



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA**

---

---



**“LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE LA  
CANCIÓN FRANCESA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA  
PARA LA ENSEÑANZA DEL FLE”**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

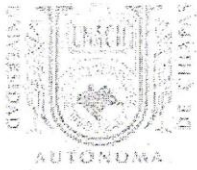
PRESENTA:  
**JOSÉ REYES HERNÁNDEZ**  
MATRÍCULA: **S070063**

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ

CO-DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. CELIA CRISTINA CONTRERAS  
ASTURIAS

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE  
2020

# DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN



## Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del C. José Reyes Hernández, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

### APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Los aspectos socioculturales a través de la canción francesa: una propuesta didáctica para la enseñanza de FLE" elaborado por las personas antes citadas.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 22 días del mes de octubre del año dos mil veinte en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Chiapas.

Atentamente,

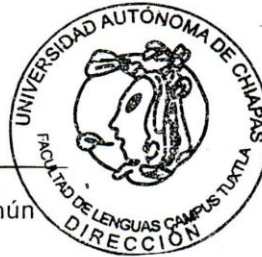
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez  
Presidente del jurado

Mtra. Celia Cristina Contreras Asturias  
Secretaria del jurado

Mtra. Laure Valenzuela  
Vocal del jurado

Dra. Mónica Miranda Megchún  
Directora





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

SECRETARÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE DESARROLLO DE INVESTIGACIONES



Código: FO 113 09 05
Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) José Reyes Hernández  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Los aspectos socioculturales a través de la canción francesa: una propuesta didáctica para la enseñanza de FLE"  
presentada y aprobada en el año 2020 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en didáctica de las lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de noviembre del año 2020.

José Reyes Hernández  
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

**Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro de becario 725850.**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradezco a Dios principalmente por todas sus bendiciones y por haberme permitido estudiar esta maestría y haber terminado satisfactoriamente.*

*Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios.*

*Estoy agradecido con todo el personal docente de este programa de Maestría de la Facultad de Lenguas Tuxtla llamado Maestría en Didáctica de las Lenguas, de igual forma estoy agradecido con la coordinadora del posgrado la Doctora Vivian Gabriela Mazariegos Lima por haberme animado durante todo este proceso.*

*Asimismo, agradezco a la Mtra. Celia Cristina Contreras Asturias por haberme recibido en la Universidad Veracruzana durante mi estancia de investigación y al Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez por haber realizado los trámites para dicha estancia. De igual forma agradezco a la Mtra. Laure Valenzuela por haber fungido como mi lectora de tesis.*

*Especialmente agradezco al Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez por haberme dirigido durante la realización de este proyecto de investigación, por haberme impartido sus valiosos conocimientos y por haberme animado a terminar esta investigación sin lo cual esto no hubiera sido posible.*

*Finalmente agradezco a mi hermosa familia por darme todo su apoyo incondicional a mi padre Rubén por apoyarme en todo momento, a madre Rosa Lidia por darme ánimos para seguir, a mis hermanos Rubén, Consuelo y Rosita por haber estado conmigo en todo momento dándome palabras de aliento.*

***Gracias por confiar en mí.***

## RESUMEN DEL CONTENIDO

En la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) muy pocas veces se han utilizado las canciones para introducir los aspectos socioculturales en la clase de francés. Es por eso que en esta investigación estamos haciendo una propuesta didáctica que nos permita mostrar los aspectos socioculturales a través de las canciones francesas, al mismo tiempo se exponen las representaciones que los docentes de francés tienen con relación a los aspectos socioculturales, asimismo se exploran las prácticas pedagógicas que dichos docentes tienen con respecto al uso de canciones en el salón de clases de francés. Este estudio se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, de manera más precisa se constituye dentro de los procedimientos de la investigación-acción.

Este trabajo está constituido de dos ciclos de acción. En el primero se procedió a recolectar información relevante respecto a las representaciones sociales que tienen tanto alumnos como docentes en cuanto a los aspectos socioculturales y la manera en que los docentes de francés utilizan las canciones como recurso pedagógico. En el segundo ciclo, apoyados en los datos recuperados en el primer ciclo, se realizó nuestra intervención a través de la implementación de la propuesta didáctica (diseño de actividades, fichas y unidades didácticas) dando como resultado nuestra versión final de la propuesta didáctica, misma que pretende favorecer la promoción de los aspectos socioculturales a través de las canciones. La información fue recolectada en el marco del Departamento de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas.

**Palabras claves:** aspectos socioculturales, representaciones sociales, didáctica del francés, uso de canciones, francés como lengua extranjera (FLE).

## Tabla de contenidos

Agradecimientos

Resumen del contenido

Lista de tablas

Lista de figuras

Lista de fotos

Lista de fragmentos

Lista de siglas y nomenclaturas

### **INTRODUCCIÓN** **01**

Planteamiento del problema	02
Justificación	04
Objetivo general	06
Objetivos específicos	06
Preguntas de investigación	06
Panorama general del capitulado	07

### **CAPÍTULO 1. CULTURA Y ASPECTOS SOCIOCULTURALES** **09**

1.1 El constructo de cultura	09
1.2 Definiendo cultura, Cultura y Kultura	11
1.3 La cultura como un iceberg y otros modelos	13
1.4 Relación lengua-cultura	14
1.5 Productos culturales	18
1.6 Prácticas culturales	22
1.7 Perspectivas culturales	24
1.8 Comunidades culturales	25
1.9 Personas culturales	27
1.10 El capital sociocultural	28
1.11 La canción como producto sociocultural	30
1.12 Recapitulación	31

### **CAPÍTULO 2. LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS SUJETOS** **32**

2.1 Las representaciones sociales	32
2.2 Mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación social	35
2.3 Funciones de las representaciones sociales	36
2.4 Las representaciones y las prácticas sociales	39
2.5 Representaciones colectivas e individuales	41
2.6 Las representaciones sociales y su vínculo con la cultura	44
2.7 Representaciones socioculturales en didáctica de lenguas	46
2.8 Recapitulación	53

## **CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA**

<b>EXTRANJERA</b>	<b>54</b>
3.1 Métodos que privilegiaban la enseñanza de estructuras lingüísticas	54
3.1.1 El método tradicional (gramática traducción)	54
3.1.2 El método directo	55
3.1.3 El método audio oral	55
3.1.4 El método SGAV (Estructural global audiovisual)	56
3.2. Enfoques orientados hacia la parte sociocultural de la lengua	57
3.2.1 El enfoque comunicativo	57
3.2.2 Vínculo de la cultura con el enfoque comunicativo	58
3.2.3 La importancia de la cultura francesa en la clase de lengua	60
3.2.4 El enfoque sociocultural	62
3.3 Las canciones como herramientas didácticas en la enseñanza de lenguas extranjera	63
3.3.1 Las canciones como parte de la cultura	66
3.4 Tipología de canciones piloteadas para enseñar los aspectos socioculturales en clase de FLE	66
3.4.1 Rock francés	68
3.4.2 Pop francés	68
3.5 Repositorios que existentes de canciones francesas	68
3.5.1 TV5	69
3.5.2 Le point du FLE	69
3.5.3. Le plaisir d'apprendre	70
3.5.4 El francés con música (grupo de Facebook)	70
3.6 Enfoques pedagógicos de la canción del Centre d'approches vivantes des langues et des médias (CAVILAM) propuesto por Michel Boiron	71
3.6.1 La elección de las canciones	71
3.6.2 Un enfoque dinámico centrado en actividades interactivas	72
3.6.3 Puesta en marcha	72
3.6.4 Descubrimiento de la canción antes de escucharla	73
3.6.5 Con las palabras	73
3.6.6 Expresión oral y escrita, creatividad	74
3.6.7 Para ir más lejos	74
3.6.8 Videoclips	75
3.6.9 Motivación y respeto por los artistas	75
3.7 Recapitulación	75

## **CAPÍTULO 4. CONSTITUCIÓN DEL ESTUDIO**

4.1 El paradigma cualitativo	77
4.2 Investigación-acción	79
4.3 Diseño de la investigación	82
4.4 El contexto	82
4.4.1 Los participantes	85



4.5 Estrategia Metodológica	87
4.5.1 Procedimientos de recolección de la información	91
4.5.2 Primer ciclo	92
4.5.2.1 Codificación preliminar	93
4.5.3 Segundo ciclo	95
4.6 Procedimiento de análisis de la información	96
4.6.1 Triangulación	96
4.6.2 Codificación y categorización	98
4.7 Limitantes de la investigación	100
4.8 Recapitulación	101

## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO** **102**

5.1 Concepciones sobre los aspectos socioculturales en clase de FLE	102
5.1.1 RS sobre los aspectos socioculturales	102
5.1.2 Creencias sobre la importancia de abordar los aspectos socioculturales en clase	107
5.1.3 Aspectos socioculturales diferentes entre la cultura materna y la cultura extranjera	111
5.2 Promoción de los aspectos socioculturales de FLE	113
5.2.1 Significaciones sobre la adquisición de los aspectos socioculturales	114
5.2.2 Actitudes hacia la promoción de los aspectos socioculturales	116
5.3 La canción como recurso para enseñar los aspectos socioculturales del francés	122
5.3.1 Elementos socioculturales que se muestran en la canción	122
5.3.2 Valores presentes en las canciones	128
5.4 Prácticas relacionadas con la canción en clase de FLE	134
5.5 Promoción de los aspectos socioculturales a través de nuestra propuesta didáctica basada en el uso de canciones	136
5.6 Recapitulación	141

## **CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES** **142**

6.1 Discusión final	142
6.2 Conclusiones	144
6.3 Propuesta pedagógica recomendada	147
6.3.1 Sobre nuestra propuesta de fichas de autoformación docente	148
6.3.1.1 Las canciones como expresión de la vida cotidiana	150
6.3.1.2 La canción como documento auténtico	152
6.3.1.3 La utilización de la canción para el desarrollo de las competencias relacionadas con las prácticas y perspectivas sociales	154
6.3.2 Sobre nuestra propuesta de unidades didácticas	156
6.3.2.1 Unidad 1. ¡Le café!	159
6.3.2.2 Unidad 2. ¡Sur le pont d'Avignon!	166
6.3.2.3 Unidad 3. ¡ Journal intime !	171
6.3.2.4 Unidad 4. ¡Quand j'avais quatorze ans!	177

6.3.2.5 Unidad 5. ¡Paris s'éveille !	183
6.3.2.6 Unidad 6. ¡La vie en rose !	191
6.3.2.7 Unidad 7. ¡À Paris il y a... !	199
6.4 Recomendaciones para futuras propuestas	205
6.5 Recapitulación	205
<b>REFERENCIAS</b>	<b>206</b>
<b>APÉNDICE</b>	<b>215</b>

## LISTA DE TABLAS

**Tabla 1:** Tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla de acuerdo al Marco Común Europeo (Martínez, 2019).

**Tabla 2:** Codificación preliminar: ciclo de acción 1.

**Tabla 3:** Triangulación de la información

**Tabla 4:** Proceso de codificación y categorización.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** La analogía del iceberg. Adaptado de T. Hall (1976)

**Figura 2:** Práctica socio-discursiva intercultural. Chanona (2011)

**Figura 3:** El ciclo de la investigación-acción (basado en Tripp 2005)

**Figura 4:** Representación de ciclo de acción 1 (adaptado de Tripp, 2005)

**Figura 5:** Representación de ciclo de acción 2 (adaptado de Tripp, 2005)

**Figura 6:** Mapa de Tuxtla Gutiérrez, imagen tomada de google imágenes

## LISTA DE FOTOS

**Foto 1:** Departamento de Lenguas Tuxtla

**Foto 2:** Alumnos participantes

**Foto 3:** Presentación de aspectos socioculturales a alumnos participantes

**Foto 4:** Alumnos del tercer semestre grupo B realizando actividades relacionadas con los aspectos socioculturales.

**Foto 5:** Alumnos cantando una canción a través de la cual se muestran aspectos socioculturales.

## LISTA DE FRAGMENTOS

- Fragmento 1.** Entrevista que muestra las RS sobre los aspectos socioculturales.
- Fragmento 2.** Entrevista grupal a alumnos participantes. RS sobre la cultura francesa.
- Fragmento 3.** Entrevista individual. RS sobre los aspectos socioculturales.
- Fragmento 4.** Entrevistas grupales con profesores: RS sobre la cultura francesa.
- Fragmento 5.** RS sobre la importancia de abordar los aspectos socioculturales en clase
- Fragmento 6.** Entrevistas grupales con profesores: RS sobre aspectos socioculturales importantes para abordar en clase.
- Fragmento 7.** Entrevista grupal a alumnos participantes. RS sobre la importancia de conocer los aspectos socioculturales.
- Fragmento 8.** Entrevistas individuales con profesores: Aspectos socioculturales diferentes entre la cultura materna y la cultura extranjera.
- Fragmento 9.** Entrevistas individuales con profesores: Creencias sobre la manera en que los alumnos pueden adquirir los aspectos socioculturales.
- Fragmento 10.** RS sobre el acceso a los aspectos socioculturales.
- Fragmento 11.** Entrevista grupal a los estudiantes. Representaciones sobre la manera en que se pueden adquirir los aspectos socioculturales.
- Fragmento 12.** Entrevista grupal a alumnos de primer semestre: actividades sugeridas para la adquisición de aspectos socioculturales de la lengua meta.
- Fragmento 13.** Prácticas promovidas para abordar los aspectos socioculturales.
- Fragmento 14.** Entrevista que revela las RS sobre las prácticas promovidas por el maestro para mostrar los aspectos socioculturales.
- Fragmento 15.** Observación participante. Prácticas pedagógicas relacionadas con los aspectos socioculturales.
- Fragmento 16.** Observación participante. Anécdotas sobre choques culturales.
- Fragmento 17.** Extracto de la canción *Le café*, De Oldelaf et Monsieur D.
- Fragmento 18.** Extracto de la canción *¡Paris s'éveille !* de Jacques Dutronc.
- Fragmento 19.** Extracto de la canción. *Sur le pont d'avignon* de Jean Sablón.
- Fragmento 20.** Extracto de la canción *Journal intime*, de Fredda.
- Fragmento 21.** Extracto de la canción *Quatorze ans* de Barbara Carlotti.
- Fragmento 22.** Extracto de la canción *À Paris il y a*, de Riff Cohen.
- Fragmento 23.** Extracto de la canción *À Paris*, de Riff Cohen.
- Fragmento 24.** Extracto de la canción *À Paris* de Riff Cohen.
- Fragmento 25.** Extracto de la canción *La vie en rose* de Edith Piaf.
- Fragmento 26.** Extracto de la canción *Journal Intime* de Fredda.
- Fragmento 27.** Extracto de la canción *À Paris* de Riff Cohen.
- Fragmento 28.** Observación de clases. El uso de canciones en el aula.
- Fragmento 29.** Entrevista grupal a profesores. Motivos de la poca utilización de canciones en el salón de clases.
- Fragmento 30.** Extracto de diario de campo, 26 de septiembre de 2019.
- Fragmento 31.** Análisis de videograbación, 14 de febrero de 2020.
- Fragmento 32.** Entrevista grupal a alumnos. Aspectos socioculturales aprendidos a través de la canción.
- Fragmento 33.** Análisis de videograbación, 25 de febrero de 2020.

**Fragmento 34.** Entrevista individual a alumnos. Aspectos socioculturales aprendidos a través de la canción *Sur le pont d'Avignon*.

**Fragmento 35.** Extractos de planes de clases.

## **LISTA DE SIGLAS Y NOMENCLATURAS**

**CAVILAM** :Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias

**DL**: Departamento de Lenguas

**FLE**: Français langue étrangère

**MCER**: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**RS**: Representaciones sociales

**UNACH**: Universidad Autónoma de Chiapas

**UNESCO**: Organización de las Naciones Unidas para las Educación la Ciencia y la Cultura

## **Introducción**

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado en el que es muy común ver una interacción entre personas de diversos países, de igual forma existen intercambios estudiantiles entre diferentes países del mundo y en medio de todo este movimiento el aprendizaje de lenguas extranjeras juega un papel vital para llevar a cabo esta interacción globalizada.

Dentro de las lenguas extranjeras en México, el francés es una de las que más destaca por su prestigio y utilidad ya que actualmente es idioma oficial en 32 naciones y gobiernos. Entonces, es uno de los idiomas que, junto con el inglés, se enseña en varios países del mundo. Saber hablar francés es tener la oportunidad de comunicarse sin problema con más de 200 millones de personas en los cinco continentes cuya lengua nativa es el francés. En el área digital, el francés está entre los cinco idiomas más utilizados en las páginas web (Teixeira, 2010). Actualmente, existe una constante búsqueda de personas que hablen francés en distintos sectores empresariales como banca y finanzas, análisis de mercados internacionales, diplomacia, administración hotelera, intercambios internacionales, periodismo y medios de comunicación, aviación, seguridad nacional, educación, traducción e interpretación, turismo, y derecho.

Por otra parte, en los intercambios comunicativos, se puede constatar que aún entre hablantes de una misma lengua a veces existen dificultades de comunicación debido a diversos factores. Si esto pasa en estos contextos imaginémonos cuánto se dificulta la comunicación entre personas de diferentes orígenes culturales. Es por eso que consideramos que el abordaje de los aspectos socioculturales es de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés para brindar a los estudiantes la posibilidad de descubrir elementos que determinan en gran medida la interacción con personas hablantes de la lengua francesa.

## **Planteamiento del problema.**

Resulta imprescindible abordar el conocimiento y dominio de elementos vinculados con la competencia sociocultural en el salón de clases ya que están ligados de forma esencial a una correcta y adecuada utilización del código lingüístico, desde el momento en el que supone estar familiarizado con lo cotidiano, con lo que está presente en nuestro día a día.

Debido a que, en el salón de clases de lengua extranjera, la enseñanza de los aspectos socioculturales ha estado relegada a un segundo plano, es muy evidente que sea, precisamente un error sociocultural, el que pueda romper o al menos perturbar la relación entre los hablantes. Esto se debe a que cada hablante tiene interiorizada su propia cultura y cree que esta es universal por lo que los errores socioculturales que pueden presentarse en una interacción provienen de una transferencia de patrones o elementos socioculturales que el hablante nativo tiene en su cultura y lengua maternas, hacia la otra lengua y cultura que está aprendiendo y descubriendo.

Es por eso que el componente sociocultural debe considerarse un componente más de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras debido a que es un elemento indispensable, e indisoluble de la competencia comunicativa. Según López (2011), los profesores debemos tener en cuenta que un solo individuo no representa la totalidad de la cultura, la cultura es un mestizaje entre culturas por eso, a la hora de abordar las clases o de realizar materiales, hemos de tener en cuenta los distintos puntos de vista para no limitar la cultura a la realidad percibida por el profesor.

