il~~ habitent des personnes qui confirment la classe défavorisée. L'ambiance est hostile et dangereuse.

Cité f

Lieu habité par des personnes d'une classe moyenne et de ~~la~~ classe, la plupart sont étrangères, avec une architecture en blocs et modeste.

cité i(f)(s) c'est une région avec des caractéristiques ~~que~~ que la fait ~~est~~ dangereuse, très pauvre. et loin des villes.

La cité: type ~~de~~ ~~arrondissement~~ arrondissement dans lequel habite, dans un majorité étrangers de un classe défavorisée. L'emplacement de la cité est dans la banlieue de la ville, ~~pour sa l'architecture n'est pas orienté~~ localisé.

• La cité: type d'arrondissement localisé dans la banlieue de la ville; ~~la~~ plus partie de la population est étranger et d'une classe défavorisée. ~~plus part~~

Individuelle


Cité, f. La partie d'une ville, généralement située dans la banlieue, et dont la population est plutôt de la classe basse.

individuel

La cité individuel

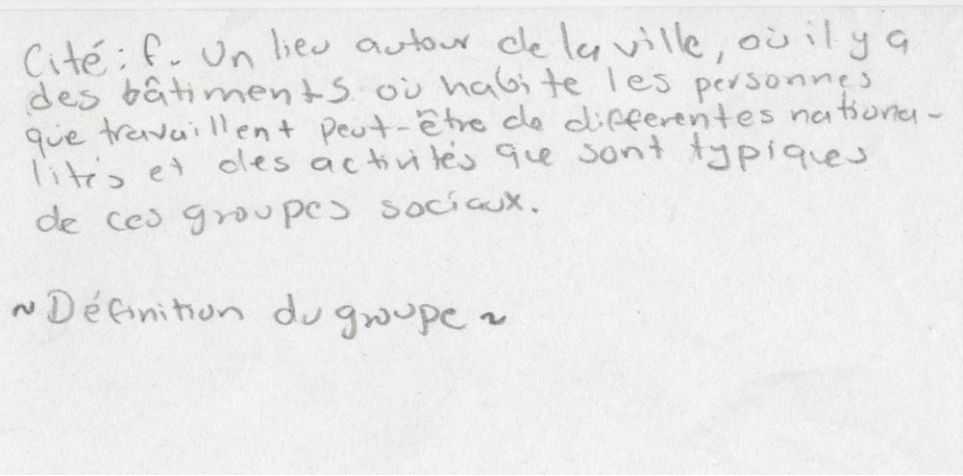
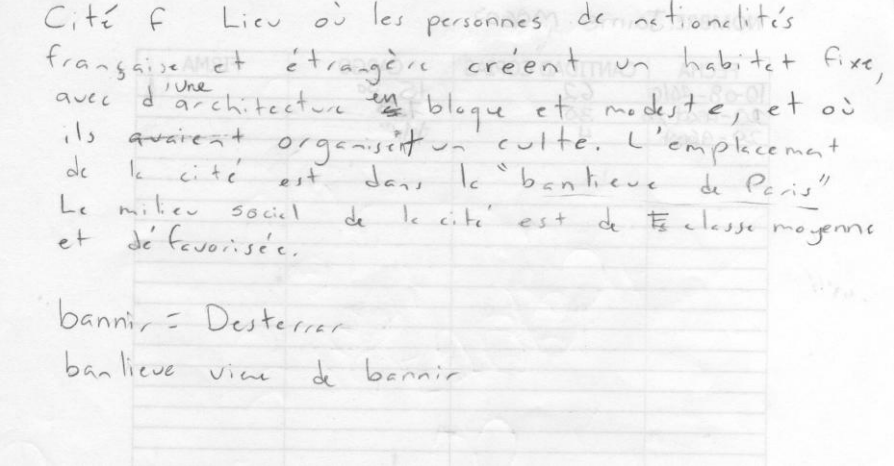
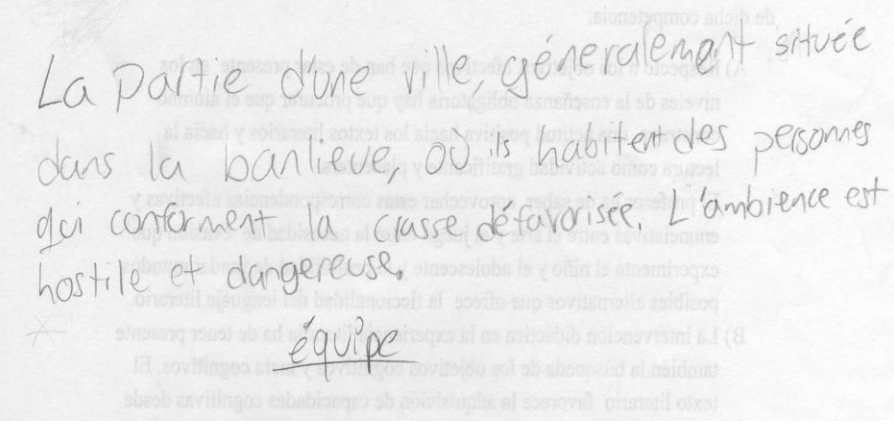
Féminin.

C'est une partie dans une ville, qui est composée par trop de bâtiments. le milieu social de personnes qui vivent dans la cité est défavorisée puis que l'ambiance est très dangereuse. Il y a d'assauts, violence et des gros mots.