Además, según Galindo (2005), el componente sociocultural debe integrarse dentro de la competencia comunicativa y otorgar prioridad a las necesidades que el alumno tendrá a la hora de participar en intercambios sociales que involucran elementos de tipo cultural que están presentes en la vida cotidiana del país extranjero. Por ello, la integración de elementos de este tipo en la clase, trata de acercar al estudiante de idiomas a una dimensión cultural que acompaña a la nueva lengua, haciéndole consciente tanto de la cultura de partida como de la de llegada. Así, el estudiante va a comprender que, en su lengua materna, posee una cultura, una identidad y un

status social que pueden no corresponderse con los de la L2, lo cual suele ser causa de estrés cultural.

En este sentido, tanto las diferencias lingüísticas como culturales dan paso a un componente emocional por parte del aprendiente, del que se pueden derivar sentimientos de frustración. Es por eso que la competencia sociocultural ha de ser un objetivo imprescindible de la enseñanza de idiomas, a fin de conseguir un entendimiento fluido y sin obstáculos al momento que los estudiantes entren en contacto con personas de las otras culturas francoparlantes.

Luego entonces, para los estudiantes de francés es imprescindible conocer la cultura de las sociedades francesas, dado que adquirir la lengua no sólo es conocer su léxico, fonética y gramática sino también entender sus aspectos más cotidianos de la vida social y desarrollar estrategias para una comunicación efectiva. Para aprender y dominar el francés es necesario conocer la manera de pensar y de actuar de sus hablantes, por ello, es necesario que los aprendientes descubran significativamente la lengua y la cultura para que sean capaces de interactuar de forma correcta.

Al respecto, Ferreira, Amorim y Benítez (2006), aseveran que existe una interrelación estrecha entre lengua y cultura la cual debe manifestarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras porque evita choques culturales e interferencias de todo orden. De esta manera, al conocer la lengua y, a la vez, la cultura del otro, se propicia un aumento del nivel de aceptación ante lo desconocido. Además, de forma indirecta, se combaten visiones preconcebidas, estereotipadas y prejuiciosas.

Por lo anteriormente expuesto, este proyecto de investigación-acción estuvo enfocado en la exploración de las representaciones sociales y las prácticas que los profesores y estudiantes de francés tenemos, en lo concerniente a los aspectos socioculturales de la lengua francesa, específicamente a través del uso de canciones. Todo esto con el fin de realizar una propuesta para ampliar el horizonte de posibilidades de los recursos didácticos del profesorado de francés del

Departamento de Lenguas, de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

### **Justificación**

En este trabajo se plantea el uso de canciones como una herramienta para proporcionar a los alumnos conocimientos sobre la cultura y los aspectos socioculturales, particularmente porque las canciones son una expresión popular ligada a la cultura y a las tradiciones de las comunidades ya que la música, y específicamente la canción, suele acompañar la evolución de la sociedad evocando sus valores, emociones y demás hechos de su vida cotidiana. Por su parte, Boza (2013), sugiere que, en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera, la canción ofrece la posibilidad de diversificar y ampliar las perspectivas y las aplicaciones sociolingüísticas en clase. Así, la canción francesa es un enlace con la cultura del otro en su diversidad.

Asimismo, las canciones francesas representan un lugar de descubrimiento de la realidad multicultural francesa y francófona (Boiron, 2006). Ella también tiene una misión de placer y entretenimiento. Con base en esto podemos decir que las canciones francesas no solo sirven para trabajar los ejercicios lingüísticos, sino que podemos también reír, bailar y divertirnos. “Esta combinación de texto y melodía, con toda la diversidad que presenta, ocupa actualmente un lugar importante dentro de los cursos de francés, por lo tanto, la canción forma parte del curso Francés Lengua Extranjera” (Bouaricha, 2015, p.7). Es por ello que en el desarrollo de esta investigación ha sido muy pertinente didactizar las canciones como una herramienta que permita aprovechar no sólo el contenido lingüístico sino también el cultural porque las canciones están cargadas de un fuerte componente sociocultural, entendido éste como la aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta. Según Garralda (2017), este hecho las convierte en herramientas didácticas muy valiosas para la enseñanza de la cultura y facilitan al docente la tarea de enseñarla. El termino facilitar es muy atractivo y prometedor y es por eso que se realizó este estudio para ver los resultados de utilizar esta herramienta en clases.



Sin duda, podemos afirmar que la canción es un documento auténtico. Courtade (2014) asegura que “tiene muchas ventajas, debido a la gran diversidad de características lingüísticas, sociales y culturales que genera” (p.13). Es así que la naturaleza de la canción la convierte en un documento útil para enganchar a los estudiantes y, por lo tanto, motivador, porque de esta manera ellos se dan cuenta de que, fuera del aula, tienen la oportunidad de mantener un contacto con la lengua de forma más personal y, por tanto, más atractiva.

Lo pertinente en el campo de la enseñanza de lenguas es aquello que busca favorecer los intercambios entre culturas, la apertura hacia el otro y en consecuencia un mayor entendimiento. Al respecto, Boza (2013) plantea que es justamente en este nivel que el estudio de la canción puede ser una herramienta de éxito ya que permite sensibilizar al alumno respecto del otro con base en su propia cultura y nosotros creemos que este es un aspecto que se debe privilegiar en el salón de clases en estos tiempos de gran intolerancia, xenofobia y racismo.

Con base en nuestros argumentos expuestos, podemos decir que las canciones francesas son un elemento transmisor de cultura, de la lengua, de la historia y de las tradiciones, por lo que, representan una herramienta auténtica para poder conocer la expresión y cultura de la propia lengua convirtiéndose así en un material auténtico para desarrollar la competencia sociocultural (Coto, 2014).

## **Objetivos.**

### **Objetivo general**

Explorar y analizar las representaciones que los docentes de francés y los estudiantes tienen sobre los aspectos socioculturales, a la vez indagar sobre la práctica docente de los profesores con respecto a la enseñanza de los aspectos socioculturales y formular una propuesta didáctica para abordar los aspectos socioculturales a partir del uso de canciones francesas.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las representaciones que tienen los docentes de francés y los estudiantes sobre los aspectos socioculturales.
- Analizar la práctica docente cotidiana de los profesores con respecto a la enseñanza de los aspectos socioculturales.
- Elaborar una propuesta didáctica para el abordaje de los aspectos socioculturales para la enseñanza de FLE a partir del uso de canciones.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las representaciones que los docentes de francés y los estudiantes tienen sobre los aspectos socioculturales?
- ¿Qué tipo de prácticas son promovidas para abordar los aspectos socioculturales?
- ¿Cómo promover el abordaje de los aspectos socioculturales en la enseñanza de FLE a través de las canciones?

## **Panorama general del capitulado**

Los capítulos 1, 2 y 3 tratan sobre las bases teóricas que brindan sustento a la presente investigación, esto representa una adecuada fundamentación la cual representa un fuerte apoyo para dar un sustento a nuestros argumentos en esta investigación.

En el primer capítulo se discute todo lo relacionada con el polisémico término de cultura, aunque optemos más por su definición desde un punto de vista antropológico, consideramos que discutir este término es de mucho beneficio para tener bien claro este concepto y todo lo relacionado con él durante la enseñanza del francés. De igual forma se discute la manera en que las canciones forman parte de la cultura de las sociedades, revelando que ellas poseen una cantidad significativa de elementos socioculturales.

El segundo capítulo trata acerca de las representaciones sociales (RS) las cuales nos ayudan a comprender como estas influyen en las prácticas sociales y por ende en la práctica pedagógica, de esta forma las RS, nos ayudan a entender las actividades que se llevan a cabo dentro del salón de clases con respecto a la enseñanza del francés.

El tercer capítulo aborda todo lo relacionado con la didáctica del francés, un breve recorrido por los métodos y enfoques que se han adoptado en la enseñanza de esta lengua, así como también se discute el momento en que se empezó a tomar en cuenta la cultura como un elemento esencial en su enseñanza. Asimismo, se aborda la manera en la que la canción ha sido utilizada como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas.

El cuarto capítulo describe de manera detallada todo el proceso metodológico por el que ha transitado la investigación, las técnicas de recolección de información, los detalles del contexto, el proceso de análisis de la información vinculado con la triangulación, la codificación y la categorización para poder construir los datos que dan respuesta a las preguntas de investigación formuladas en este estudio.

El quinto capítulo aborda los hallazgos del estudio y su respectivo análisis previa triangulación abordando temas como las representaciones que los docentes de francés del departamento de lenguas tenemos con respecto a los aspectos socioculturales, las practicas pedagógicas promovidas por nosotros, los docentes de francés para abordar los aspectos socioculturales, asimismo se discute la experiencia de la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

En el sexto capítulo se exponen las conclusiones a las que se llegó con este estudio a través de los dos ciclos de investigación y de la misma forma se dan respuestas a las preguntas planteadas, del mismo modo se hacen algunas recomendaciones para investigaciones futuras y finalmente se presenta la propuesta didáctica que se propone en este estudio.

## **Capítulo 1. Los aspectos socioculturales**

Al momento de aprender una lengua es inevitable referirnos a las maneras de vivir, a los rituales de vida, las fórmulas de cortesía, los comportamientos rituales apropiados a cada festividad a las cuales hacen referencias constantemente la lengua-cultura. De igual forma se hacen constantes referencias a los monumentos emblemáticos de la cultura, a sus percepciones, credos y expectativas, al hacer eso nos estamos refiriendo a la cultura. De ahí que en este capítulo hagamos un esfuerzo por definirla a fin de poder entenderla en su relación con la lengua.

### **1.1 El constructo de cultura**

El concepto de cultura es definido por Tylor (1958) en un sentido etnológico como “todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por los hombres en tanto que son miembros de la sociedad” (p. 1). Como se puede entender, para Tylor (1958) la cultura es algo que se adquiere en colectivo –al ser miembro de la sociedad- de manera subconsciente. También podemos notar en esta definición, que cultura engloba aspectos tangibles e intangibles -creencias, moral, el conocimiento.

Según Duranti (1997), la cultura es algo distinto a la naturaleza, lo cual significa que es algo que no es exclusivamente biológico; sino más bien, algo que aprendemos con el contacto con otros individuos de la sociedad, por lo que, se puede decir que es algo heredado y que se transmite de generación en generación. Al respecto, la propuesta de Oswalt (1986) apoya ésta teoría y nos explica que una cultura corresponde a conductas aprendidas y compartidas por una comunidad determinada; y entre los agentes que intervienen en estos aprendizajes están nuestros parientes y miembros de la comunidad.

Además, la interpretación de cultura, formulada por Duranti (1997), tiene que ver con el conocimiento. Esto hace alusión a una adquisición de conocimientos a través de las experiencias y de los saberes del mundo que poseen las personas pertenecientes a una sociedad. Dentro de esta perspectiva, encontramos la

conceptualización de Goodenough (1956) quien afirma que todos nuestros aprendizajes llevan a un objetivo final que es el conocimiento. Este último, al ser adquirido por una persona, le brinda un sentido de pertenencia, por ello el deseo de insertarse en una nueva sociedad lo vemos en el interés que los aprendientes de una nueva lengua tienen por comprender e imitar las normas del saber ser y saber comportarse dentro la nueva cultura que empiezan a descubrir.

Existe otra óptica sobre cultura que es entendida desde la dimensión de la comunicación y es conocida como la teoría semiótica de la cultura (Lévi-Strauss, 1977). Esto significa que la cultura es conceptualizada como un sistema de signos que se representan a través de las creaciones de los individuos pertenecientes a una comunidad específica. Otras teorías, conciben a la cultura como un sistema de mediación y lo que atañe directamente al lenguaje tanto verbal como no verbal y los artefactos (Rossi-Landi, 1970). De igual forma, existe un conjunto de teorías sobre la cultura que la entienden como un sistema de prácticas. Esta forma de ver a la cultura se debe en gran parte al enfoque del posestructuralismo. Duranti (1997) asegura que, en esas teorías, las actividades sociales y cotidianas en las que participamos son consideradas como elementos integrantes de la cultura, las cuales hacen que estas se reproduzcan y se traduzcan en prácticas sociales. Este autor, Duranti (1997), estipula que la cultura debe ser vista como un sistema de participación. Por ello, desde esta perspectiva, la cultura es establecida como un sistema de prácticas; y se basa en el supuesto de que la comunicación verbal, como cualquier acción en el mundo, es de naturaleza inherente social, colectiva y participativa.

Con respecto a la cultura, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002) considera la cultura:

Como un conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida,

los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (p. 4)

En la anterior definición dada por la UNESCO podemos observar de una forma más minuciosa y concreta algunos elementos que son característicos de una sociedad, pero, como las sociedades son diversas, la cultura también se diversifica por lo que la cultura también presenta diversos rasgos. Sobre este punto discutimos a continuación.

## **1.2 Definiendo cultura, Cultura y Kultura**

Para diferenciar estos términos los trabajos de Halverson (1985) arrojan mucha luz ya que él afirma que existen dos tipos de cultura, la cultura con "C" mayúscula y la cultura con "c" minúscula. En la cultura con "C" mayúscula se ubican elementos como: el arte y las letras. Mientras que la cultura con "c" minúscula se incluyen los valores, las creencias y las prácticas sociales cotidianas y las tradiciones. Así, esta dicotomía propuesta por Halverson (1985) distingue dos usos de la palabra cultura. El primero hace referencia a un refinamiento o sofisticación dentro de una sociedad y el segundo al modo de vida total de un grupo de personas.

Dentro de la óptica de cultura con "c" minúscula, están incluidos los aspectos rutinarios de la vida, tales como la manera en que las personas se saludan entre sí, la manera de vestirse, lo que comen y sus incontables hábitos cotidianos. La cultura "c" minúscula incluye todo lo relativo a una forma de vida cotidiana; por lo que la Cultura con "C" mayúscula necesariamente forma parte de la cultura "c" ya que toda

la dimensión artística de las bellas artes se inspira y surge de la vida diaria. Luego entonces, por un lado, la cultura puede verse como la descripción de una civilización, de los grandes logros de un pueblo y la manera en que se reflejan en su historia, instituciones sociales, obras de arte, arquitectura, música y literatura, comúnmente denominadas gran cultura "C" (Hu, 2002). Por otro lado, la cultura puede igualmente entenderse como las costumbres, tradiciones o prácticas llevadas a cabo por las personas dentro de sus vidas cotidianas, es decir, la cultura pequeña "c".

Al respecto, Miquel y Sans (1992) propone otra clasificación de cultura:

Cultura con mayúsculas, cultura (a secas) y kultura. La primera se refiere a los productos sancionados por la sociedad; la segunda a la cultura de lo cotidiano; y la tercera, a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías (p. 4).

Lo que hace la diferencia entre esta dicotomía y aquella que es propuesta por Halverson (1985) es la cultura con "k", que alude a una subcultura, en otras palabras, hace referencia al tipo de conocimiento y de prácticas sociales que son empleados en contextos precisos, tal como la variedad sociolingüística del argot perteneciente a ciertos sectores de la población. Entonces, 'kultura' designa los usos y costumbres que se diferencian del estándar cultural y no son compartidos por todos los individuos. A este tipo de cultura Miquel y Sans (1992) lo consideran como cultura epidérmica.

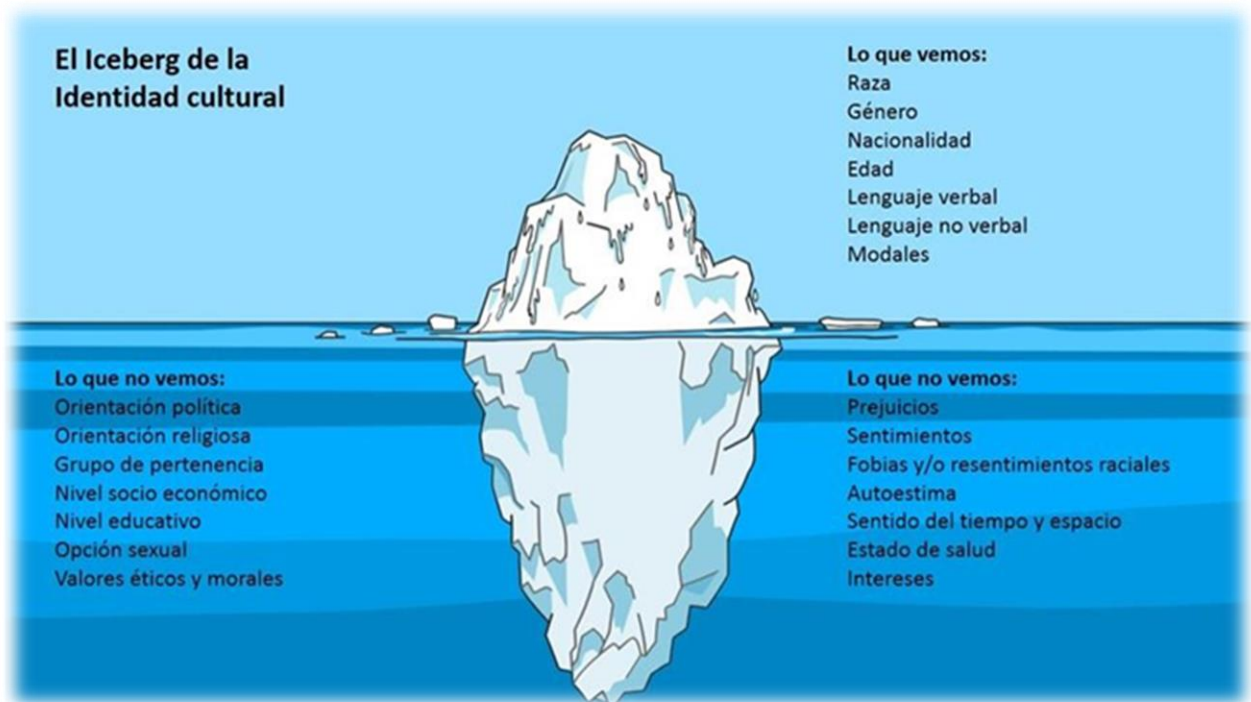
Como hemos visto, podemos entender la cultura desde distintos ángulos, desde las manifestaciones más próximas a las bellas artes, hasta aquellas que corresponden a la vida diaria pensadas como cultura estándar. Es esta óptica la que nos interesa en este trabajo, la que se refiere a la cultura como todo aquello que las personas pertenecientes a una lengua y cultura, comparten y dan por intuitivo, es decir, resaltar este tipo de cultura que abarca esas manifestaciones relacionadas con el vivir



cotidiano de los individuos las cuales pueden percibirse en dos dimensiones como veremos a continuación.

### 1.3 La cultura como un iceberg y otros modelos.

Existe una interpretación metafórica de la cultura representada por Edward T Hall (1976) como la analogía del *iceberg* para explicar lo que envuelve este concepto. Así, él explica que, si la cultura de una sociedad fuese un iceberg, entonces habría dos partes de ella, la parte visible o la que él llama externa –la que esta fuera del agua- y la no visible o la que él llama interna –la que está dentro del agua- y la cual él considera la parte más determinante. (ver fig. 1).



**Figura 1:** La analogía del iceberg. Adaptado de T. Hall

Después de observar la analogía, entendemos que los aspectos menos tangibles y visibles de cierta cultura son los más amplios y más complicados de percibir e interpretar. Luego entonces, la parte externa es conocida como “consciente” – ubicada en la punta del *iceberg*-y abarca los artefactos y algunos comportamientos. Mientras que la parte interna -del *iceberg*- o subconsciente, integra los valores, los patrones de pensamiento y las significaciones.

El objetivo de Hall (1976) al mostrarnos esta analogía es sugerirnos que debemos de enfocarnos más en los aspectos menos tangibles de la cultura para nosotros y para nuestros alumnos; aprender a no juzgar por lo que vemos y tratar de hacer comprender a nuestros alumnos lo que no vemos fácilmente y por ende no entendemos con facilidad de la cultura meta. Lo que esta analogía aporta al campo de la enseñanza de lenguas es la importancia de tomar en cuenta los aspectos menos perceptibles y que determinan el comportamiento de las personas. Esto permite al docente dirigir sus acciones hacia un marco de la comprensión de los alumnos cuyas actitudes e interpretaciones de lo cultural podrían parecer diferentes a las nuestras; y enfatizar que la lengua y la cultura construyen un binomio inseparable como lo vamos a discutir ahora.

#### **1.4 Relación lengua-cultura**

No cabe ninguna duda que la lengua refleja la cultura, como bien lo argumentó Boas (1911) quién fue el primer antropólogo en explicar la relación lengua-cultura, a principios del siglo XX. Boas (1911) estipuló que la lengua es la parte sustancial de la cultura, y de todo lo que acontece en nuestro diario vivir. Boas (1911) fue el primer antropólogo en estudiar la relación entre lenguaje y cultura; después de él, Sapir (1921) y Whorf (1956) continuaron estudiando esa relación. Con su hipótesis de la relatividad lingüística explicaron que la lengua determina y resuelve el pensamiento y la percepción de sus hablantes.

Para muchas personas la lengua es vista únicamente como un código; sin embargo, la lengua es más que un código, envuelve prácticas sociales e interpretación de significados. Al respecto, Suazo (2018), asevera que la lengua se encuentra en todas partes y en todos los tipos de interacciones. Dado que, cualquiera que pertenezca a una cultura se encuentra inmerso en la lengua que se habla en esa sociedad. Morán (2001) lo confirma diciendo que lengua y cultura están fusionados, debido a que una refleja a la otra; por lo tanto, la lengua refleja nuestra cultura. De esta manera, concordamos con la analogía de Jiang (en Duranti, 1997) donde dice que “la lengua y la cultura hacen un organismo vivo; la lengua es carne, y la cultura es sangre, sin cultura, la lengua estaría muerta; sin la lengua, la cultura no tendría forma”. (p. 328).

Por consiguiente, sin la lengua, la cultura no sería posible, puesto que, por medio de la lengua también se expresa la representación simbólica de un pueblo, ya que comprende sus antecedentes históricos y culturales, así como su enfoque frente a la vida, sus formas de vivir y pensar. Brown (1994) igualmente asevera que una lengua es parte de una cultura y una cultura es parte de una lengua; las dos están estrechamente entrelazadas para que una no pueda separarse de la otra sin perder su significado. En otras palabras, la una no puede subsistir sin la otra. Porque la lengua es una forma de comunicación y comunicarse es, implícitamente, la forma en como las civilizaciones funcionan, se organizan, se desarrollan y se transforman (Suazo, 2018). Entonces, los individuos que participan en el proceso de comunicación, lo hacen desde su experiencia vivencial, conscientes de lo aceptable y reprochable en su entorno.

En este sentido, la lengua es la vía que vincula la vivencia del individuo con la de su grupo de pertenencia y, cuando es necesario, con individuos de otros grupos (Amodio, 2006). Sin embargo, para comunicar algo es necesario que todo lo que nos rodea tenga un significado y que dichos significados sean conocidos por todos los que habitan una sociedad específica. Esos significados o nombres son dados por cada cultura y tienen un valor para todos los integrantes de una comunidad;

como en cada idioma una palabra puede ser polisémica, aun así, los integrantes de una sociedad logran reconocer todos y cada uno de los significados que tiene una palabra o frase (Amodio, 2006).

Desde este sentido de la interdependencia entre lengua y cultura, ningún idioma puede subsistir, excepto que se encuentre vinculado con en el contexto de la cultura; y recíprocamente, la cultura que no tiene en su centro la estructura de una lengua no puede sobrevivir (Tengku, 2012). Ahora bien, cuando estamos aprendiendo una nueva lengua, este aprendizaje incluye el descubrimiento de una nueva cultura. Por ello, es fundamental considerar que aprender una nueva lengua favorece el encuentro de una nueva cultura y la forma en que cada persona lo asimila lo cual, según Chanona (2011) no es de una manera equilibrada como podría creerse. Como se aprecia en el esquema de la praxis discursiva que da a conocer este autor (ver figura x) hay una oscilación entre las lenguas y las culturas a las que los individuos están accediendo. Lo anterior se establece no sólo en un nivel de bilingüismo lingüístico indispensable para la interacción, sino que conjuntamente motiva cambios en las prácticas sociales de los aprendientes o los hablantes. Según Chanona (2011) la interacción no sólo involucra una serie de variaciones en el manejo de una lengua u otra; sino que de la misma manera genera un crisol de las culturas en contacto que penetra de manera continua en los diferentes grupos sociales formando escenarios de influencia de unos con otros. (ver figura 2)

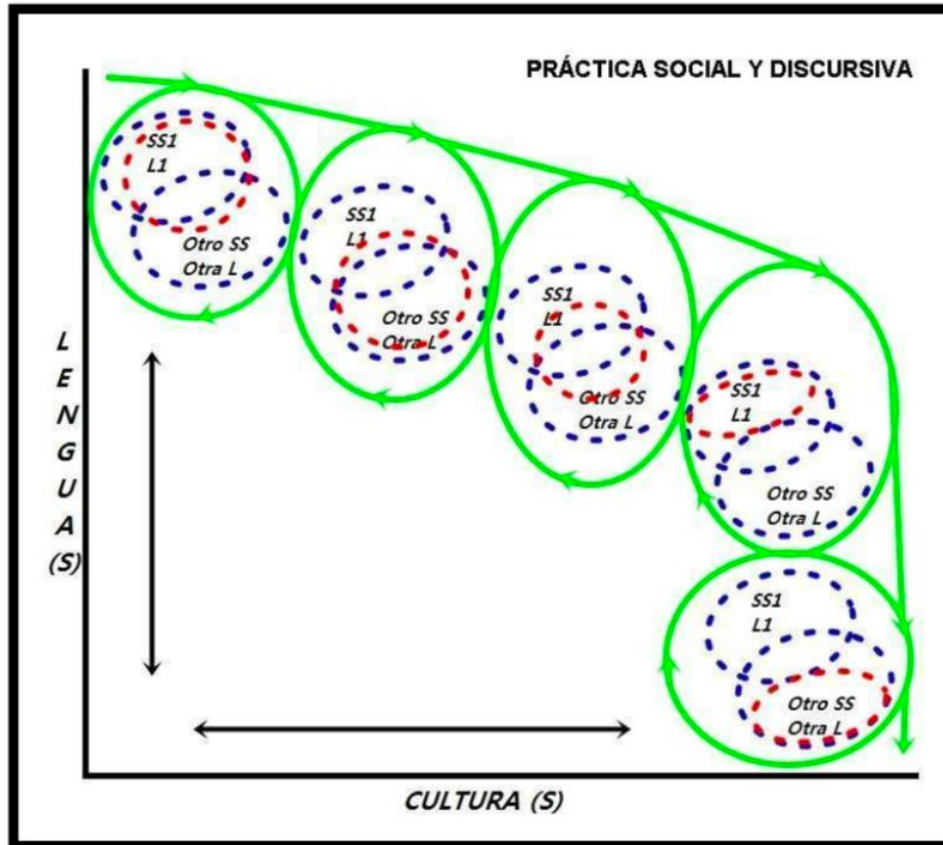


Figura 2. Práctica socio-discursiva intercultural. Chanona (2011)

De acuerdo con la relatividad lingüística, las lenguas que son completamente diferentes en su vocabulario y estructura, transmiten significados culturales diferentes (Suazo, 2018). Esta creencia, de hecho, sostiene que la forma en que las personas ven el mundo está determinada, en todo o en parte, por la estructura de su lengua materna (Whorf, 1956). Por ello, la comunicación entre personas es un proceso complejo, proceso en el cual toma un fuerte espacio la lengua, especialmente cuando estamos hablando de lenguas y culturas diferentes por lo que la propuesta de Chanona (2011) en cuanto a la oscilación entre ambos sistemas lingüísticos y culturales que intenta manejar el aprendiente nos parece completamente pertinente. Si bien la dimensión lingüística tiene sus propias dificultades, la parte cultural también representa un reto para su enseñanza por lo que todo profesor debe conocer a detalle los componentes que la constituyen para luego poder compartirlos a sus aprendientes.

## 1.5 Productos culturales

Apoyándose en la analogía del iceberg de T. Hall (1976), Moran (2001) desarrolla su propuesta explicando cinco dimensiones de la cultura, denominadas como: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas.

Los productos culturales según Moran (2001), aluden a formas tangibles de los fenómenos culturales y perceptibles a los cinco sentidos del ser humano: vista, oído, tacto, olfato y gusto. En el caso de muchos productos culturales, especialmente objetos y lugares, esta perceptibilidad es obvia. Para otros productos esta perceptibilidad no es aparente. Los sistemas o instituciones más grandes que la cultura crea (política, economía, educación, religión, familia) ciertamente son perceptibles en sentido de que tienen aspectos tangibles, pero pueden ser un poco complejos y ocurrir en diferentes establecimientos. Tomemos por ejemplo la institución social de la educación, hay miles y miles de artefactos tangibles asociados con este producto desde grandes edificios escolares hasta los muchos objetos concretos que se encuentran en un salón de clases y en el escritorio de los estudiantes.

Los productos culturales según Moran (2001), son:

la dimensión visible de la cultura, la puerta a la nueva cultura a la nueva manera de vida. Son las primeras cosas que nuestros sentidos perciben cuando entramos a la cultura. Podemos ver, oír, oler, sentir, oler o saborear los productos culturales las creaciones de los miembros de la cultura. Oscilan desde objetos aislados tales como ladrillos, pasta de cemento, herramientas de albañilería hasta construcciones complejas tales como edificios, vecindades y aún más los multifacéticos sistemas de instituciones sociales situados dentro de los edificios y lugares” (p.48).

Podemos observar que los productos culturales están presentes en la sociedad de tal forma que no podemos evitar entrar en contacto con ellos y los percibimos a través de los cinco sentidos. De ahí que creemos que es importante abordarlos en el salón de clases ya que el alumno que está aprendiendo una nueva lengua tiene la necesidad de referirse constantemente a ellos al explorar las expresiones lingüísticas y culturales, en su proceso de aprendizaje, relativos a los nuevos sistemas simbólicos que está adquiriendo.

Moran (2001), asegura que los productos culturales están divididos en cuatro categorías: artefactos, lugares, instituciones y formas de artes. Los artefactos están situados en lugares, los cuales a su vez están establecidos en instituciones y formas de arte. Los artefactos son objetos individuales creados, adoptados o adaptados por miembros de la cultura, son cosas comúnmente conocida por el maestro de lenguas como '*realia*' o 'material auténtico'; y para los antropólogos como 'material cultural'. Para cada cultura la lista es larga, muchos artefactos son únicos y específicos de una cultura y no se encuentran en otra; sin embargo, debido a la migración, a los intercambios culturales, al comercio, a conquistas, a la colonización, a los desplazamientos y otras acciones internacionales muchos artefactos son importados y exportados entra culturas y naciones. Estos no son siempre creaciones de la cultura, más bien son adaptados o adoptados como convienen para encajar en la nueva cultura. Tomemos como ejemplo la moneda, todas las culturas tienen billetes y monedas, pero cada nación las ha adaptado y ha usado diferentes materiales, diferentes tamaños, con una impresión distintiva o imágenes grabadas.

En el caso de la adopción de los artefactos, los aspectos culturales tienden a concentrarse menos en la naturaleza del artefacto en sí misma; para enfocar más en la manera en que los miembros de una cultura los utilizan en las prácticas que desarrollan alrededor de ellos; así como en las perspectivas que informan sobre esas prácticas. Por ello, un artefacto puede aparecer en una o más culturas, tomemos como ejemplo la televisión, que existe en todas las culturas y aunque haya

diferencias superficiales en su funcionamiento es básicamente lo mismo; sin embargo, existen diferentes prácticas relacionadas con ella y esto se ve reflejado en la vida cotidiana, por ejemplo, en quien la mira, por cuanto tiempo la mira, lugar en donde está colocada, que programas se ven, que tipo de programas son transmitidos y el rol que juega en la manera diaria de vivir.

Los artefactos, cualesquiera que sean sus fuentes, no están necesariamente restringidos a un lugar o a un solo propósito dentro de la cultura. La mayoría de los artefactos pueden aparecer en numerosos lugares y situaciones sociales, pueden ser utilizados de la misma manera para los mismos propósitos o pueden tomar diferentes formas y ser utilizados para diferentes propósitos. Tomemos como ejemplo el lápiz, los niños pequeños en la escuela usan una variedad de ellos, los arquitectos usan lápices mecánicos, los artistas usan una variedad con diferentes durezas de grafito, los maquillistas usan lápices con colores lavables, los editores usan lápices azules, en fin, estas variadas formas de lápices reflejan diferentes usos determinados por ocupaciones y propósitos.

Por otra parte, los lugares o establecimientos físicos son también productos culturales. Los lugares abarcan el uso o interpretación de las características físicas del entorno natural. Las maneras en que los miembros de una cultura integran o manipulan su entorno a través de pueblos o ciudades también constituyen particularidades culturales. Los establecimientos hechos por el hombre están poblados por numerosos artefactos, arreglados de manera particular dentro de los espacios físicos, la organización, la disposición o la interpretación de este espacio físico es una característica sustancial de los lugares tanto como de los artefactos y su acomodo en esos lugares. Un lugar puede ser pequeño como una oficina, una habitación en la casa, un jardín, o puede ser grande como un edificio, un parque público, un aeropuerto, una vecindad, una ciudad o vasta como una región o aún un país; pero siempre tendrá rasgos que aluden a las condiciones culturales.



De la misma forma la cultura crea las instituciones sociales para tratar los asuntos del vivir (Klopf en Moran, 2001). Estas instituciones son sistemas formales organizados que definen y regulan las prácticas de los miembros de una cultura. Consecuentemente estas instituciones ejercen sobre los miembros que participan en la cultura una fuerza enculturante significativa. La política, las leyes, la economía, la educación, la religión, la familia, son instituciones más comúnmente citadas, pero también se incluyen las instituciones de salud, las de bienestar social y los medios masivos de comunicación. Específicamente, las instituciones son construcciones que comprenden múltiples productos y prácticas asociadas; y están situadas en numerosos sitios. Puesto que, las instituciones tienden a gobernar y estructurar las actividades de la cultura como un todo, ellas están, de manera intrincada, ligadas a las prácticas. Al mismo tiempo las instituciones se traslapan e intersectan de manera compleja, por ejemplo, la política, la economía, la religión y la familia todas entran en juego en asuntos de educación.

Se debe agregar que las formas de arte son productos complejos que impregnan la cultura y existen más allá de las instituciones sociales. Estas incluyen la lengua y sus manifestaciones creativas tal como la literatura, también están en esta categoría, la música, el baile, la pintura, la escultura, el teatro, el cine, la arquitectura, el diseño, la decoración, estilos de vestir y adornos (Moran, 2011). Las formas de arte reflejan la perspectiva estética, las sensibilidades y filosofía de la cultura y así entran al territorio de las perspectivas culturales, en sí mismas, tales ideas no son tangibles, son construcciones mentales, invenciones o creaciones. Como tal podemos argumentar que son productos culturales. En la intersección de los productos, de las prácticas y de las perspectivas, la estética y la filosofía representan el área gris donde los productos y perspectivas se desvanecen y la cultura material se convierte en cultura idealizada. Por ejemplo, consideremos la noción de 'estilo' en el vestido o la moda y veamos cómo los miembros de una cultura eligen sus posiciones que reflejan cierto estilo o estética. Así, los artefactos por sí mismos no presentan una gran relevancia sino más bien la forma en que son

incorporados a las prácticas. Por ello, se hace importante abordar este concepto que corresponde a un elemento primordial dentro de la cultura.

## **1.6 Prácticas culturales**

Las prácticas culturales según (Moran, 2001), comprenden todas las acciones que los miembros de la cultura llevan a cabo como parte de su manera de vivir incluyendo el lenguaje. Pueden ser actividades silenciosas solitarias tales como preparar el desayuno, hacer las tareas del hogar, tomar una siesta, sacar el perro a pasear; o los intercambios interactivos con otras personas tales como negociar el precio de venta, hacer una conversación sobre una comida, participar en reuniones formales o chismear. Además, hay tareas individuales y colectivas tales como organizar y llevar a cabo un desfile, una investigación criminal, un concierto o una demostración cívica. Estas acciones involucran a la gente en la comunicación, dando y recibiendo mensajes, negociando significados, logrando fines.

El término de 'prácticas' incluye estos conceptos culturales: tradiciones y costumbres de la cultura de todos los días (cultura con "c" minúscula) (ver 1.2). Las prácticas tienden a ser ritualizadas y siguen una serie establecida de pasos, algunas veces explícitas y otras no. Casi siempre, las prácticas incluyen la lengua, los productos, establecimientos específicos sociales y personas. En las prácticas altamente ritualizadas es donde ciertos procesos deben ser seguidos rigurosamente tales como cantar el himno nacional, jurar en un tribunal, o participar en una danza folklórica y debemos vincular estas prácticas con los productos culturales. Ciertamente, algunas prácticas pueden ser vistas como una forma de arte tales como en un desempeño atlético, un debate intelectual, un discurso público, un juego, un baile o una canción. Sin embargo, ambos tipos de prácticas están organizadas dentro de grandes conjuntos de estructuras o contextos que son también parte del cuadro cultural. Las prácticas se componen de operaciones, hechos, escenarios, y vidas. De manera simplificada, las operaciones describen prácticas que involucran manipulación de artefactos culturales. Los hechos son

funciones específicas comunicativas con características lingüísticas y extralingüísticas que requieren de escenarios establecidos en donde emergen situaciones sociales específicas incluyendo operaciones, hechos y otros conjuntos de prácticas.