Jusuf

8.9.2 Redacciones en equipos

 <p>Cité; f. Un lieu autour de la ville, où il y a des bâtiments où habite les personnes que travaillent peut-être de différentes nationalités et des activités que sont typiques de ces groupes sociaux.</p> <p>~ Définition du groupe ~</p>	<p>Definición AX</p>
 <p>Cité f. Lieu où les personnes de nationalités française et étrangère créent un habitat fixe, avec d'une architecture en un bloc et modeste, et où ils avaient organisé un culte. L'emplacement de la cité est dans la "banlieue de Paris". Le milieu social de la cité est de la classe moyenne et défavorisée.</p> <p>bannir = Desterrar banlieue vient de bannir</p>	<p>Definición AY</p>
 <p>La partie d'une ville, généralement située dans la banlieue, où ils habitent des personnes qui confirment la classe défavorisée. L'ambiance est hostile et dangereuse.</p> <p>* <u>équipe</u></p>	<p>Definición BV</p>

<p>équipe</p> <p>C'est la partie d'une ville, généralement située dans la banlieue et où habitent des personnes qui forment le milieu défavorisé. L'ambiance est hostile et ^{très} dangereuse.</p>	<p>Definición BX</p>
<p>Cité (f): lieu habité par des personnes d'une classe moyenne et défavorisée, la plupart sont étrangères. Avec une architecture en blocs et maelsk.</p> <p>↳ En groupe</p>	<p>Definición BY</p>

8.10 Los cuestionarios aplicados a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ

8.10.1 Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ : perfiles profesionales y socio-lingüísticos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO – FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS EN FRANCÉS

*Representaciones y opiniones relativas a la cultura francesa, a la “cité”
y al cortometraje en la clase de francés*

→ El siguiente cuestionario tiene como objetivo fundamental conocer tu opinión personal con relación a las clases de francés. La información que nos proporcionas es anónima y se utilizará exclusivamente en el marco de una tesis de licenciatura.

- Sexo: Femenino Masculino

- Edad: 15 a 20 21 a 25 26 a 30 31 a 35 36 en adelante.

- Nacionalidad:

- Nivel académico:
 - a) Secundaria(terminada)
 - b) Bachillerato(no terminado)
 - c) Bachillerato(terminado)
 - d) Carrera Técnica(no terminada)
 - e) Carrera Técnica(terminada)
 - f) Licenciatura(no terminada)
 - g) Licenciatura(terminada)
 - h) Maestría(no terminada)
 - i) Otro (especificar) _____

- Cita las lenguas que hablas, además del español:

- ¿Cuál fue tu primer acercamiento al francés?
 - a) Películas, canciones, libros, etc.
 - b) En la escuela
 - c) En el trabajo
 - d) A través de un viaje

➤ ¿Por qué estudias francés?

- a) Por interés propio.
- b) Por trabajo.
- c) Por escuela.
- d) Otro: _____

➤ ¿Cuánto tiempo le dedicas al estudio del francés?

- a) Un promedio de 2 horas por semana.
- b) De 3 a 5 horas por semana.
- c) De 6 a 10 horas por semana.
- d) Más de 10 horas por semana.
- e) No le dedico tiempo fuera de mis clases.

➤ Después de la escuela, ¿cómo practicas tu francés?

- a) Internet
- b) TECAAL
- c) Contacto con extranjeros
- d) Otra opción: _____

8.10.2 Cuestionario 2 aplicado a los estudiantes de francés del CELyC-FLL-UAQ : representaciones sociales de la lengua francesa y de su cultura, sobre la integración de la cultura francesa en la clase de francés en general; y con relación a los documentos y actividades realizadas referentes al tema de la “*cit *” en particular

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO – FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS EN FRANCÉS
*Representaciones y opiniones relativas a la cultura francesa, a la “cit ”
y al cortometraje en la clase de francés*

→ El siguiente cuestionario tiene como objetivo fundamental conocer tu opinión personal con relación a la cultura francesa en la clase de francés en general; y con relación a los documentos utilizados y a las actividades realizadas relativas al tema de la “*cit *” en particular. La información que nos proporcione es anónima y se utilizará exclusivamente en el marco de una tesis de licenciatura.

1. Conocer la lengua francesa y su cultura te resulta:
a) Muy interesante b) Interesante c) Indiferente d) Poco interesante
e) Nada interesante

2. En tu clase,   con qué frecuencia se aborda el tema de la cultura francesa?
a) Siempre b) Casi siempre c) De vez en cuando d) Muy poco e) Nunca

3. El tema de la “*Cité*” es:
a) Muy interesante b) Interesante c) Indiferente d) Poco interesante
e) Nada interesante

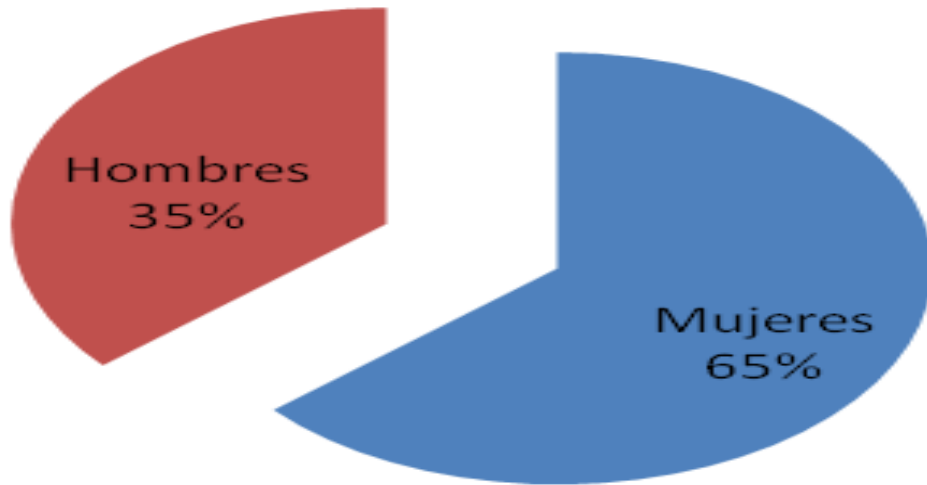
4.   Entendiste el concepto de “*La Cit *”?
a) Lo entendí muy bien b) Lo entendí bien c) Lo entendí más o menos
d) No entendí nada