Las vidas de los individuos dentro de una sociedad están estrechamente conectadas con conjuntos de prácticas organizadas, por los individuos mismos, a través de patrones de la cultura. Por ejemplo, una significativa parte de la vida cultural de un mecánico de automóvil incluye escenarios asociados con el trabajo de arreglar carros: interactuar con clientes, agentes de venta, compañeros de trabajo superiores y distribuidores. Dentro de estos escenarios, el mecánico necesita estar disponible para llevar a cabo explicaciones de problemas mecánicos, requerir pagos y defender el trabajo hecho. Por otro lado, las operaciones incluyen manipulación de los productos culturales por individuos miembros de la cultura. En la mayor parte, la interacción es entre una persona y el producto y a menudo no requiere lenguaje. Las operaciones pueden ser llevadas a cabo fuera de los escenarios, como prácticas solitarias, tales como limpiar la habitación, cuidar el jardín. Entonces, las operaciones son negociaciones del mundo material de una cultura llevadas a cabo de una manera apropiada, incluyen prácticas tales como manipular utensilios de comida, hacer un sándwich, operar una máquina vendedora, montar un caballo, decorar una habitación, entre otras. Las operaciones también incluyen pasatiempos tales como hacer fotografía, pintar, ir de casería, pescar entre otras.

Al mismo tiempo, las prácticas incluyen cadenas de acción que consisten en prácticas ritualizadas comunicativas, aquí el lenguaje verbal y no verbal son esenciales porque las acciones son usualmente pronunciaciones breves y respuestas que consisten en expresiones de lenguaje establecidas y acompañando al lenguaje no verbal, aunque en ciertos casos podrían ser enteramente no verbales. Los profesores de lengua conocen esto como funciones o actos de habla y algunos ejemplos de estos son: expresiones de saludos y despedida, expresiones de

alegría, expresiones para hacer o declinar una invitación, preguntar los precios, hacer cumplidos de cortesía, entre otros. Así, las acciones junto con las operaciones son bloques de construcción de escenarios ya que todas las acciones necesitan estar situadas dentro de escenarios.

Luego entonces, los escenarios son contenedores de prácticas comunicativas extendidas que incluyen una serie de interacciones, incluyendo operaciones y acciones. Son espacios sociales en los que se siguen secuencias de prácticas dentro de un establecimiento particular y circunstancias sociales (Moran, 2001). Ellos pueden ser relativamente simples con fronteras claras como al momento de comprar un boleto, hacer una llamada telefónica o conducir una entrevista de trabajo. Pero, los escenarios pueden también ser más complicados tales como inmigrar, participar en una boda, comprar un automóvil. También pueden ser aún más complejos incluyendo numerosas prácticas, comunidades, y productos por periodos extensos de tiempo tales como dar un curso, instituir reformas educativas, o gobernar un país. Así, los elementos se van interrelacionando para constituir ese constructo que llamamos cultura y que incluye la siguiente particularidad.

### **1.7 Perspectivas culturales**

Por otra parte, las prácticas, los productos, las personas y las comunidades encarnan perspectivas culturales y viceversa. Las perspectivas son los significados explícitos e implícitos compartidos por miembros de la cultura manifestados en productos y prácticas (Moran, 2001). Estos significados reflejan las percepciones que los miembros tienen del mundo, las creencias y los valores que ellos tienen, las normas, las expectativas y actitudes que ellos traen a las prácticas. Por lo tanto, al abordar las perspectivas que subyacen a las prácticas se puede responder al cuestionamiento de por qué la gente de una cultura hace las cosas de la manera en que las realizan.

Así, las perspectivas son una combinación de percepciones, valores, creencias y actitudes tanto explícitas como tácitas. Estas pueden ser explícitamente expresadas en manifestaciones orales o escritas por ello algunas de estas perspectivas explícitas son presentadas a través de dichos, proverbios, credos, declaraciones, mitos, principios, estudios escolares, estudios culturales y otras formas explícitas de expresión. Muchas perspectivas explícitas se encuentran en la historia de una cultura y en los estudios sociales y culturales. La historia de sus instituciones políticas, económicas, religiosas, educativas y otras instituciones formales de una sociedad, reflejan y propagan perspectivas culturales.

Por otro lado, las perspectivas también pueden ser tácitas o estar fuera de la conciencia, por ello, los miembros de una cultura pueden llevar a cabo ciertas prácticas, pero cuando se les pide que las describan o expliquen, a menudo, no pueden lograrlo porque están comprometidos en tales prácticas; y entonces frecuentemente se limitan a responder, 'porque así es', o 'siempre lo hemos hecho de esta manera'. Esto no quiere decir que la gente no es capaz de especificar sus perspectivas más bien es que la gente debe hacer un ejercicio de reflexión crítica para tener conciencia de ello, porque si no, lo dan por sentado. Aunque la mayoría de las perspectivas culturales son tácitas, pueden ser traídas a la conciencia y ser explicitadas como lo han demostrado los antropólogos, aunque esto puede demandar un esfuerzo consciente para descubrir las perspectivas tácitas que gobiernan las prácticas a las que se ciñe un individuo dentro de la comunidad a la que pertenece porque estas también contribuyen a la configuración de la cultura en cuanto a que son los cuadros a donde convergen los distintos elementos que aglutina la cultura. Por ello, consideramos pertinente discutir un poco con respecto a ellas.

### **1.8 Comunidades culturales**

Las comunidades según Moran (2001), están constituidas de grupos específicos de la cultura en las cuales los miembros, a través de diferentes tipos de relaciones interpersonales, llevan a cabo prácticas en establecimientos sociales y físicos

específicos. Grupos como estos oscilan en distintas configuraciones que van desde grandes comunidades amorfas pero siempre identificadas por rasgos distintivos de raza, religión, clases socioeconómicas, regiones o generaciones hasta agrupaciones estrechamente definidas: un lugar de trabajo, una vecindad, una asociación de alumnos de alguna escuela particular, un partido político local, un club social religioso, un equipo deportivo, una organización de caridad, compañeros de trabajo e incluso nuestra propia familia.

Además, en el nivel más amplio, las instituciones sociales de la cultura definen las comunidades y sus prácticas acompañantes para cada uno dentro de los límites de la cultura nacional. Las instituciones políticas, económicas, educativas, de salud entre otras existen para miembros de la cultura nacional como un todo, en consecuencia, estas instituciones establecen y mantienen muchas prácticas que los miembros de la cultura necesitan promulgar a fin de llevar a cabo una gran parte de su vida diaria. Por ejemplo, obtener una educación, encontrar un trabajo, formar una familia, participar en la economía, obedecer las leyes, pagar los impuestos, entre otras actividades que requieren de ciertas prácticas que sostienen todos los miembros de la cultura.

Luego entonces, las comunidades están cercanamente conectadas con espacios o lugares físicos, por ejemplo, ciertos establecimientos identificados por su estructura. Sin embargo, actualmente estos establecimientos o espacios pueden no ser imprescindibles a la comunidad, muchas comunidades no requieren un lugar específico para establecer sus prácticas, por ejemplo, el círculo de un escritor puede sostener sus reuniones en un café, en un restaurant, o en una sala de reuniones en una biblioteca pública o incluso en un parque al aire libre. Un partido político podría llevar a cabo su campaña en la esquina de una calle o en un estadio deportivo. Las familias pueden llevar a cabo muchas prácticas fuera de casa en una comunidad más grande. Ni hablar de la dimensión virtual a la que hoy asiste la humanidad para llevar a cabo prácticas que están mediadas por la computadora y el internet en donde la dimensión del espacio físico pasa a un plano secundario.

De la misma forma, hay comunidades asociadas con instituciones sociales de la cultura y que sirven para apoyar el funcionamiento de estas instituciones. Consideremos, por ejemplo, los diversos grupos que están asociados con el sistema educativo, especialmente las escuelas públicas, a donde convergen muchos grupos ocupacionales: maestros, administrativos, consejeros, secretarías, entre otros y crean una comunidad específica. En otras palabras, las comunidades existentes están en relación una con la otra en la constitución y funcionamiento de la cultura nacional. Asimismo, dentro de una comunidad dada una persona juega ciertos roles y lleva a cabo ciertas prácticas de acuerdo con las normas y expectativas de esa comunidad. En la mayoría de los casos la gente ejecuta estas prácticas con otros a través de relaciones interpersonales específicas apropiadas al establecimiento social y a la comunidad, estas prácticas incluyen la lengua, particularmente las variaciones lingüísticas de una persona a fin de cómo decir y hacer cosas apropiadas en una relación dada. Las relaciones son practicadas de acuerdo con las perspectivas culturales que subyacen a las prácticas en estas comunidades que no podrían manifestarse sin la existencia de personas vinculadas con ellas.

### **1.9 Personas culturales**

De acuerdo con Moran (2019), cuando uno entra a una cultura y participa en sus prácticas, uno lo hace a través de interacciones con individuos, con gente de esa cultura; y es así como formamos relaciones con esas personas, trabajamos con ellos, vivimos con ellos, participamos en sus vidas. Como individuos foráneos, nuestra tendencia inicial es ver las diferencias entre esas personas y nosotros para enseguida asumir que eso es representativo de su cultura. Sin embargo, cuando conocemos más de cerca a esas personas, empezamos a discernir las diferencias, las idiosincrasias, las personalidades, las peculiaridades, las características especiales que nos diferencian de esos otros con respecto a su cultura. Este ejercicio es de suma importancia realizarlo cada vez que vamos al encuentro de otra cultura, independientemente de que la lengua cambie o no, porque cada persona

ha vivido su vida de una manera única, ha tenido sus propias historias, sus propias experiencias, cada quien tiene sus propios intereses, sus propias perspectivas e intenciones, todo lo anterior lo hacen una persona singular con una identidad cultural distinta y dinámica. Cada persona tiene una autobiografía cultural, cada quien tiene una historia de vida que retrata una interpretación única de su cultura (un modo de vivir una manera de vida compartida).

Aunque la cultura contribuye a crear una identidad colectiva entre los miembros de una misma sociedad, se debe siempre tener en mente que los individuos miembros de una cultura tienen sus propias identidades personales las cuales son derivadas en parte de sus características únicas, experiencias y perspectivas y en parte a su membresía o afiliación a grupos particulares y comunidades. Por ello, la identidad también es explícita y tácita, hay aspectos de nosotros que pueden ser descritos y puestos en palabras y hay otros que no podemos expresar o que simplemente están fuera de conciencia. A pesar de una diversidad en torno a la identidad por lo cual sigue siendo un tema muy controvertido, las personas son los nexos del aprendizaje de una cultura, a través de las historias de vida y relaciones personales podemos ver la homogeneidad y la diversidad de la cultura, las variaciones individuales en diversos temas, de igual forma, esto se puede ver en las maneras en que las personas se definen a ellas mismas y son definidas por otras; así como su vinculación a un concepto que en las ciencias sociales es conocido como el capital incorporado y que a continuación exponemos brevemente.

### **1.10 El capital sociocultural**

Podemos entender al capital sociocultural como aquel conjunto de conocimientos y vivencias que hemos logrado adquirir a lo largo de nuestra existencia, en nuestro paso por la escuela o derivado de experiencia personales en la vida. Este capital hace de cada persona un ser individual ya que cada uno piensa y actúa con base en lo que ha aprendido y le ha tocado vivir. Este capital conlleva el grado de apropiación de la cultura por parte de un individuo y se logra cuando la persona lo



ha introyectado, lo ha hecho suyo y por lo tanto forma parte de su ser. Entonces, según Barthélémy (2007) el capital cultural es:

el conjunto de saberes, saber hacer y saber ser del cual dispone un individuo ya sea que lo hay adquirido en la escuela o afuera. Este capital está incorporado, es decir presente en la cabeza de manera invisible, se trata de disposiciones durables tales como la gestión corporal, la desenvolvura en sociedad o aún la expresión pública. (p.26).

Este capital está presente en los objetos que nos rodean: libros, computadoras, obras de arte, acceso a los medios de comunicación. También está institucionalizado, es decir, socialmente sancionado por las instituciones a través de diplomas o títulos de nivel escolar. Así, cada uno llega a la escuela y egresa con bagajes culturales diferentes. Es por eso que el capital cultural es más o menos cuantificable lo cual se observa en algunas comunidades culturales en términos de tener el mayor número de diplomas. Además, cada uno de nosotros puede, a lo largo de su vida, reorganizarlo, hacerlo crecer o dejar de desarrollarlo.

El capital cultural está sujeto a cambios que el individuo puede promover a través de diversas acciones y estas dependen del interés de cada uno por incrementar sus distintos tipos de saberes. Es por eso que en una sociedad se pueden observar personas con mucho capital cultural, con mucho conocimiento experimental mientras que en otras parecen tener menos conocimientos sobre ciertos temas. Este capital cultural está vinculado con los elementos socioculturales que hemos descrito e incluso determina los gustos y preferencias de las personas, por ello, los consumos culturales son muy diversificados en cada sociedad, incluida la preferencia por cierto tipo de canciones las cuales forman parte de los productos que crea y consume una sociedad; por lo que a nosotros nos interesa, antes de terminar, definir este punto en particular.

### **1.11 La canción como producto sociocultural**

Como es bien sabido, la música ha acompañado al hombre desde la prehistoria y eso lo ha dotado de una gran carga de sociabilidad: expresa la vida interior, los sentimientos, los hábitos y las rutinas, de manera que una obra musical es capaz de configurar un conjunto de signos creados y dictados en un mismo entorno social. Así, si mostramos una obra musical separada de la sociedad en la que se creó la muestra, carecerían de sentido.

En particular, las canciones forman parte de esa dimensión musical y están cargadas de un fuerte componente sociocultural, entendiendo este como la aproximación a la cultura y civilización de la lengua por la cual se crean (Arana, 2013). Específicamente las canciones se han diversificado y en la actualidad contamos con un amplio repertorio de estilos y títulos. Cada estilo de música se dirige a un público o grupo social determinado que comparte las mismas ideas, símbolos y valores, por lo que la canción puede ser entendida igualmente como comunicación de experiencias y sentimientos propios de una comunidad. Por ello, las canciones se convierten en el reflejo de las actitudes y convicciones personales, y un espejo de la manera de sentir y relacionarse dentro de una sociedad y en una época determinada (Garraida, 2017).

Este proceso de comunicación comienza cuando un compositor crea la canción y esta es interpretada por alguien que intenta proyectar el carácter que el compositor eligió para la obra. La personalidad del compositor, está compuesta por dos influjos: por un lado, el carácter individual del compositor y por el otro el influjo cultural de la época y lugar en los que vive; así cualquiera que sea la personalidad del compositor, esta se expresa dentro de una época que quedará inevitablemente reflejada en su obra.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Boza (2012), la canción es reflejo del contexto sociocultural en el que se compone en tanto que, al margen de la subjetividad de cada autor, muestra tanto los ideales como los modos de vida de

sus creadores. De esta manera, cada canción será una ventana al universo sociocultural de la comunidad de habla en que se crea y puede así constituir una gran herramienta para acercar a los alumnos a las convicciones, a los intereses y a los modos de vida de la cultura de la lengua meta. Es por eso que la canción puede ser comparada a una ventana que al abrirla y explorarla puede mostrarnos aspectos relevantes de la cultura y podemos entender las ideologías que rodean cada canción, de la misma forma podemos conocer aspectos de la época en que fueron escritas, además el ritmo que la acompañe puede mostrarnos aspectos relevantes que revela las preferencias generacionales en cuanto a su consumo.

### **1.12 Recapitulación**

En este capítulo se discutieron las diversas definiciones antropológicas relacionadas con el concepto de cultura, así como también algunas interpretaciones metafóricas de ella como son el iceberg cultural; de igual forma se discutió la relación existente entre la lengua y la cultura en donde demostramos que la una no puede existir sin la otra; asimismo se abordaron las cinco dimensiones de la cultura: los productos, las prácticas, las perspectivas, comunidades y personas culturales; de igual modo discutimos el capital sociocultural entendido como el conjunto de vivencias adquiridas a lo largo de la existencia; por último se abordó la manera en que la canción es un producto sociocultural que revela aspectos de la vida cotidiana. La cultura funge como transmisor de informaciones y modelos de pensamiento que constituyen una representación social. En el siguiente apartado estudiaremos el tema de los aspectos socioculturales en las RS de los sujetos.

## **Capítulo 2. Los aspectos socioculturales en las representaciones sociales de los sujetos**

En este apartado se discuten algunas definiciones de los psicólogos sociales en cuanto al concepto de representaciones sociales, los mecanismos por los que se conforma y resulta una RS, sus funciones, la manera en que esta se encuentra vinculada con la cultura y las prácticas sociales. Las aportaciones de las representaciones sociales al campo de la enseñanza de lenguas nos encaminarán a entender las actitudes y comportamientos en la enseñanza de los aspectos socioculturales en clase de FLE.

### **2.1 Las representaciones sociales.**

El término *representaciones sociales* fue presentado por Moscovici (1961), sin embargo, el autor reconoce que las retoma de la propuesta de *las representaciones colectivas* de Durkheim (en Pickering, 2002). Así las define Moscovici (en Duveen y Lloyd, 1990) “el concepto de las representaciones sociales proviene [de las aportaciones] de Durkheim” (p. 14). Una de las diferencias principales que el autor plantea entre estas posturas y el conocimiento social tiene que ver con los campos en que se han abordado.

Las representaciones sociales de Moscovici provienen de la psicología social mientras que las concepciones de las representaciones colectivas de Durkheim pertenecen a la sociología. Ambas posturas son cercanas en su conceptualización; por ejemplo, convergen en la noción de las representaciones como conocimientos compartidos que controlan la realidad de un grupo social. No obstante, la teoría de las representaciones sociales es una respuesta crítica hacia las representaciones colectivas.

El concepto de *representaciones colectivas* hace referencia a que tanto la vida individual y colectiva está formada de representaciones (Pickering, 2002, p. 14). En

cambio, Moscovici (en Moscovici y Duveen, 2001) aclara que “la sociología mira o ha visto a las representaciones sociales como artefactos explicativos, mismos que no pueden ser sometidos a un análisis más profundo” (p. 30). Esto significa que, las representaciones colectivas hacen referencia a un tipo de conocimiento generalizado para todas las sociedades. Entonces, se pueden interpretar como formas intelectuales generales tales como la religión, el mito, la ciencia, las modalidades del espacio y el tiempo; en otras palabras, toda clase de ideas, emociones y creencias que pudieran ocurrir en una comunidad conformaban este tipo de representaciones (Moscovici, 2001)

En otro sentido, las representaciones sociales, según Moscovici (en Moscovici y Duveen, 2001) son “fenómenos específicos relacionados con la manera particular de comprensión y comunicación –un modo que crea tanto la realidad como el sentido común” (p. 33). Vistas de esta manera, dichas representaciones tienen ahora no esta visión generalizadora sino más bien existen divisiones de estos conocimientos sobre los mismos fenómenos en función de las particularidades sociales donde éstas llegan a ocurrir (García, 2018). Estas representaciones “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (Jodelet, 2011, p. 134).