5.   Serías capaz de explicar la idea de “*citó*” a otro compañero que desconoce su significado?
a) Sí b) No c) Más o menos

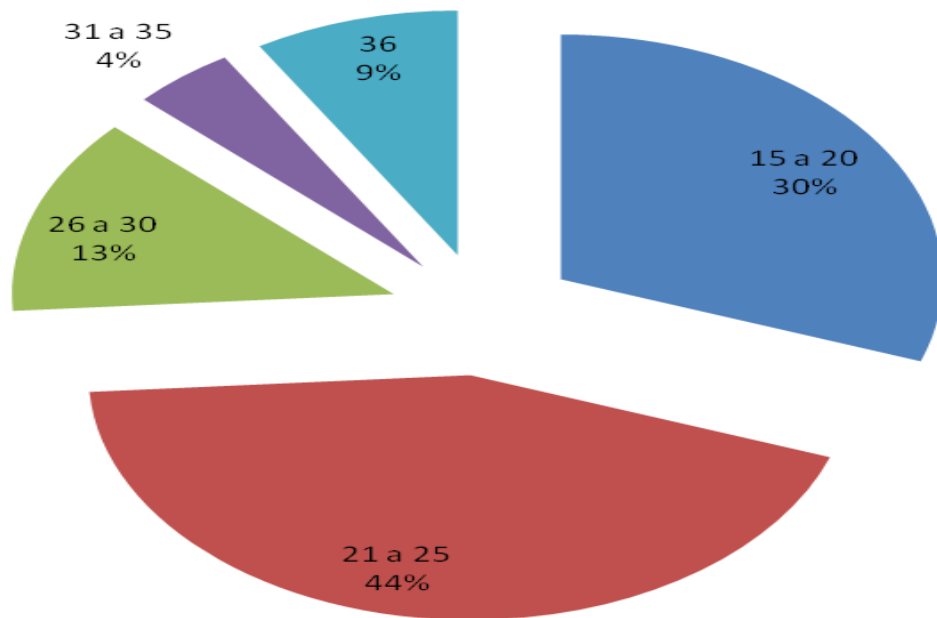
6. Las indicaciones para realizar las actividades fueron:
a) Totalmente claras b) Suficientemente claras c) Poco claras
d) Nada claras

7. Las actividades de cada cortometraje son:
- a) Muy interesantes
 - b) Interesantes
 - c) Poco interesantes
 - d) Nada interesantes
8. ¿Conocías ya el tipo de documentos vistos en clase?
- a) Sí
 - b) No
 - c) No del todo
9. ¿Qué te parecieron los documentos utilizados en la clase?
- a) Muy atractivos
 - b) Atractivos
 - c) Poco atractivos
 - d) Nada atractivos
 - e) Sin opinión
10. De los cortometrajes vistos ¿cuál fue el más fácil de entender en cuanto a temática?
- a)1
 - b) 2
 - c)3
11. De los cortometrajes vistos ¿cuál fue el más fácil de entender en cuanto al lenguaje?
- a)1
 - b) 2
 - c)3

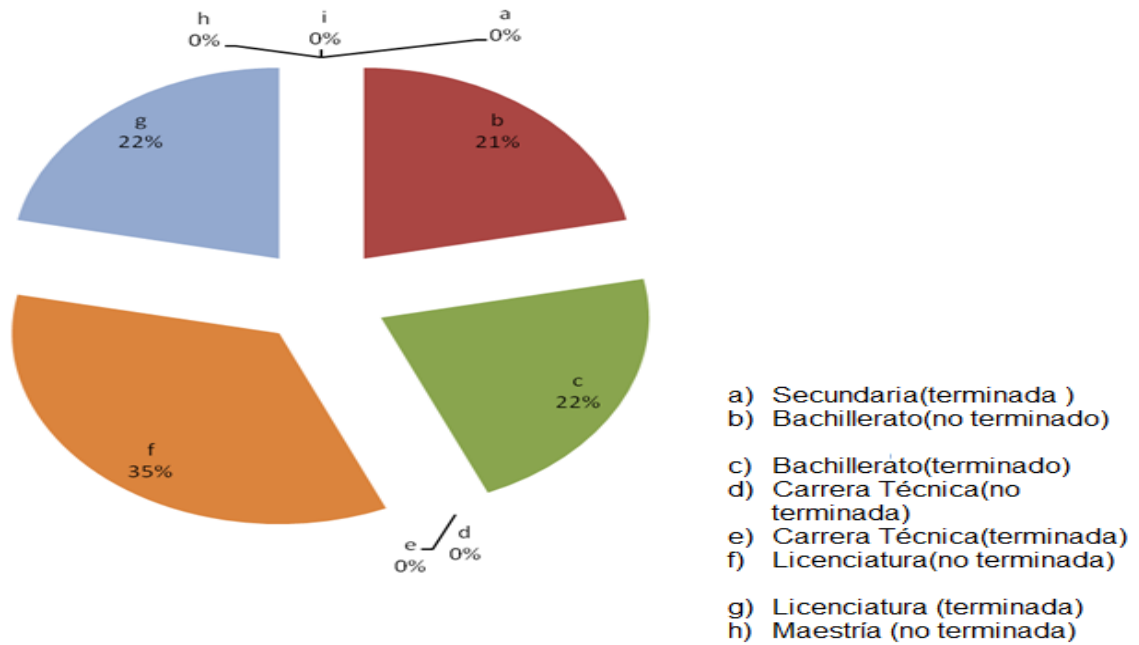
1. Sexo:



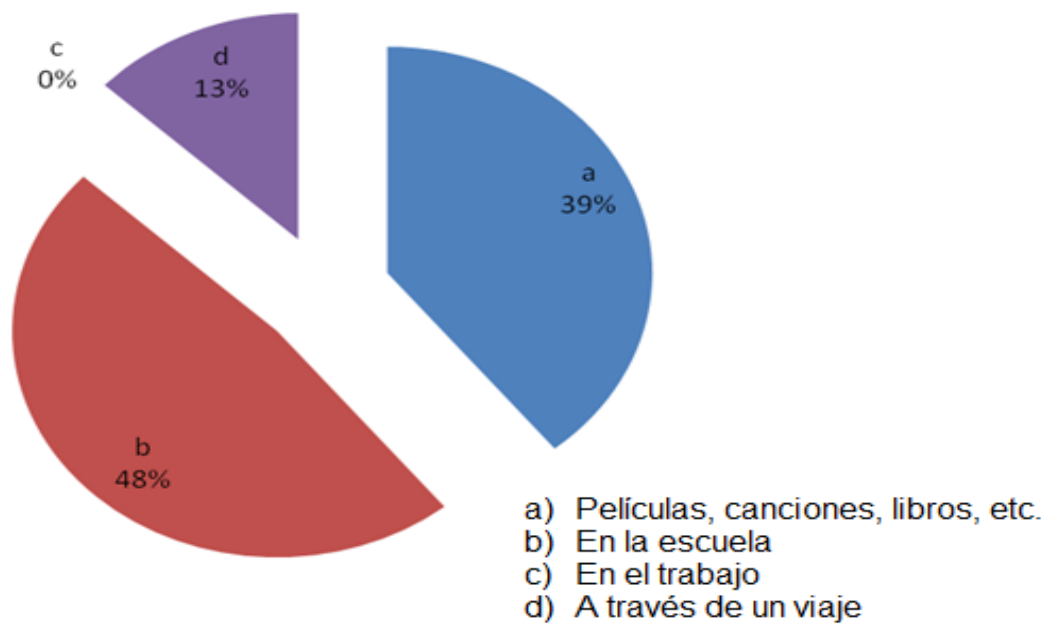
2. Edad



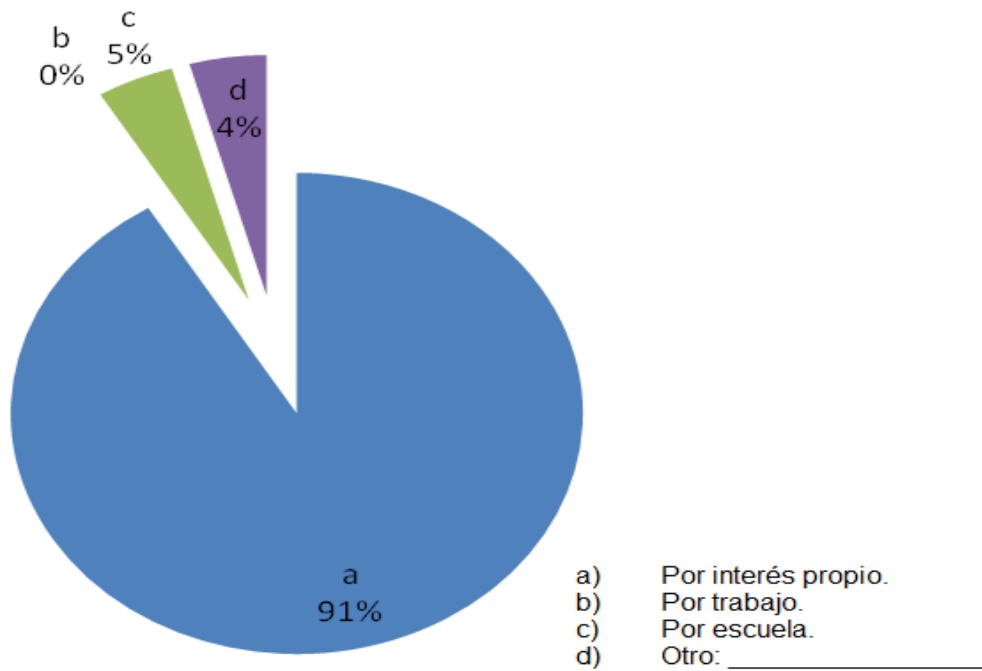
4. Nivel académico



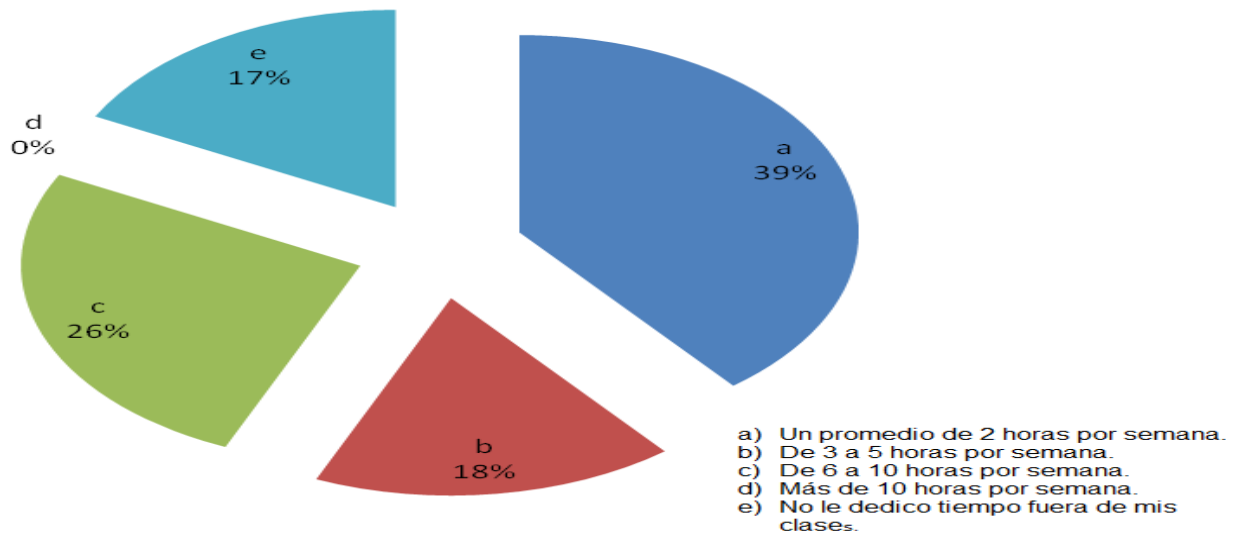
6. ¿Cuál fue tu primer acercamiento al francés?



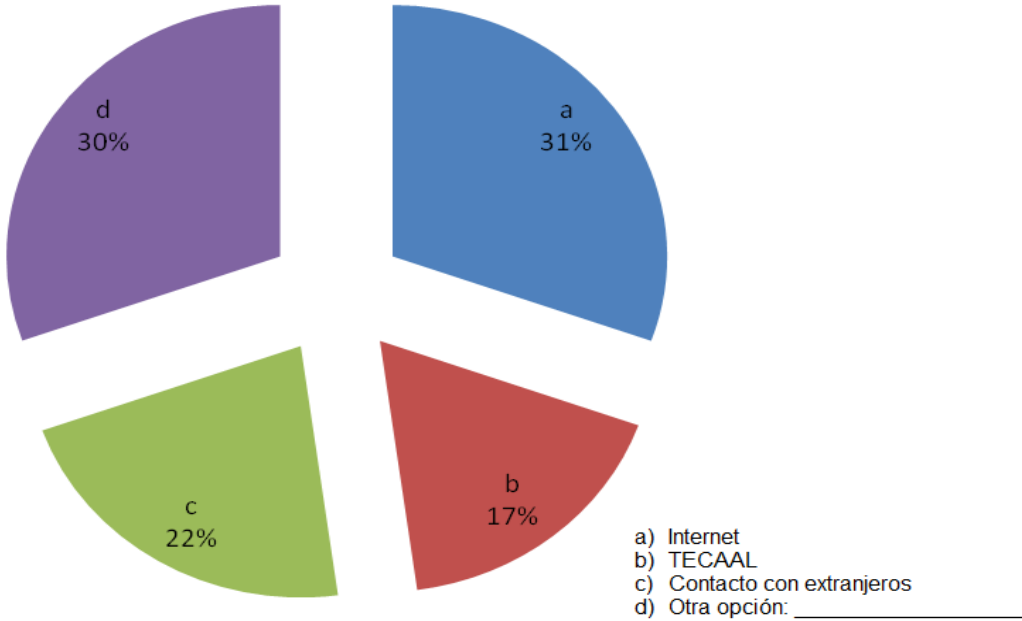
7. ¿Por qué estudias francés?



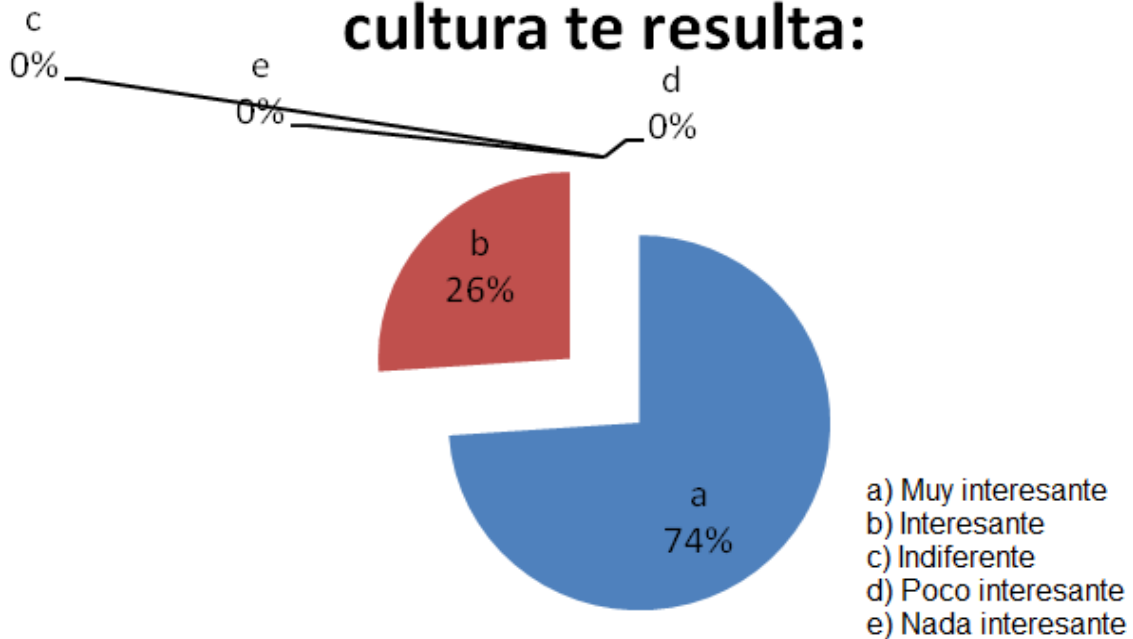
8. ¿Cuánto tiempo le dedicas al estudio del francés?