Luego entonces, las representaciones sociales no son únicamente ideas u opiniones acerca de la realidad para un conjunto social, sino que forman parte del conocimiento que organizan y crean la realidad común (Farr, 1993 y Jodelet en Abric, 2001). Por su parte Moscovici (en Duveen y Lloyd, 1990) señala que:

Todos los sistemas de clasificaciones, todas las imágenes y todas las descripciones que circulan dentro de la sociedad, incluso las científicas, establecen un vínculo con sistemas previos e imágenes, una estratificación en la memoria colectiva y una producción en la lengua que invariablemente refleja conocimiento previo, y que rompe los límites de la información actual (p. 24).

A pesar de que el conocimiento científico está basado también en representaciones sociales, se diferencia por su afán de la objetivación o rectificación de la realidad. En este sentido, se puede interpretar a las representaciones sociales como el tipo de conocimiento llamado sentido común, tal como lo señala Moscovici (en Duveen, 1990):

Como personas ordinarias, sin el beneficio de instrumentos científicos, tendemos a considerar y analizar el mundo de una manera muy similar; especialmente porque el mundo con el que tenemos que lidiar es social de pies a cabeza, lo que significa que nunca se nos provee con ninguna información que no haya sido distorsionada por las representaciones 'super-impuesta' sobre objetos o personas que les brindan cierta imprecisión y los vuelven parcialmente incomprensibles (p. 21).

En otras palabras, tomando en cuenta que, aún el conocimiento científico está formado por las representaciones de la realidad de una manera particular a través de la objetivación, éste puede generar sentido común de la misma. García (2019) propone como ejemplo las diversas teorías del aprendizaje en donde cada uno de los teóricos genera sus propias representaciones para comprender este proceso, posteriormente se trasmite a los grupos sociales, mismos que harán una interpretación y significación a partir de sus propios recursos socio cognitivos.

Diversas aproximaciones han dado distintas definiciones de representaciones sociales, sin embargo, para este trabajo se adoptan las ideas de una forma de conocimiento socialmente compartido e influido por las representaciones sociales sobre el objeto de estudio, la promoción de los aspectos socioculturales. Por ello, al entender las representaciones sociales, concordamos con Moscovici y Duveen (2001), en cuanto a que “las representaciones sociales deberían ser vistas como formas específicas de comprender y comunicar lo que ya sabemos” (p. 31). Desde esta perspectiva, más adelante analizaremos las representaciones sociales de nuestros participantes sobre los aspectos socioculturales que a la vez impactan en sus actitudes, sus comportamientos, sus preferencias y la manera cómo perciben y

viven su proceso de acercamiento a una nueva lengua y a una nueva cultura a través de un producto sociocultural llamado canción.

## **2.2 Mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación social**

Para constituirse como tales, las representaciones sociales responden a mecanismos sociocognitivos. Moscovici (1986) describió dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y como esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente *mecanismos de objetivación* y *mecanismos de anclaje*.

Con respecto a '*la objetivación*', Lacolla (2005), hace referencia a una operación formadora de imagen y estructurante. Permite poner en imagen las nociones abstractas, dando cuerpo así a las ideas. En este sentido, Moscovici (1981) afirma que "objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos" (p.128). En general se acepta que la experiencia cotidiana es la que interviene al aportar datos sensibles que permiten reinterpretar conceptos abstractos definidos científicamente. Entonces, puede resumirse diciendo que la objetivación concierne al modo en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos sufren una serie de transformaciones específicas para formar luego parte de las representaciones sociales de dichos objetos. Por ello, la representación permite intercambiar percepción y concepto a través de la imagen ya que las ideas abstractas se convierten en formas icónicas y este proceso se materializa en imágenes concretas. La objetivación, no obstante, es puramente conceptual.

La objetivación según Lacolla (2005) presenta tres fases:

- *Construcción selectiva* o etapa de selección y descontextualización de los elementos de la teoría. En esta etapa las informaciones son separadas del campo científico al que pertenecen y son apropiadas por el público que las proyecta como hechos de su propio universo, logrando así "dominarlas".

- La segunda fase es la *esquemización estructurante* la cual se refiere a la formación de un núcleo figurativo, una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual. Los elementos de información ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen coherente y fácilmente expresable del objeto representado.
- La tercera fase es la *naturalización* en esta etapa se coordinan cada uno de los elementos del pensamiento que se convierten en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión. El esquema figurativo adquiere status ontológico como un componente más de la realidad objetiva.

En cuanto al proceso de '*anclaje*', según Moscovici (1985), es un mecanismo básico de la formación de las representaciones sociales. Permite integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento, afrontando las innovaciones de los objetos que no nos son familiares. Este proceso es comparable a la acomodación de Piaget ya que nuestros esquemas preestablecidos deforman las innovaciones, pero también la integración de lo novedoso modifica nuestros esquemas. Pero dentro de esta teoría el significado y la utilidad que le son conferidos a las representaciones sociales, desde lo personal, se traduce en la constitución de la RS; y está condicionado por la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social. Por ese motivo, según Lacolla (2005), suele definirse al anclaje como un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto. Se articulan así las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales que establece. Sobre este punto continuamos nuestra disertación.

### **2.3 Funciones de las representaciones sociales**

Para Denise Jodelet (1986), las representaciones sociales tienen tres funciones básicas: 1) cognitiva de integración de la novedad, 2) de interpretación de la realidad y 3) de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Por su parte, Abric (2001), enumera cuatro funciones esenciales de cualquier representación:



a) *Función de saber*: las representaciones sirven para entender y explicar la realidad. Facilitan la asimilación de los objetos que tocan a la puerta de los grupos al presentarlos de forma comprensible y accesible. Permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento de sentido común, por lo que se erigen en condición necesaria de la comunicación.

b) *Función de identidad*: las representaciones son clave para entender los fenómenos de identidad y especificidad de los grupos. Sitúan a los sujetos en el espacio social al constituir parte de la malla invisible que liga a unos individuos con otros. Así, son una garantía de la coherencia y permanencia de la sociedad en el tiempo.

c) *Función de orientación*: las representaciones conducen los comportamientos sociales como mapas de orientación de las prácticas diarias de las personas. Intervienen en la dilucidación de la finalidad de las situaciones que protagonizan los grupos y en la creación de expectativas y anticipaciones hacia el objeto.

d) *Función justificadora*: las representaciones sancionan y legitiman las acciones de los sujetos como válidas, al estar en plena sintonía con el espectro de normas y valores defendidos por los miembros de un grupo.

En ese sentido, las representaciones sociales constituyen entidades de mediación a tener en cuenta. Siguiendo el criterio de Martín-Serrano (2004), la noción de mediaciones “pretende ofrecer un paradigma adecuado para estudiar todas aquellas prácticas, sean o no comunicativas, en las que la conciencia, las conductas y los bienes entran en procesos de interdependencia” (p.23).

Por su parte, León (2002) asevera que las representaciones sociales cumplen diferentes funciones que se hacen evidentes cuando comprendemos su naturaleza social. Basada en investigaciones explica algunas de estas funciones, entre ellas:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una

categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.

- Favorecer la comunicación entre las personas, esta implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Promover el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justificar las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales.

Entonces, las representaciones son sociales por su carácter compartido, su génesis en la interacción y sus funciones. Según Jodelet (1984), lo social interviene de diversas maneras: por el contexto concreto en el cual están situadas personas y grupos; por la comunicación que se establece entre ellos; por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje (conjunto de conocimientos) cultural; y por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas.

Por otra parte, Roussiau y Bonardi (2001), enfatizan que analizar una representación social significa tratar de comprender y explicar la naturaleza de los vínculos sociales que unen a los individuos, las prácticas sociales que desarrollan, así como las relaciones intra e intergrupales. Pero no se trata únicamente de explicar las relaciones dentro de un grupo o entre diferentes grupos. Como señala Zarate (1993) las representaciones no sólo son solidarias con la descripción del espacio en el que se producen, sino que también se aplican a las comunidades externas a los grupos que las producen. Ajustan la relación entre el grupo y el otro, y ayudan a nombrar lo ajeno de acuerdo con el sistema de referencia interno del grupo. Como todas las otras formas de representación, las representaciones sociales de lo foráneo se refieren a la identidad del grupo que las produce.

Estas representaciones no permanecen en una etapa descriptiva u organizativa; de hecho, pueden convertirse en estereotipos que permanecen inconscientes en el individuo cuando interactúa con otros. Por otra parte, la construcción de las representaciones en uso se realiza a través de las interacciones entre dos interlocutores cuyas culturas de origen no son las mismas. Estas interacciones crean un universo lingüístico y cultural cuyos componentes contribuirán a crear nuevos conocimientos, inestables, cambiantes y no definitivos. Por consiguiente, la representación es una especie de código común que ayuda a clasificar no sólo a los grupos sociales o las personas de manera individual, sino también los objetos y eventos.

#### **2.4 Las representaciones y las prácticas sociales**

La concepción de práctica, entendida como un patrón, consiste en interdependencias entre diversos elementos que incluyen ‘formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, los objetos y sus usos, conocimientos previos en el sentido de comprensión, saber hacer y conocimiento de los estados emocionales y motivacionales de acuerdo con Reckwitz (en Shove, Pantzar y Watson, 2012). Esto se puede observar gracias a que las prácticas sociales indiscutiblemente posicionan al factor sociocognitivo en el centro de toda actividad humana; en esencia, la socio-cognición, parte fundamental de las representaciones sociales, se trata de la interacción entre el sujeto y objeto y también con otro sujeto; desde nuestra perspectiva, son las bases para estas acciones y comportamientos. Al respecto, las aportaciones de Bourdieu y Geertz (en Grubits, Rodríguez y Vera; 2009) coinciden en cuanto a que “la acción social o práctica se entiende como acciones y productos provistos de sentido, y partícipes de la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación” (p. 100). Productos de “la relación causa-efecto de la interacción simbólica y la agencia social” en términos de Castellani y Hafferty (2010, p. 38). Para estos últimos autores existe una serie de cinco elementos que conforman a las prácticas sociales:

- (1) la interacción, incluye los movimientos, comportamientos, procesos, acciones interdependientes de las prácticas sociales con las acciones de los

agentes a través de las estrategias de comunicación de las cuales se componen dicha práctica social;

(2) los agentes, la práctica social incluye todo tipo de agentes sociales, desde grupos pequeños, compañías comerciales, sistemas educativos, etc.;

(3) la comunicación, la lengua es un instrumento de la comunicación –la más pequeña unidad de comunicación es llamada estrategia de comunicación, la cual puede ser una letra aislada, palabra, un gesto, un código mecánico o de manera más extensa, puede ser una monografía, un manual, etc.;

(4) el conocimiento social, considerado como el elemento humano de las prácticas sociales, el trabajo del conocimiento social –definido como la mente social en acción– es asegurarse que cada práctica, desde una perspectiva pragmática, trabaje;

(5) el enganche (*coupling*), se refiere a la plasticidad de las prácticas sociales (son buenas para conectarse, ligarse, adjuntarse, fusionarse, unirse con otras prácticas sociales) –las interacciones, los agentes sociales, los patrones de interacción y el conocimiento social de una práctica social son fácilmente enganchadas con las de las otras.

En resumen, las actividades de los agentes sociales no pueden tomar lugar sin la interacción simbólica; es decir, esta serie de significaciones en relación con los objetos del mundo donde se desarrollan y viven dichos agentes sociales y que, además, les permite realizar acciones que dependen de la misma construcción e interpretación de su realidad; dicho de otro modo, estas actuaciones están regidas y controladas por las representaciones sociales; estableciendo así una relación entre las prácticas sociales con las representaciones (García, 2018).

De acuerdo con Abric (2001) “las prácticas sociales son, de algún modo, la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación social” (p. 45). Desde el punto de vista de Abric (2001), la representación es como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y

adaptar y definir de este modo un lugar para sí. Por lo tanto, “las representaciones sociales son concebidas como guías para la acción y la forma en que los sujetos se posicionan en las interacciones sociales, determinando sus comportamientos y prácticas” (Abric, 2001, p. 13). Pero la representación social no sólo se construye en un individuo, sino que puede ser asociada con una colectividad como veremos a continuación.

## **2.5 Representaciones colectivas e individuales**

Según Vera (2002) las representaciones individuales y representaciones colectivas significó un punto de inflexión en el pensamiento de Durkheim, en lo que se refiere a la ponderación de la influencia de las entidades ideales sobre el conjunto de la vida social. La vida colectiva, al igual que la vida mental del individuo, está hecha de representaciones; pero de distinto tipo. Las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales. De este modo, concluye Durkheim, que, si llamamos espiritualidad a la propiedad distintiva de la vida representativa en el individuo, deberemos decir de la vida social que ella se define por una hiperespiritualidad.

Los términos de “representaciones individuales y representaciones colectivas” fueron de particular trascendencia porque ahí Durkheim definió y describió el concepto de representación colectiva, que fue central en sus siguientes investigaciones sobre las condiciones sociales del pensamiento. Las réplicas a este escrito fueron numerosas y una respuesta de Durkheim a sus críticos fue incorporada en el prefacio a la segunda edición —publicada en 1901— de *Las reglas del método sociológico* (Alpert, 1986). En esa obra, Durkheim retomó, sin decirlo, la noción de hiperespiritualidad de la sociedad, recalcando que la vida social está integrada por entero de representaciones. Y éstas son hechos sociales,

anteriores a los individuos, y no se pueden reconocer a través de la introspección individual. Como otras instituciones -creencias y modos de conducta instituidos por la colectividad- las representaciones colectivas nos fueron legadas por las generaciones anteriores y nada tuvimos que ver con su formación; luego entonces, no es en la conciencia individual donde se podrán averiguar las causas que les dieron nacimiento. Hace falta comprenderlas como fenómenos sui generis (Durkheim, 2000).

Además del concepto, Durkheim aporta las tres características básicas que distinguen los hechos sociales de otros hechos o fenómenos naturales. La primera es la coerción social, conocida como el conjunto de reglas, creencias, valores previamente establecidos para regular las relaciones sociales, esta fuerza coercitiva de los hechos se hace evidente por las sanciones legales o espontáneas a las que el individuo está sujeto cuando intenta revelarse contra ellas. La segunda característica es la exterioridad, que se refiere a las voluntades colectivas que existen independientes de las voluntades individuales, por ejemplo, cuando un niño nace ya encuentra las reglas sociales, costumbres, leyes y las voluntades colectivas instituidas en el medio social. La tercera y última característica, denominada de generalidad, engloba la dimensión de los hechos sociales, por la aceptación de la mayoría, eso significa que es social todo hecho que es general, que se repite en todos los individuos, o al menos en la mayoría de ellos; que ocurre en distintas sociedades, en un determinado momento o a lo largo del tiempo (Durkheim, 2007).

Así, la representación colectiva sólo existe cuando es formada por el todo, resultante de la coercitividad, la exterioridad y la generalidad de los hechos sociales. Tal posicionamiento refuerza la idea que las representaciones colectivas, o sociales, son resultado del colectivo y hecho para el colectivo, por lo que las personas fuera de los grupos sociales no pasan de meros sujetos aislados. Esta postura durkheimiana refuerza que si las instituciones sociales condenan ciertos modos de conducta de los individuos es porque éstos desobedecen algunos de sus

sentimientos fundamentales. Por lo tanto, las representaciones individuales tienen poca o ninguna importancia ante las relaciones colectivas exteriores.

Esta postura de Durkheim recibió varias críticas, entre ellas la de Moscovici, que alega que la teoría durkheimiana no puede resolver o explicar la pluralidad de las formas de organización del pensamiento social, a no ser por definir que todos los hechos son sociales, y por ello la noción de representación pierde nitidez. Sin embargo, para el psicólogo, las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y relaciones con el medio social, es una acción que se modifica en la relación entre sujetos, y no una reproducción de hechos sociales establecidos. El proceso de las representaciones permite la comunicación entre individuos y el grupo. Su construcción ocurre a través de las visiones, ideas e imágenes de los sujetos sobre la relación y realidad social que los rodean. Sin embargo, subsisten las críticas a la teoría de los hechos sociales y de las representaciones colectivas, de Durkheim, por no reconocer las representaciones individuales como fundamentales para la formación del sujeto. Su concepción introduce en el campo científico un nuevo enfoque social, colaborando para las manifestaciones de los primeros pasajes de la representación social como teoría y para descubrir los posibles sentidos de las acciones humanas en la realidad social que le interesa comprender (Weber, 2002).

Según Weber (2002), la acción social se puede manifestar a través de cuatro principales características, que son: a) la acción racional con relación a fines; b) acción racional con relación a valores; c) acción afectiva; y d) acción tradicional. La primera, la acción racional con respecto a fines es una acción social concreta que tiene condiciones o medios definidos para alcanzar el fin racionalmente deseado por el individuo. La acción racional con respecto a fines es una acción social concreta que tiene condiciones o medios definidos para alcanzar el fin racionalmente deseado por el individuo. En cuanto a la acción racional con respecto a valores se determina por la creencia consciente en el valor interpretable como ético, estético, religioso, o de cualquier otra forma, sin tener en cuenta las

posibilidades de éxito. Con respecto a la acción afectiva se establece que es especialmente emotiva, determinada por afectos, estados sentimentales y emocionales entre los individuos. Finalmente, la cuarta y última característica, designada de acción tradicional, es definida por la acción del individuo en obedecer a hábitos, costumbres y tradiciones construidas históricamente, que están arraigadas en las instituciones sociales. A partir de esta definición Weber refuerza que esas características de la acción social no se encuentran de forma 'pura' en la sociedad, eso significa que una acción interfiere en otra y que el grado de importancia de cada tipo de acción depende de las voluntades y valores individuales (Weber, 2002).

## **2.6 Las representaciones sociales y su vínculo con la cultura**

Ahora trataremos la cuestión de la relación entre las representaciones sociales y la cultura. Dentro de la perspectiva de RS se ha reflexionado sobre sus relaciones con la cultura. Desde sus orígenes ha habido interés en articular las RS con el campo más amplio de la cultura, sea por considerarla el trasfondo en el que ocurren los procesos de representar socialmente algo o sea como uno de los campos de investigación, la construcción cultural de objetos relevantes, además de la popularización de la ciencia y las elaboraciones sobre condiciones sociales y políticas (Wagner y Elejabarrieta, 1999). La relación con la cultura también ha sido un asunto recurrente en el enfoque antropológico de las RS (Jodelet, 2002). Desde esta perspectiva: "Las representaciones sociales (...) pueden ser vistas como formas culturales particulares, y el análisis de representaciones sociales siempre volverá a referirse de alguna manera al contexto cultural en el que adquieren forma" (Duveen, 2007, p.545).

Desde el marco cognitivo, las RS pueden ser comprendidas como una modalidad del pensamiento práctico o de sentido común; mientras que, desde el marco cultural, como una forma de conocimiento cultural (Duveen, 2007). Estudiando las RS, uno debe estudiar tanto la cultura como el pensamiento del individuo (Moscovici, 1988,



p.255). Por otra parte, Jodelet (2002) encuentra similitudes entre las RS y algunas aproximaciones antropológicas.