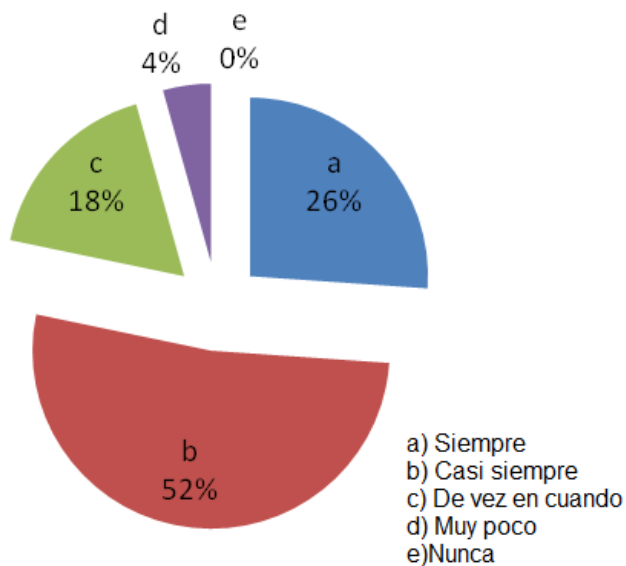
9. Después de la escuela, ¿cómo practicas tu francés?

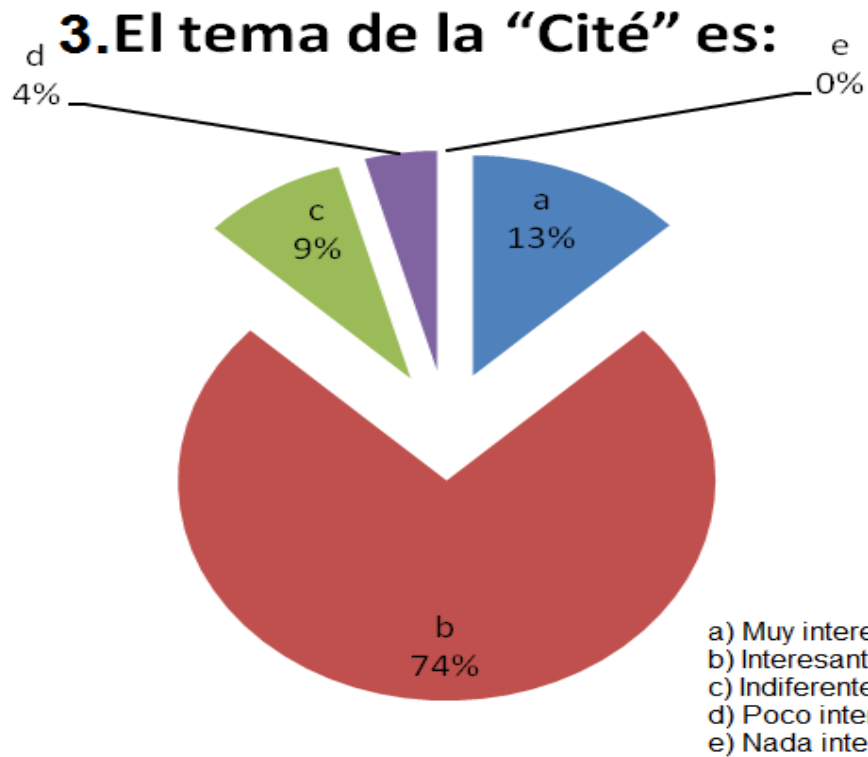


1. Conocer la lengua francesa y su cultura te resulta:

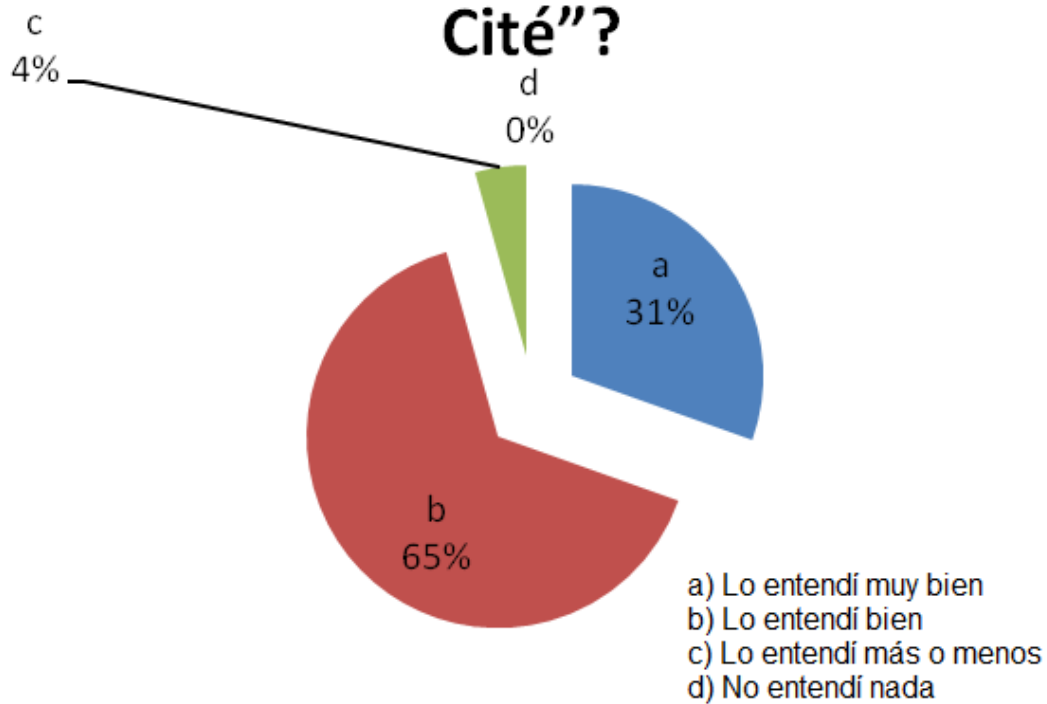