Lo importante para las representaciones sociales son los individuos y sus acciones sociales a partir de la subjetividad y la intersubjetividad, así que antes de definir las es importante establecer qué es la vida cotidiana. De acuerdo con Alfred Schutz y Thomas Luckmann (1973), ellos denominan el mundo de la vida cotidiana como todo conocimiento pre-científico que hace posible otorgar sentido y significado a los actos y resultado de los mismos. Es así que los individuos pueden ser comprendidos por los otros individuos (semejantes) y, al mismo tiempo, ellos por el individuo, además de que sólo ahí pueden actuar de manera conjunta.

El conocimiento que se adquiere en la vida cotidiana y que permite comprender la realidad y construirla subjetivamente, viene “de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2008: 35), en ella los individuos son conscientes, elemento fundamental para que el aprendizaje constantemente de su entorno social, físico y abstracto y con ello la acumulación de significados subjetivos que permiten ordenar la vida cotidiana y realizar una acción determinada. También el lenguaje interviene en el ordenamiento de la realidad y de la construcción subjetiva de esa realidad.

Toda objetivación se realiza en el mundo de la vida cotidiana, ya que es allí donde se está conformado las actitudes del sentido común, las experiencias incuestionables, que le otorgan orden a la realidad, y que no implican un cuestionamiento por parte del individuo, sólo se aprehende. Esta actitud natural, recreada por presuposiciones, es parte esencial del “mí” y de “otros hombres” (semejantes) con quienes se comparte ese mundo y a nivel de experiencia y de conciencia, denominada como parte de un “mundo intersubjetivo”. Uno de los aspectos centrales en este planteamiento tiene que ver con una base social y cultural compartida, el mundo exterior se presenta de la misma forma para uno y otros, por ello el significado de la realidad se muestra en el mismo plano de interpretación, toda vez que previamente fue “experimentado, dominado y nombrado por nuestros predecesores”, (Schutz y Luckmann, 1973: 26), de ahí su esencia social.

Por otra parte, según Jodelet (1986), una representación social, se constituye a partir de experiencias individuales y sociales, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación, la comunicación social y la cultura. Las representaciones tienen un carácter a la vez estable y dinámico, son al mismo tiempo estructuras y procesos, pensamiento social constituido y constituyente. Su carácter histórico cultural, implica que ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, con sus saberes populares, mitos, tradiciones, y por lo tanto responden a las características particulares de cada tradición histórica cultural (Herner, 2010).

Además, Duveen (en Valsiner y Rosa, 2007) declara que:

la cultura puede ser tomada como un amplio sistema de representaciones unidas y organizadas como un todo por una comunidad. Las representaciones sociales en este sentido pueden ser vistas como formas particulares culturales y el análisis de estas representaciones siempre remitirá, de alguna manera, al contexto cultural en los que se desarrollan. (p. 545).

Después de todo lo anterior podemos decir que las representaciones sociales, es la idea de lo que tenemos en mente de lo que vivimos, los sucesos imágenes, información en general de nuestra vida cotidiana, llevando con eso una comunicación entre las personas de la misma sociedad, la cual crea un modo específico de pensar en cada individuo, dependiendo de la cultura, costumbre y tipos de vida que esa sociedad tenga.

## **2.7 Representaciones socioculturales en didáctica de lenguas**

En el campo de la didáctica la noción de representación es esencial. Este concepto se ha utilizado para tratar los sistemas cognitivos que un individuo moviliza frente a una pregunta o temática, que ha sido objeto de enseñanza o no. Petitjean (1998), explica la representación como una actividad socio cognitiva y discursiva a través de la cual todo individuo opera una categorización y una interpretación de los objetos del mundo y las representaciones, como los productos del pensamiento

ordinario, cómo se materializa en las creencias, discursos y comportamientos de los individuos.

Los primeros trabajos en didáctica sobre representaciones permitieron revisar el papel de los modelos pedagógicos en la enseñanza. Suponen que tener en cuenta los modelos cognitivos y el conocimiento movilizado por los aprendientes podría cambiar sus resultados educativos. Algunos investigadores diferencian entre el conocimiento común como una adquisición empírica de la experiencia ordinaria y el conocimiento académico como desarrollo científico, que se simplificará aún más como el conocimiento académico.

A propósito, se han usado diversos nombres en escritos didácticos para tratar el concepto de representación, tales como: prerrequisitos, pre-conceptos, modelos conceptuales, modelos espontáneos, errores positivos, idea inicial, entre otros; pero el término de concepción sigue siendo el más utilizado por los profesores de las diferentes disciplinas aunque nosotros preferimos hablar sobre representaciones porque expresa mejor nuestra idea sobre mecanismos socio-cognitivos que operan en los seres humanos.

En el campo de la educación, las representaciones se centran generalmente en tres aspectos:

1. El objeto de aprendizaje;
2. Aprendientes y docentes como actores de la acción educativa.
3. Enseñanza / aprendizaje como tal (Carrillo, 2019, p.24).

De acuerdo con Reuter (2007), los aprendientes, antes de la enseñanza, ya tienen representaciones (denominadas representaciones iniciales) sobre el conocimiento en juego, que podrían persistir incluso después del período de enseñanza tradicional. Esto requiere un nuevo enfoque pedagógico que tenga como objetivo llevar al aprendiente a realizar una reorganización intelectual, en la dirección de una transformación de sus modos de pensamiento, porque el no tomar en cuenta las

representaciones en la enseñanza podría provocar resistencias, que a veces pudiesen ser bastante duraderas en el aprendizaje.

Por lo tanto, existe una relación didáctica entre el sujeto y sus representaciones. Debe destacarse que Belisle y Schiele (1984) desarrollaron la noción de la representación como forma de conocimiento. Para ellos, esta noción es muy útil para comprender el desarrollo de ciertas prácticas, como los conocimientos técnicos, los mitos y las imágenes. Por ello, distinguen tres dimensiones: la cognitiva; lo simbólica y la ideológica. Ellos se interesan en los vínculos entre estas tres dimensiones para lograr los objetivos buscados por el investigador o bien, en la enseñanza. Las representaciones están presentes en todas las etapas del aprendizaje, tanto en el proceso de apropiación del nuevo objeto como en el resultado, es decir, el conocimiento efectivo del objeto.

Es así como podemos ver la manera en la que las representaciones de las lenguas, sus normas, sus características y su estatus en relación con otras lenguas influyen en gran medida en los procedimientos y estrategias que emplean aquellos que las aprenden y usan. En el campo de las lenguas, su aprendizaje y su uso, las representaciones están disponibles y susceptibles para dar lugar a una formulación, es decir, una verbalización que tienen que ver con pertenencia, la identidad propia, y el posicionamiento distintivo con respecto al otro. En consecuencia, constituyen tópicos y objetos discursivos que dan lugar a rastros o síntomas observables en las prácticas lingüísticas. Y no se trata únicamente de lenguas y los usos lingüísticos, sino también de las relaciones entre uno mismo y los demás, aquellas de las cuales uno forma parte o a las que uno se acerca, así como de aquellos que son los otros, y se les toma distancia. Así, las representaciones "pueden llevar tanto valorización, seguridad, sublimación, depreciación, inseguridad y culpa" (Boyer, 1990).

Cuando hacemos una operación simple de transposición de representaciones sociales en el campo de la didáctica de FLE, encontramos que la representación es la imagen que se hace el aprendiente frente a la lengua y cultura francesas. Esta

imagen, según Carrillo (2019), es el resultado final de un trabajo complejo que depende de muchos factores:

1. *Personal*: en relación con el deseo extrínseco y la motivación del aprendiente para aprender el idioma francés.
2. *Psíquico*: las habilidades y destrezas del aprendiente sobre su aprendizaje.
3. *Social*: concerniente al estatus sociolingüístico y cultural de la sociedad y su apertura a otras culturas y otros mundos.

El objetivo principal de una clase de lengua y cultura extranjera, según Colles (2005), es proporcionar a los aprendientes conocimientos lingüísticos y un saber cultural mediante la apropiación de creencias y comparaciones implícitas y no expresadas; es análisis de los diferentes sistemas culturales presentes; implica hacer exámenes relativistas de su propia cultura y la del otro, a través de sistemas de valores y representaciones identificables; es reflexionar sobre sus respectivas culturas, es decir, acceso al simbolismo de la otra cultura, mientras se evita caer en la inmensidad del etnocentrismo; también es que el docente y los aprendientes tengan acceso a un mejor conocimiento de sí mismos y al conocimiento del funcionamiento interno de los sistemas de pensamiento de dos culturas diferentes.

De acuerdo con Colles (2005), la didáctica de las lenguas debe ir más allá del simple objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de los aprendientes para enriquecer las representaciones y actitudes hacia los países y habitantes cuya lengua aprenden. El uso de una lengua en una situación real implica un conocimiento de la sociedad en todos sus aspectos: realidad actual, antecedentes históricos, códigos de comportamiento, valores morales, etc. Por ello, la didáctica de las lenguas-culturas y la didáctica de FLE en particular han dado gran importancia al concepto de representaciones como un elemento activo en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es primordial tomar en cuenta las representaciones de los aprendientes, de los docentes, de los padres, etc., acerca de la lengua en sí, que sigue siendo un factor determinante en cualquier diseño de política lingüística.

Por otra parte, según Barthélémy (2007), durante los últimos diez años, se ha reflexionado sobre la lengua, el contenido que se debe enseñar, la introducción de nuevos procedimientos pedagógicos y de evaluación (diferenciación, individualización y contrato de aprendizaje, evaluación formativa, entre otros), sobre el papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación (TIC). Esto implica, por nuestra parte, como docentes y futuros profesores, un campo de intervención mucho más amplio y habilidades cada vez más específicas. Estos cambios nos llevan a una reflexión, incluso a un cuestionamiento, sobre nuestras prácticas que nos pueden llevar a una nueva ética profesional. El profesional de FLE a menudo se debate entre una ética de convicción definida por elecciones subjetivas (pedagógicas, metodológicas) y opera de acuerdo con valores individuales y una ética de responsabilidad que depende de los elementos externos impuestos con mayor frecuencia por la institución, que pueden poner en tela de juicio estos mismos valores individuales Barthélémy (2007).

Además, para tratar de resolver el pluralismo de las perspectivas donde cada uno interpreta el cambio de acuerdo con las limitaciones de la situación y de los intereses personales, los actores deben tratar de negociar una interpretación, en la que cada uno pueda ubicarse y reconocerse. Esta interpretación es similar a las nociones de representaciones sociales y profesionales de la psicología social que ayudan a los seres humanos para moldear lo real, situarse y mantenerse en la estructura social. "Las representaciones profesionales son representaciones sociales elaboradas en la acción y comunicación profesional y están especificadas por contextos, los actores que pertenecen a grupos y objetos que son relevantes y útiles para el ejercicio de actividades profesionales" (Blin, 1997, p.80). Se definen como un conjunto de información, opiniones, actitudes, creencias y valores compartidos por individuos en el mismo trabajo que realizan, en un contexto socio profesional en un momento dado. Intervienen en la definición de una identidad profesional entendida como lo que permite a los miembros de una misma profesión reconocerse a sí mismos y hacer reconocer su especificidad en el exterior.

Como referencia, en un estudio realizado por Blin (1997), sobre el impacto de la renovación de la educación agrícola en Francia sobre los docentes, él insiste en la especificidad y la complejidad del acto educativo. De acuerdo con el autor, "las representaciones profesionales de los docentes están en el centro de las incertidumbres, incluso de las ansiedades de un organismo social en proceso de reestructuración... expresan el conflicto entre la lógica actuarial y la lógica institucional" (Blin, 1997, p. 99). Por ende, este enfoque permite que los profesores no se vean como sujetos aislados, sino que se integren como actores en un sistema más amplio. Si cada profesor tiene su propia representación de su rol, relacionada con su historia personal, las personas que conoció y su contexto de práctica, también pertenece a un grupo profesional que se caracteriza por un cierto grado de cohesión.

En este sentido, los miembros del grupo pueden compartir representaciones de sus objetos profesionales y tener una identidad profesional. Dadas las especificidades y características de las representaciones profesionales de los profesores, su estudio permite identificar y comprender cómo, en un contexto espacial y temporal dado, los actores profesionales interpretan su realidad de acuerdo con las limitaciones de la situación y los intereses personales. Una interpretación en la que todos pueden identificarse y reconocerse profesionalmente y están sujetos al ciclo de la vida profesional, la formación y las experiencias de los profesores.

Hablando de formación, también es importante notar que la teoría de las representaciones sociales propone la interpretación de la realidad a partir de un plano de percepción socialmente compartido, y que aunado a ello tienen un impacto en el plano práctico, tales representaciones, en consecuencia, van a tener un efecto en la formación de los profesores de lenguas. Del mismo modo en que los docentes proceden conforme a sus estructuras socio cognitivas en el salón de clases - tomando en cuenta su cultura, creencias o estructuras más estrechas dentro de su cultura y círculo social -, los programas de formación que están dirigidos a los

profesores de lenguas, también tendrán sus particulares maneras de concebir a un docente de lenguas y el modo en que deberán formarlo.

Al respecto, coincidimos con Dreyfus y Dreyfus (en Martínez, 2014) en que “durante el curso de su carrera, los profesores de lenguas se mueven a través de una serie de etapas de desarrollo profesional: principiante, principiante avanzado, trabajador competente, competente y profesional experto (p. 99). Dicho lo anterior, secundamos estas ideas de Martínez (2014) al contemplar modelos para formar profesores de lenguas:

Esencialmente un modelo provee una manera de representar una manera de pensar, una manera de razonar sobre un proceso complejo o de presentarlo esquemáticamente [...]. Son instrumentos de exploración que proveen una base para la toma de decisiones instruidas, a pesar de que permanecen abiertas la adaptación y la evolución de acuerdo con los avances teóricos y el cambio de ideas con respecto a las necesidades educativas de los profesores de lenguas (p.85).

Asimismo, estos modelos de profesores de FLE “comprenden desde cursos intensivos cortos hasta los cursos universitarios, así como las licenciaturas, maestrías y formación docente dentro de sus propias instituciones y todo lo que se encuentra relacionado con ello” (p. 85). En lo que respecta a nuestro país, México, y la enseñanza del francés, podemos observar que hay cursos, talleres, cafés pedagógicos llevado a cabo por las diferentes casas editoras (CLE internacional, Hachette, EMDL, entre otras) que igualmente proponen formaciones para que los profesores sepan cómo utilizar sus métodos, implanten técnicas de enseñanza encaminadas a las creencias de enseñanza-aprendizaje inspiradas a través del uso de sus materiales didácticos para este propósito.

Por último, (Carrillo, 2019), sugiere que hay que tomar en consideración acciones específicas como son los distintos eventos académicos, congresos y foros temáticos y/o de investigación de lenguas extranjeras; además de programas de licenciatura ofertados por universidades públicas y privadas. Por lo general, estos eventos o cursos tratan de proporcionar a los docentes en formación, de herramientas



provechosas para mejorar su acción pedagógica en el salón de clases, aún más, debido a que procuran estar sujetas a las nuevas tendencias metodológicas de la enseñanza de lenguas. No obstante, estos cursos cortos y eventos que, como mencionamos anteriormente, tratan de proporcionar a los profesores de lenguas las herramientas fundamentales para utilizarlas en el salón de clases; del mismo modo, deberían precisar que se trata de técnicas que están sujetas a representaciones de la enseñanza de lenguas bajo principios característicos de algún método o enfoque, principalmente para aquellos profesores en formación o con poca experiencia para vincular los constructos teóricos y la práctica real en el salón de clases.

## **2.8 Recapitulación**

En este segundo capítulo discutimos diversas definiciones del concepto de representaciones sociales, los mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación: la objetivación y el anclaje. De igual modo, abordamos las funciones de las representaciones: función de saber, función de identidad, función de orientación y función justificadora. También discutimos la manera en que las representaciones sociales confieren sentido a las prácticas sociales; asimismo vimos como las representaciones se constituyen a partir de modelos de pensamientos que se transmiten a través de la cultura. Después de haber discutido estos constructos en el siguiente capítulo abordaremos las conceptualizaciones relacionadas a la enseñanza del francés como lengua extranjera.

## **Capítulo 3. La enseñanza del francés como lengua extranjera**

La enseñanza del francés como lengua extranjera ha tenido diferentes momentos hasta llegar a su estado actual. El profesor, para poder forjarse a medida que avanza en su aprendizaje de la profesión, debe conocer y apoyarse sobre los enfoques didácticos que han precedido a los que están actualmente en vigor (Tagliante, 2006). La gama de ideas divergentes, de las prácticas contradictorias y de las convicciones pasadas que la evolución de la didáctica de lenguas pone a su alcance y que siempre engendraron imposiciones es para el enseñante una fuente inagotable de reflexión; es por ello que es importante revisar las distintas propuestas metodológicas que se han ofrecido en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

### **3.1 Métodos que privilegiaban la enseñanza de estructuras lingüísticas**

Dentro de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se han creado y perfeccionado diversos métodos y enfoques en los cuales las RS jugaron un papel importante. De esta manera en algún tiempo se creyó que para aprender una lengua solo bastaba con aprender las estructuras lingüísticas es por eso que en esta sección daremos un breve recorrido por los métodos tradicional (gramática traducción), el método directo, el método audio oral y el método SGAV (Estructural global audiovisual).

#### **3.1.1 El método tradicional (gramática traducción)**

En este método se consideraba que hablar una lengua extranjera era traducir conscientemente e instantáneamente en lengua extranjera un pensamiento forzosamente concebido en lengua materna (*Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, 2003). Es el que tuvo más larga duración ya que aun siendo característico del siglo XIX aún se impone en nuestros días en los ejercicios tradicionales y en las actividades de traducción de frases aisladas. Es por la práctica de la traducción que se enseña la gramática. La crítica hoy es natural ya que la competencia comunicativa está totalmente ausente de esta metodología.

### **3.1.2 El método directo**

De acuerdo con el *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (2003), este método consistía en evitar la comprensión y expresión en lengua meta por el intermediario de la lengua de origen, es decir, se evitaba el uso de la lengua materna en clase y también se evitaba la traducción. Desde esta óptica se creía que la mejor manera de aprender las lenguas modernas era por la lengua misma que se trata de enseñar, de esta manera se concebía que el mejor medio para internalizar una lengua era primero aprender a pensar en esa lengua. El vocabulario se enseña desde la primera hora de clase únicamente en lengua meta por la designación y la descripción de los objetos, el comentario en tiempo real de las acciones realizadas en clase, las imágenes y todos otros procesos directos posibles tales como la sinonimia y la antonimia, la definición, el gesto, las mímicas, el ejemplo, la situación y el contexto.

Los textos son aprendidos desde la primera hora de manera global sin pasar por el intermediario de la comprensión de cada frase. La literatura es enseñada por los textos de los autores sin pasar por el intermediario de los resúmenes teóricos previos sobre el género, el movimiento literario, la vida y la obra del autor. Debido a que este método permite a los aprendientes aplicar inmediatamente su intuición a realidades concretas este método directo supone garantizar la puesta en marcha de los métodos activos en la enseñanza de lenguas.

Asimismo, se privilegia la pronunciación y los fenómenos de oralidad los cuales son de suma importancia. El profesor con una preocupación pragmática de utilización postescolar de la lengua solicita la producción oral de los alumnos por reacción a sus preguntas. Recurrir a lo escrito permite secundariamente fijar definitivamente los conocimientos (Barthélémy, 2007).

### **3.1.3 El método audio oral**

Según Barthélémy (2007), este método fue inspirado de aquellos puestos en práctica por Bloomfield para formar rápidamente a los soldados americanos, la metodología audio oral se inspira de la psicología conductista y del estructuralismo

lingüístico. En esta enseñanza centrada en lo oral los nuevos elementos lingüísticos son introducidos en situación. La cuestión del vocabulario, restringido a las necesidades de la lección, es de hecho relegada a segundo plano detrás de las estructuras sintácticas. Es característica por la presentación en un diálogo de una estructura gramatical, la repetición y la memorización, la introducción de ejercicios estructurales (Tagliante, 2006). La crítica de la lingüística estructural por Noam Chomski (1959) comenzó a difundirse algunos años más tarde en los Estados Unidos marcando el punto final del método audio oral.

### **3.1.4 El método SGAV (Estructural global audiovisual)**

Pone igualmente el acento sobre el aprendizaje de lo oral, el aprendizaje de la gramática está implícita. De acuerdo con Tagliante (2006), este método se basa en dos principios:

*El estructural global:* para permitir el aprendizaje, hay que estructurar globalmente al estudiante aportándoles a la vez elementos lingüísticos (léxico, gramática, fonética) y elementos no lingüísticos tales como el ritmo, la entonación, los gestos y las mímicas.

*El audiovisual:* Hay que presentar simultáneamente el audio, luego el sonido asociándolo a lo visual, luego a una imagen a fin de facilitar la comprensión de los mensajes. La imagen será entonces codificada en función del mensaje presentado.

Según el *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (2003), su concepción se funda sobre un conjunto concertado, coherente e interactivo de principios fundamentales que sirven de base para procesos variados en función de situaciones de aprendizaje:

- La prioridad a la comunicación oral en interacción, asociando lo verbal, lo paraverbal y lo posturomimogestual;
- Un enfoque situacional, a la vez psicolingüístico e intercultural;
- Una comprensión y construcción gradual y globalizadora del significado;

- El tratamiento desplazado de la lengua escrita a la recepción y a la producción;
- La asociación de las percepciones y de las imágenes auditivas y visuales (naturales y simuladas).

El enfoque SGAV consiste en uno situacional, audiovisual, comunicativo e integrado de la lengua oral primero luego de la lengua escrita incluyendo estrategias verbotónicas de trabajo fonético, una integración progresiva de medios de expresión lexicales, gramaticales y prosódicos los más usuales asociados; y toma en cuenta permanente de actitudes y de comportamientos interculturales. Este enfoque integra en la medida de lo posible, una voluntad de evaluación formativa del aprendiente. El objetivo es la construcción por aproximaciones sucesivas hacia una competencia de comunicación en la lengua y la cultura extranjera. Sus campos de aplicación son la didáctica de las lenguas (extranjeras, segundas, materna), la formación de profesores, de formadores y de investigadores, la educación de personas con audición o visión deficientes, la educación bilingüe o plurilingüe.

### **3. 2. Enfoques orientados hacia la parte sociocultural de la lengua**

En esta sección se abordan los enfoques que empezaron a tomar en cuenta la cultura como un elemento indispensable dentro de la clase de lenguas extranjeras, se señala el momento en que se comprende que el aprendizaje de una lengua también implica el aprendizaje de la cultura como una necesidad del estudiante para lograr una competencia a nivel interaccional con los miembros de la cultura meta.

#### **3.2.1 El enfoque comunicativo**

De acuerdo con Tagliante (2006), el enfoque comunicativo surgió a raíz de los esfuerzos decididos del Consejo de Europa, en particular en la época sobre las unidades capitalizables y los actos de habla, así como sus publicaciones (un nivel umbral), que hicieron avanzar a pasos de gigante la metodología de la enseñanza

de lenguas. El enfoque comunicativo abrió la vía al enfoque orientado a la acción difundiendo los principios siguientes:

El primero se resume en que la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no del conocimiento lingüístico, es decir para usar la lengua en situaciones de la vida cotidiana. El objetivo final es que la persona desarrolle destrezas interpretativas (leer, escuchar) y expresivas (hablar, escribir). El segundo de los principios enmarca la importancia del aprendizaje eficaz cuando se da en situaciones reales.

El aporte de la psicología cognitiva a la didáctica de lenguas hizo tomar conciencia que el individuo no solamente participa en su propio aprendizaje, sino que es el actor principal. Entonces es necesario tomar en cuenta sus necesidades a fin de poder darle los medios necesarios a su aprendizaje. Este aprendizaje es un proceso activo, del cual no se conoce perfectamente el mecanismo que se desarrolla al interior del individuo y que es susceptible de ser ante todo influenciado por este individuo.

El resultado del aprendizaje depende más de la manera en que la información ha sido tratada por el aprendiente mismo que de lo que ha sido presentado por el enseñante o el material didáctico utilizado. También dice que el aprendizaje no se efectúa únicamente al interior del cuadro de la clase y que el enseñante debe tener cuenta de los conocimientos o de las representaciones anteriores del aprendiente aún si es principiante.

### **3.2.2 Vínculo de la cultura con el enfoque comunicativo**

Fue durante el apogeo del enfoque comunicativo que se empieza a tomar en cuenta la parte cultural del idioma. Según Tagliante (2006), el enfoque comunicativo privilegió las necesidades lingüísticas, comunicativas y culturales expresadas por el aprendiente. Surge entonces para ciertos aprendientes la dificultad de estructurar y de manejar la masa de informaciones lingüísticas y culturales recibidas. Es deber del enseñante sistematizarlas a través de explicaciones, actividades de reutilización

y de estructuración. Otros aprendientes apreciarán al contrario el ritmo y la eficacia de un aprendizaje que es muy exigente pero que no les hace perder tiempo. Su motivación será más que fuerte.

Ahora bien, los elementos constitutivos de la comunicación varían según los teóricos que han buscado definirlos. Sin embargo, se ponen de acuerdo sobre cuatro grandes componentes:

*El componente lingüístico:* Comprende las cuatro aptitudes lingüísticas, o capacidades de comprensión y de expresión orales y escritas en el cual el manejo es regido por el conocimiento de los elementos léxicos, reglas de morfología, de sintaxis, gramática, semántica y de fonología necesarias para poder practicarlas.

*El componente sociolingüístico:* De él nace la noción de situación de comunicación. La forma lingüística debe ser adaptada a la situación de comunicación. Para poder comunicarse no es suficiente manejar el componente lingüístico, hay que poder movilizar sabiamente según la situación de comunicación en la cual uno se encuentra. Enseñar a partir de situaciones de comunicación plausibles y culturalmente ligadas a la vida cotidiana de la cultura extranjera de la cual uno aprende la lengua, es permitir al aprendiente utilizar los enunciados adecuados a una situación dada. De ahí las primeras actividades de clase que tratan sobre el reconocimiento de la situación: el estatus, el rol, la edad, el rango social, el género social de las personas en presencia, el lugar del intercambio, etc... con la ayuda de las preguntas ¿Quién habla? ¿a quién? ¿Dónde? ¿De qué? ¿Cómo? ¿Porqué? ¿Cuándo?

*El componente discursivo o enunciativo:* responde al porqué del componente sociolingüístico. Trata de la traducción en enunciados orales o escritos, de la intención de comunicación que anima un interlocutor. La intención puede ser por ejemplo un acto de palabra enunciado en un cierto tipo de discurso: puede tratarse de obtener información, de dar una orden o un consejo, dar explicaciones, relatar hechos, entre otros.

*El componente estratégico:* se trata de estrategias verbales y no verbales utilizadas por el locutor para compensar un manejo imperfecto de la lengua o para dar más eficacia a su discurso.

Estos componentes que hemos expuesto son parte de la competencia comunicativa la cual guarda una estrecha relación con la cultura de la lengua meta, por ello es importante enfocar sobre tal dimensión cultural.

### **3.2.3 La importancia de la cultura francesa en la clase de lengua**

Todos los especialistas están de acuerdo en decir que no se puede separar la lengua de la cultura. El solo manejo de los códigos lingüísticos no es suficiente para comunicarnos, eso es sólo la punta de un iceberg que esconde realidades culturales en el cual el entendimiento es necesario en toda situación de comunicación.

Según Barthélémy (2007) el aprendizaje de una lengua es también “una confrontación con la cultura, la diferencia del otro. La cuestión del lugar de su enseñanza es entonces central en el campo del Francés Lengua Extranjera (FLE). El vaivén terminológico en didáctica, en donde se opera una transformación progresiva del término civilización en aquel de cultura, luego de cultura civilización, no deben ocultar los destinos que ha conocido esta noción en FLE, en donde se ha pasado, esquemáticamente, de una consideración de la civilización como complementaria a la de la lengua a una introducción completa de la cultura en los primeros instantes del aprendizaje.

Además, Además, Byram (1992), plantea que la lengua forma parte de la cultura y encarna el conjunto de rasgos culturales de la sociedad por lo tanto los estudiantes deben estar preparados a vivir la experiencia del ritmo cotidiano de la cultura extranjera, de comportamientos que son diferentes y de aquellos que son los mismos, pero revisten una importancia. Esos fenómenos son de orden verbal y no verbal, y los aprendientes tienen la necesidad de saber manipular una lengua correcta con facilidad y ser conscientes del impacto cultural de sus enunciados.



Byram (1992), afirma que el estudio de la cultura juega un rol importante en la enseñanza de la lengua en la medida en que las palabras de una lengua extranjera reenvían a significaciones al interior de una cultura dada, creando así una relación semántica que al aprendiente debe comprender. Por lo tanto, los conocimientos culturales deben ser transmitidos a los alumnos durante el curso, los profesores deberían ser conscientes de la representación de la cultura extranjera. Es vital que los profesores de lenguas conduzcan a los alumnos a un estado de tolerancia y si es posible de comprensión. Esto es particularmente evidente puesto que se trata de una cultura donde nuestra propia racionalidad no provee ninguna base para comprender otra.

De igual forma, el estudio de la cultura se efectúa de manera explícita o implícita, consciente o fortuita... este elemento cultural debe ser examinado en detalle, como todo otro elemento del programa de enseñanza... el estudio de la cultura no debe ser considerado como un accesorio en relación al objeto esencial de la enseñanza de lenguas (Byram, 1992).

Por otro lado, el recurso a la lengua materna de los aprendientes para proceder al análisis comparativo de las significaciones de su cultura y de la cultura extranjera puede ser combinado a la enseñanza de la lengua extranjera en tanto que materia y medio de vivir la experiencia de los fenómenos culturales extranjeros (Byram, 1992).

De igual modo, Byram (1992), considera que toda experiencia cultural no debe forzosamente efectuarse en el país extranjero. Cuando se presenta a los alumnos nuevos aspectos en geografía y nuevos alimentos en la cocina dispensados en la lengua extranjera, esta nueva experiencia está encarnada en la lengua misma. Es así que la experiencia de la cultura esta grandemente abierta a los estudiantes sobre forma de intercambios, de viajes, de vacaciones familiares, de contactos con los asistentes de lengua y los enseñantes locutores nativos. Además, preconiza que para operar una modificación de los esquemas que los alumnos poseen de su propia etnicidad, necesitamos confrontarlos a una nueva experiencia de esta pertenencia étnica.

### **3.2.4 El enfoque sociocultural**

De acuerdo con Windmüller (2011), el enfoque sociocultural coloca al hombre en el centro de la organización social y del sistema cultural en los cuales evoluciona. La relación del hombre con la cultura es múltiple: impregnación inconsciente de comportamientos, valores, mecanismos que caracterizan la identidad cultural; relaciones que cada individuo mantiene con las diferentes estructuras, manifestaciones y productos sociales. Este enfoque es por consecuencia sociológico y antropológico.

Además, Moyano, Cipolla y Marzano (2011), aseveran que uno de los factores que ha hecho que los docentes de lenguas extranjeras tiendan a basar su enseñanza en el enfoque socio-cultural es el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky, es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia.

La mediación constituye entonces un mecanismo mediante el cual las actividades socio-culturales externas se transforman en funcionamiento mental interno. Cuando se aprende una lengua extranjera esta mediación puede ser un libro, un material visual, el discurso del aula, la instrucción o cualquier otra forma de ayuda del docente; La mediación social en la forma de interacción puede ocurrir entre una persona experta y otra con menos experiencia, en el aula de lengua extranjera esta mediación puede darse el docente como experto y el estudiante o entre los propios estudiantes.

Desde la concepción vigostkiana de mediación, el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos. Aplicando esta idea al aula, la mediación incluye los medios de enseñanza-aprendizaje; la misma puede ocurrir de manera escrita o hablada, pues ambas formas del lenguaje son importantes para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo. Así, el papel mediacional del docente no implica un trabajo o esfuerzo adicional de su parte, sino que su papel adquiere una forma cualitativamente superior y diferente.

El papel del docente desde una visión socio-cultural va más allá del simplemente proveer al estudiante de una nueva lengua, sino que la misma es empleada como una herramienta cognitiva que le permite desarrollar pensamientos e ideas de esa lengua. El proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo.

La enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio-cultural no implica sencillamente prestar atención al material lingüístico que se enseña sino además prestar atención al sujeto que aprende, pues los docentes deben propiciar a los estudiantes un ambiente de guía y de apoyo además del conocimiento que está por encima del nivel actual que ellos poseen.

### **3.3 Las canciones como herramientas didácticas en la enseñanza de lenguas extranjera**

La canción presenta una serie de ventajas para su utilización en clase de FLE. Primero, por sus aspectos lúdicos, ella permite acceder a la cultura de manera simple. En algunos minutos bosqueja el retrato de una persona o de una sociedad y puede suscitar emociones en los aprendientes, hacerles compartir experiencias y transmitirles un mensaje, darles nociones de historia o de geografía y facilitarles el acceso al aprendizaje de una lengua extranjera. Según Arana (2013), las canciones son herramientas didácticas muy valiosas para la enseñanza de la cultura y facilitan al docente la tarea de enseñarlos. Asimismo, en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera, la canción ofrece la posibilidad de diversificar y ampliar las perspectivas y las aplicaciones sociolingüísticas en clase. (Boza, 2013).

Por su parte, Bouaricha (2015) refiere que la integración de las canciones en francés en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es nueva ya que, en la década de 1960, las canciones se introdujeron para explotar la riqueza cultural que contenían. De hecho, muchos investigadores se sienten atraídos por la canción como herramienta

didáctica. Asimismo, Bouaricha (2015), asegura que las canciones de Brel, Brassens, Béart, Ferrat, y otros más, formaron la plataforma para las prácticas pedagógicas y didácticas. A partir de entonces la canción forma parte del curso FLE. Esta combinación de texto y melodía con toda la diversidad que presenta ocupa actualmente un lugar importante dentro del curso de la lengua francesa.

Por otro lado, para Courtade (2014), la canción es, sin duda, un documento auténtico que tiene muchas ventajas, gracias a la gran diversidad de características lingüísticas, sociales y culturales que presenta. Su propia naturaleza la convierte en un documento fácil de encontrar para los estudiantes y, por lo tanto, motivador, ya que se dan cuenta de que, fuera del aula, tienen la oportunidad de mantenerse en contacto con la lengua, de forma más personal, y, por tanto, más atractiva.

Según Garralda (2017) las canciones están cargadas de un fuerte componente sociocultural, entendido éste como la aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta. Este hecho las convierte en herramientas didácticas muy valiosas para la enseñanza de la cultura y facilitan al docente la tarea de enseñarla. La canción posee un enorme potencial gracias al uso de enfoques comunicativos y de la lingüística textual, la canción es un género comunicativo donde se ponen en marcha una serie de elementos fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera y donde surge un intercambio entre el yo hablante (el autor de la canción) y el tú que escuchas (los destinatarios, los alumnos). Todo ello hace que la canción promueva y facilite las capacidades de comprensión y producción orales (Navarro, 2009).

Para Garralda (2017) con el uso de canciones en el aula se potencia el aprendizaje integral de la lengua y ello se debe a que se garantiza un *input* real de la misma que a su vez favorece no solo el desarrollo sociocultural sino otros aspectos como el aprendizaje de la pronunciación y de la entonación, siendo un recurso diferente y original para practicar estas destrezas.

Al respecto, Courtade (2014), concluye que a nivel social, profesional, humano y académico la música es definitivamente un vector importante de aprendizajes diversos y variados. Por ello, la canción permite no solamente enseñar contenidos de manera atractiva, lúdica y natural, sino que igualmente desarrolla todo un trabajo

de apertura de espíritu y de cooperación para hacer conocer su aspecto lingüístico y cultural.

Asimismo, se menciona que la canción francesa y francófona es un documento auténtico, atractivo y completo. De hecho, permite, como cualquier otro documento auténtico, trabajar con los estudiantes y conocer el aspecto lingüístico en acción. Es decir, el francés hablado, con todas las peculiaridades que puede tener, en vocabulario (*jerga, verlan*), gramática (por ejemplo, negación oral que tiende a no pronunciar la partícula negativa "ne") y de pronunciación (entonación, pausas).

De igual forma, el aspecto cultural del idioma de destino puede ser trabajado con profundidad por medio de una canción, especialmente las diferencias de acentos regionales (o nacionales), el léxico, los registros de lenguas, las costumbres francesas y francófonas, así como hábitos culturales generales, además de la vida cotidiana de los jóvenes. En el nivel social, la canción permite a los alumnos ponerse en situaciones reales y preguntarse como pudieran desenvolverse ellos mismos si se enfrentaran a esas situaciones en la vida. Así, por medio de una canción, podremos enseñar una serie de códigos sociales (saludos, agradecimientos, etc.).

Aunado a lo anterior Aytekin (2011), declara que la canción constituye uno de los documentos auténticos más ricos de potencialidades en la perspectiva pedagógica, ya hablemos de lenguaje o de cultura. Asimismo, señala que sobre todo es un objeto extraordinario de comunicación, es la confluencia de las artes, el mundo de los medios, los negocios. Además, se puede disfrutar de la canción como un lugar de frecuentación de la lengua meta y del descubrimiento de la otra cultura. Por lo tanto, el profesor puede reservar un lugar privilegiado para la canción en su clase.