2. En tu clase, ¿con qué frecuencia se aborda el tema de la cultura francesa?

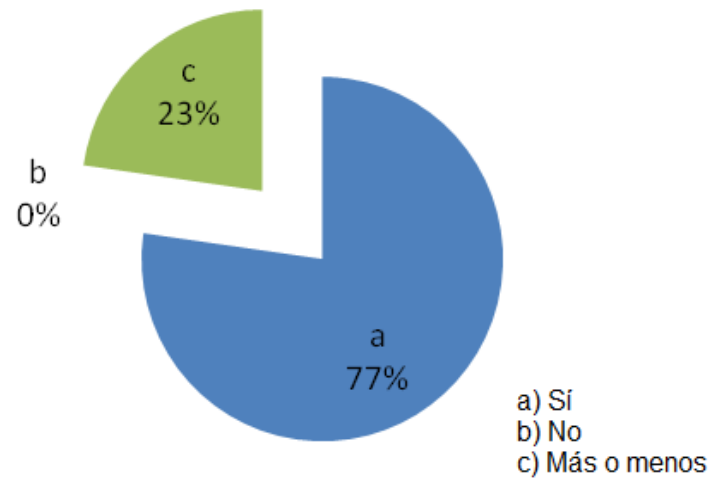




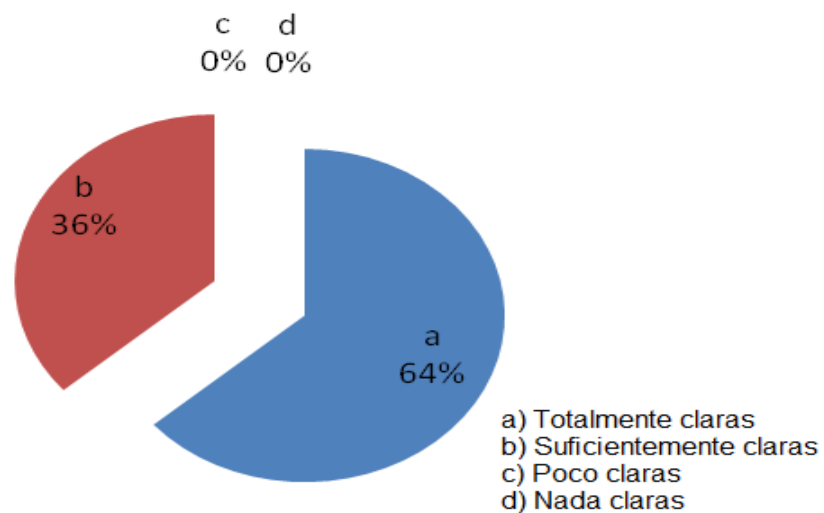
4.  Entendiste el concepto de “La Cité”?



5. ¿Serías capaz de explicar la idea de “cité” a otro compañero que desconoce su significado?

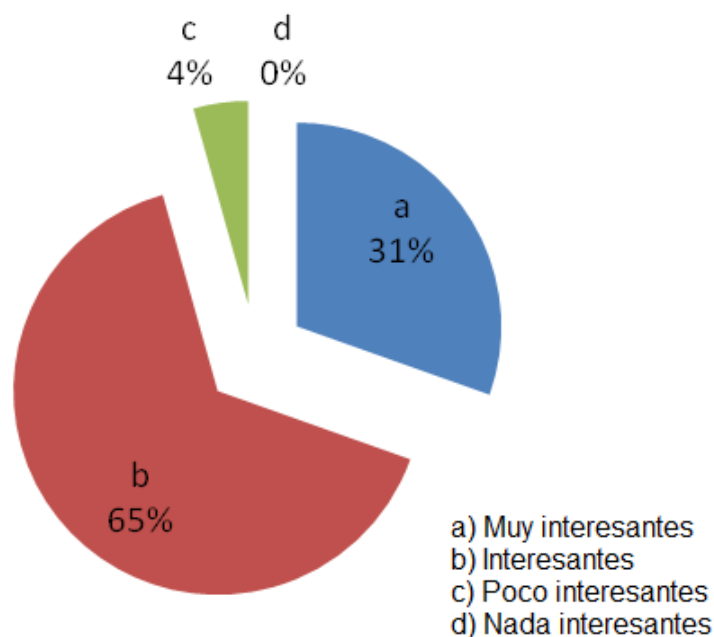


6. Las indicaciones para realizar las actividades fueron

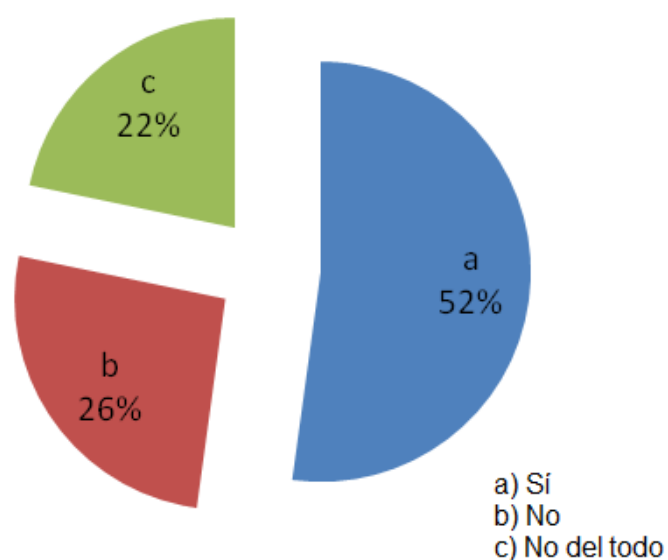


7. Las actividades de cada cortometraje

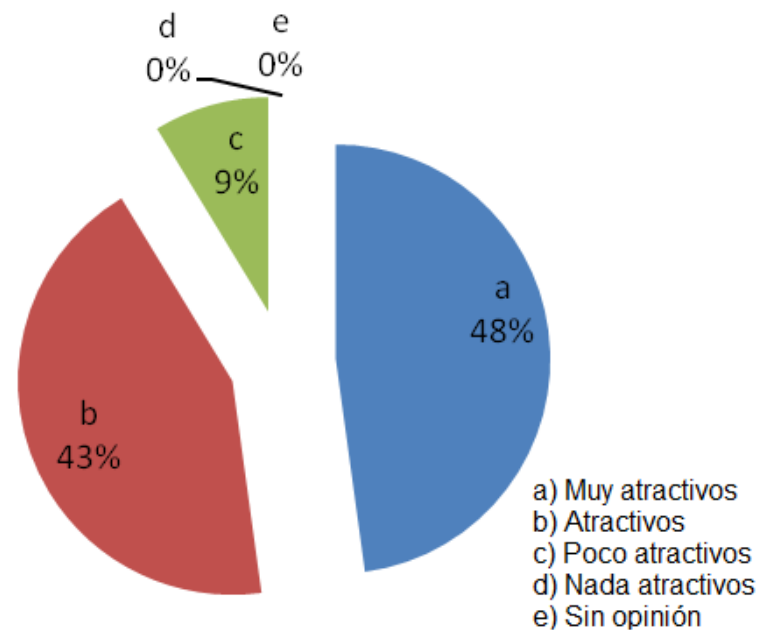
son:



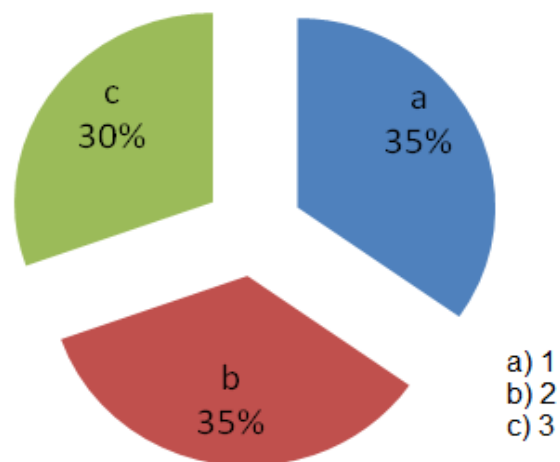
8. ¿Conocías ya el tipo de documentos vistos en clase?



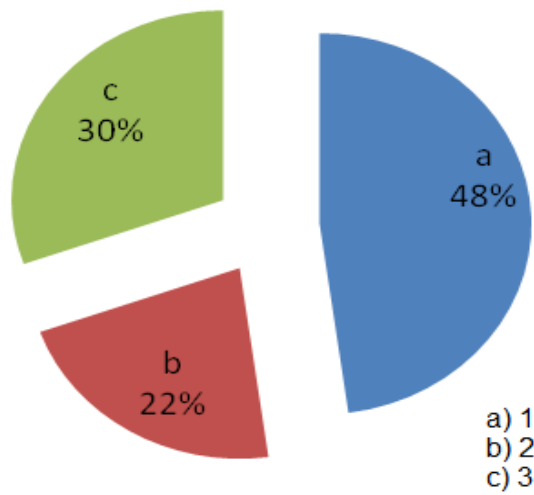
9. ¿Qué te parecieron los documentos utilizados en la clase?



10. ¿De los cortometrajes vistos ¿cuál fue el más fácil de entender en cuanto a temática?



11. ¿De los cortometrajes vistos ¿cuál fue el más fácil de entender en cuanto al lenguaje?



8.13 Resultados producción escrita

PRODUCCIÓN ESCRITA		
Grupo "A"		
EQUIPOS		
	AX	AY
No.de palabras	35	49
No. de párrafos	1	1
No. de líneas	5	6

PRODUCCIÓN ESCRITA			
Grupo "B"			
EQUIPOS			
	BV	BX	BY
No.de palabras	25	23	20
No. de párrafos	1	1	1
No. de líneas	4	4	2