Por último, el autor indica que, en la clase de idiomas, la canción ocupa un lugar, no solo como elemento de motivación, recompensa o distracción, sino que también permite desarrollar habilidades claves entre los alumnos tanto lingüísticas como culturales, habilidades de escucha y de atención con descubrimiento auténtico de sonido, comprensión y expresión oral o escrita.

### **3.3.1. Las canciones como parte de la cultura**

La canción es expresión popular ligada a las culturas y a las tradiciones de las comunidades. Suele acompañar la evolución de la sociedad evocando sus valores y emociones y demás hechos de su vida cotidiana. (Boza, 2013). La canción es el espejo de una sociedad, no sólo es una fuente inagotable de información sobre ella, sino también una herramienta de enseñanza muy útil para dar a conocer la cultura y desarrollar habilidades.

Además, la canción es reflejo del contexto sociocultural en el que se compone en tanto que, al margen de la subjetividad de cada autor, muestra tanto los ideales como los modos de vida de sus creadores. De esta manera, cada canción será una ventana al universo sociocultural de la comunidad de habla en que se crea y puede así constituir una gran herramienta para acercar a los alumnos a las convicciones, los intereses y modos de vida de la cultura de la lengua meta (Garralda, 2017).

De acuerdo con Aytekin (2011), la canción constituye uno de los documentos auténticos más ricos de potencialidades en la perspectiva pedagógica, ya hablemos de lenguaje o de cultura. Un producto multifacético de la sociedad contemporánea, es un revelador poderoso e incluso puede convertirse ocasionalmente en un testigo consciente, a menudo crítico. La canción incluye muchos gustos, sensibilidades, problemas socioculturales. Puede ser una herramienta para todas las cosas y esta es la razón por la que podemos conocer todo tipo de canciones como: canciones de amor, canciones de pobreza, canciones de protesta, canciones melancólicas o canciones románticas, incluso religiosas.

### **3.4 Tipología de canciones piloteadas para enseñar los aspectos socioculturales en clase de FLE.**

En esta investigación se pilotearon canciones pertenecientes al rock y al pop francés por su riqueza en aspectos socioculturales. Queremos aclarar que no son las únicas tipologías apropiadas para este fin, también existen otras que pueden ser aptas para presentar la parte cultural del idioma, sin embargo, dado los tiempos limitados de

los dos ciclos de investigación acción solo se utilizaron canciones pertenecientes a estos dos géneros musicales.

### **3.4.1 Rock francés**

De acuerdo con Loïc (2019), el rock francés se refiere al rock interpretado por grupos y artistas franceses. Las producciones de artistas franceses se cantan principal e históricamente en francés. La historia del rock francés es similar a la del rock a través del Atlántico, después de la edad de los pioneros a fines de la década de 1950 con Boris Vian, Henri Salvador, Line Renaud, Danyel Gérard, Danny Boy, quienes presentaron canciones un poco más rítmicas llegó la primera edad de oro a principios de la década de 1960 con Johnny Hallyday, Eddy Mitchell, Dick Rivers, Dany Logan, Vic Laurens, Vince Taylor. Además, encontramos algunos artistas que fueron influenciados por el pop (Serge Gainsbourg, Michel Polnareff, Jacques Dutronc, Nino Ferrer) los cuales llevaron a cabo una evolución del pop.

La década de 1970 estuvo marcada, por un lado, por la canción de rock de Jacques Higelin y Bernard Lavilliers, y por otro lado, por el rock progresivo francés como el del grupo *Ange*. La ola punk de fines de la década de 1970 fue seguida por una segunda edad de oro con *Téléphone*, *Trust*, *Bijou*, *Starshooter*. Las décadas de 1980 y 1990 estuvieron marcadas por grupos muy diversos como Mano Negra, Indochina y *Noir Desir*. El final del milenio fue testigo de la popularidad de Louise Attaque, *Mickey 3D* y la confirmación de Alain Bashung.

A principios de la década de 2000, aparecieron nuevos artistas. *Eiffel* combina la musicalidad pop-rock inspirada entre otros por *Pixies* y *Blur* con textos poéticos. El grupo pone a la música un poema de Boris Vian, al que el cantante Romain Humeau tiene gran admiración. *Mickey 3D* crea un rock folk comprometido que evoca preocupaciones ecológicas particulares.

La década de 2010 vio la confirmación del éxito internacional de la ola electrónica francesa, comúnmente conocida como *French Touch* con grupos como *Justice*, *C2C*, *Kavinsky* o *Breakbot*. Algunos grupos de rock como *Phoenix* tomaron la iniciativa para enriquecer sus creaciones con esta nueva influencia. También surgió

una escena de *rock underground* bastante rico y diverso con grupos como *J.C Satàn, Frustration, Fuzzy Vox o Les Gryps-Gryps*. Del lado del rock francés, *Archimède* lanzó tres álbumes y fue nominado para los *Victoires de la Musique 2010*. El grupo revivió las letras en francés, teñidas con el humor de Jacques Dutronc y mantuvo una línea melódica inspirada en el pop inglés.

### **3.4.2 Pop francés**

El pop francés es ante todo pop, pero lo cantan en francés cantantes franceses o francófonos en Suiza, Bélgica, Canadá, pero también en algunos países africanos. Esta corriente se puede atribuir a los países anglosajones: Estados Unidos y Gran Bretaña a partir de los años 20, pero especialmente después de los años 60. A menudo son canciones bastante cortas, que destacan el amor por la música armoniosa y bastante simple. La música pop 'es popular', y se destaca por ser adecuada para el público en general. Los cantantes pop franceses son verdaderas estrellas.

Aunque sigue siendo principalmente anglosajón el pop francés ha tenido grandes artistas. Su vocación comercial se infiltró en la variedad francesa, devolviendo lo que había hecho la gloria de un cierto estilo francés en los años 70 y antes (Charles Trenet, Serge Reggiani, Charles Aznavour, Georges Brassens, Léo Ferre, Maxime Le Forestier). Probablemente fue Serge Gainsbourg quien más contribuyó a crear una transición entre el jazz y el pop, sin olvidar poner una dosis significativa de canción francesa en el texto. También ha habido otros artistas que han dejado su huella en los últimos años tales como Louane.

### **3.5 Repositorios existentes de canciones francesas**

Hoy en día, gracias a la creciente expansión de la tecnología, los profesores de FLE contamos con las ventajas que nos proporcionan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a través de las cuales podemos tener un fácil acceso a la información almacenada en plataformas digitales en las cuales podemos encontrar



una infinidad de recursos que se pueden acotar a la enseñanza de los aspectos socioculturales. Algunos de esos recursos son los repositorios de canciones que el docente puede aprovechar para enseñar los aspectos socioculturales, a continuación, presentamos los siguientes:

### **3.5.1 TV5**

Es una cadena internacional de televisión que ofrece programación en lengua francesa. La programación de TV5MONDE se basa en la transmisión de películas, series o telefilmes, documentales, revistas de noticias, entretenimiento, cultura, música y programas juveniles, así como deportes en francés. De igual forma cuenta con un apartado para escuchar canciones y realizar actividades alrededor de ellas.

TV5MONDE ofrece varias emisiones informativas al día, seis informativos en francés, un noticiero con información económica y un noticiero con información del continente africano. Además, retransmite los noticieros y mesas de opinión de France 2, RTBF, RTS y Radio-Canada. TV5MONDE produce cada mes la emisión "Objectif Monde" que reagrupa varias investigaciones periodísticas presentadas en sus canales hermanos.

TV5MONDE transmite documentales sobre temas históricos, de cultura, ciencia y artísticos. Además de producir programas como *Acoustic* y *#versionfrançaise*. También emite eventos especiales como el desfile del 14 de julio que conmemora la Toma de la Bastilla y ediciones especiales en vivo como las elecciones presidenciales y legislativas de Francia.

### **3.5.2 Le point du FLE**

En línea desde 2002, este portal de Internet constituye un directorio gigantesco y extremadamente bien clasificado de recursos educativos para aprender francés, realizar ejercicios de gramática y ortografía y, sobre todo, encontrar una gran cantidad de información y ayudar a preparar las lecciones. El sitio está dirigido tanto

a profesores como a estudiantes y su verdadera fortaleza es la simplicidad de la navegación combinada con la relevancia de los enlaces / recursos ofrecidos.

Con un carácter casi enciclopédico, es posible profundizar su conocimiento del francés a través del aprendizaje sobre la cultura (que es esencial), deambular por las páginas de "cultura y civilización" que permite descubrir mucha de información general cubriendo diferentes temas (historia, cine, literatura, comunidades francófonas, cómics, etc.) y también para encontrar ejercicios asociados con estos temas. Además, se propone una sección dedicada a aprender francés a través de canciones y descubrir la ventana cultural del idioma.

### **3.5.3. Le plaisir d'apprendre**

Es un sitio que contiene cursos y formaciones para profesores; recursos pedagógicos, actividades de francés lengua extranjera (FLE) en línea, proyectos de clase, y una sección de canciones para para permitir que los profesores traigan música al francés como clase de lengua extranjera. En este sitio se muestra la canción como un medio excelente para descubrir el idioma, a través de actividades de comprensión auditiva, pero también de expresión escrita y oral, al tiempo que promueve la apertura al mundo cultural de Francia.

### **3.5.4 El francés con música grupo de Facebook.**

El francés con música es un grupo de Facebook donde los miembros de esa comunidad realizan publicaciones de canciones contemporáneas de los artistas más representativos de los últimos tiempos de la cultura musical francesa. De igual forma los miembros de este grupo pueden plasmar los sentimientos producidos al escuchar estas canciones a través de comentarios pertinentes que pueden ser posteados en la plataforma de Facebook.

### **3.6 Enfoques pedagógicos de la canción del Centre d'approches vivantes des langues et des médias (CAVILAM) propuesto por Michel Boiron.**

Según Boiron (2001), aprender un idioma es acercarse a otra forma de ver el mundo, descubrir un universo cultural y lingüístico diferente de la cultura de origen. Reducir el aprendizaje de idiomas a la asimilación de vocabulario, de estructuras de oraciones, de reglas gramaticales y un contenido de civilización preestablecida, equivale a enseñar una lengua muerta.

La canción y la música son solicitudes estéticas emocionales y no verbales. Bien presentados que pueden generar un acceso fructífero al lenguaje. La canción es un enlace con la cultura del otro en su diversidad. Es un lugar de descubrimiento de la realidad multicultural francesa y francófona. También tiene una misión de placer, de entretenimiento, el francés no solo está hecho para trabajar, para hacer ejercicios. Se puede reír, bailar, divertirse con canciones en francés.

#### **3.6.1 La elección de las canciones.**

Las canciones más utilizadas en clase pertenecen a lo que uno podría llamar patrimonio colectivo común de los franceses. De igual forma existe otro tipo de canciones que ponen en evidencia la riqueza y diversidad de la creación contemporánea en Francia y en todo el mundo francófono.

Algunos criterios para elegir una canción están vinculados con distintas circunstancias:

- es propuesto por los estudiantes;
  - pasa en la radio, tiene éxito;
  - le gusta al profesor;
  - corresponde a los hábitos de escucha de los alumnos, está de moda;
  - sorprende, es atípico;
- el tema de la canción corresponde al tema tratado en clase;

- es posible cantarlo, usarlo para bailar, usarlo para un espectáculo;
- etc.

Así, la canción básicamente introduce un universo no exclusivamente lingüístico en la clase: la música. La comprensión del texto llega hasta más tarde. Ella solo juega solo un papel secundario.

### **3.6.2 Un enfoque dinámico centrado en actividades interactivas.**

De acuerdo con Boiron (2001), existe:

una fuerte tentación, como profesores de idiomas, de centrarse solo en las palabras y su análisis en términos de adquisición lingüística. Sin olvidar estos aspectos, la canción debe integrarse en la enseñanza como un lugar de frecuentación del idioma de destino y descubrimiento de la cultura del otro en su diversidad. Ella será apoyo a la expresión escrita y oral además será detonadora de actividades y punto de partida de una apertura hacia el mundo. Finalmente, se utilizará como elemento de celebración (p.1).

Desde los primeros segundos del curso, el alumno participa en un proceso de descubrimiento. Se apela a su experiencia del mundo, a sus gustos. Él toma una posición, da opiniones, resuelve acertijos, realiza tareas, ayuda a otros estudiantes según sus habilidades. El placer de escuchar sigue siendo una prioridad.

### **3.6.3 Puesta en marcha**

Estas son algunas de las actividades propuestas por Boiron (2001), respecto al uso de canciones como herramienta pedagógica para mostrar la cultura. Dado que, al principio, solo el profesor conoce el interés del documento. El objetivo de este paso es despertar el interés, la curiosidad de los alumnos. A fin de crear una motivación para descubrir, para escuchar la canción, se crea un enlace entre los alumnos y el documento.

Ejemplos:

- Escriba la palabra "canción" en la pizarra. ¿Qué crees que es una canción? (música, instrumentos, una melodía, etc.) ¿Qué instrumentos musicales conoces en francés? (guitarra, saxofón, etc.)
- Establecer conjuntamente un campo semántico sobre el tema de la canción propuesta. Ejemplo: de dos en dos, en dos minutos, encuentren todas las palabras que conoce sobre el tema "fin de semana". Escriban un texto usando tantas palabras como sea posible.
- Escribir una oración que comience con las primeras palabras de la canción elegida.
- Completa un texto usando extractos de la letra.
- Escuchar la introducción musical de la canción y hacer suposiciones sobre el resto.
- Debate sobre aspectos temáticos de la canción antes de escucharla.

### **3.6.4 Descubrimiento de la canción antes de escucharla**

El primer descubrimiento está asociado con una tarea. El objetivo es hacer que la escucha sea consciente. En comparación con el paso anterior, la canción aparece como ya conocida, familiar.

Ejemplos:

- ¿Enumerar los instrumentos musicales que reconoces en la canción?
- ¿Cuál es el tipo de música para esta canción? ¿Qué sabes sobre las características de este tipo de música?
- Aquí hay una lista de palabras, encierra en un círculo las palabras que se citan en la canción.
- Escucha la canción, ¿Con qué frecuencia escuchamos la palabra \_\_\_\_\_?

### **3.6.5 Con las palabras**

Las canciones actuales a menudo presentan un momento aislado, sentimientos, una impresión, motivos. A veces se refieren a hechos o personas que sólo se conocen de los autores. Por lo tanto, se recomienda tener mucho cuidado al interpretar textos. Pediremos a los alumnos que formulen hipótesis o propongan interpretaciones e indiquen las pistas o signos en el texto o la música que les permiten evocar dichas hipótesis.

El profesor se mantiene al margen. Anima el trabajo de reflexión.

El trabajo sobre las palabras de la canción incluye varios tipos de actividades:

a) Ejemplos:

- Busque todos los personajes;
- Busque en el texto todas las palabras y expresiones que expresan sentimientos;
- Encuentra todas las palabras con el sonido [mã]. Ubicación, clasificación, búsqueda de información precisa.

b) Preguntas genéricas para profundizar la comprensión sin parafrasear el texto.

Ejemplos:

- En parejas, digan todo lo pueden aprender sobre el personaje X o Y;
- ¿Cuáles son las acciones de tal y tal personaje y por qué lo hace?
- ¿Cómo entiendes las siguientes expresiones? etc.?

Los alumnos deben encontrar información en el texto. Son llevados a leerlo nuevamente varias veces.

### **3.6.6 Expresión oral y escrita, creatividad.**

Durante esta etapa, ofrecemos a los alumnos dos tipos de actividades: tomar posición personal en relación con la canción o el tema y / o ejercicios de creatividad.

Ejemplos:

- ¿Crees que una canción debería transmitir un mensaje?
- Acabas de escuchar una canción sobre el consumo de drogas, ¿Crees que escribir una canción sobre este tema puede ser útil para luchar contra las drogas?
- La canción habla de jóvenes en Francia, ¿Los jóvenes tienen las mismas preocupaciones en tu país?
- Inspírate en la canción y escribe una postal a un amigo.

### **3.6.7 Para ir más lejos**

La canción no es un documento aislado. Se puede incluir en el estudio de otros soportes: lecturas, juegos, lecciones de texto de libros de texto, otras canciones, investigación en internet, etc. El paso para ir más allá crea un vínculo con el resto del curso, amplía el campo de reflexión de los estudiantes. Comparamos la canción

con otras canciones, asociamos la canción con un texto literario, un artículo del libro de texto de historia, texto de prensa, etc.

### **3.6.8 Videoclips**

Hoy, la promoción de las canciones está garantizada en gran medida por los clips. Estos traen un universo adicional a la canción, el de la imagen. Los clips franceses tardaron mucho en escapar de la simple presentación del artista. Cantar hoy, a veces se trata de obras artísticas reales inseparables de la canción.

Algunas propuestas de actividades:

- De una canción, en parejas, imagine el escenario de un clip y luego preséntelo a la clase. Luego mire el clip original.
- De una canción, imaginen un clip que ponga en escena a todos los participantes de la clase y actuarlo. Incluso esbozar la sucesión de escenas. Si tiene una cámara, filme el clip.
- Sugiera a los alumnos que identifiquen un cierto número de elementos en el clip: los lugares, los personajes, las acciones, etc.
- Mire una serie de clips y en pequeños grupos, elija un clip y reconstruya el escenario.
- Comparar las imágenes del clip, el contenido de las palabras y la música.

### **3.6.9 Motivación y respeto por los artistas.**

Originalmente, la canción no fue hecha para ser usada en clase. Su función principal es divertir, distraer, denunciar, contar una historia, bailar, etc. Las pistas pedagógicas propuestas se diseñaron con el deseo de enriquecer la clase con prácticas interactivas, para dar completamente al idioma enseñado su estado de lengua viva con la preocupación por el respeto del trabajo realizado por los artistas. El objetivo pedagógico podría resumirse en una frase: dar ganas de aprender. Así, considerando esas ganas de aprender, vamos a ver si se reflejan en los cursos que vamos a incorporar en esta investigación.

## **3.7 Recapitulación**

En este capítulo, discutimos algunos aspectos esenciales dentro de la enseñanza del francés como lengua extranjera en donde dimos un breve repaso por los

métodos y enfoques en los diferentes momentos de la enseñanza de lenguas extranjeras, de esta forma estudiamos los métodos que privilegiaban la parte lingüística del idioma para después abordar los enfoques que empezaron a tomar en cuenta la parte cultural de la lengua, asimismo vimos cómo la canción es un recurso didáctico en clase de FLE, también se discutió el enfoque pedagógico del CAVILAM sobre la canción, finalmente presentamos los repositorios de canciones a los cuales los profesores de FLE pueden acceder para explotar los aspectos socioculturales de las canciones. En el siguiente capítulo se discutirá todo lo concerniente al proceso metodológico empleado para esta investigación.



## **Capítulo 4. Constitución del estudio**

Este capítulo se describe el proceso metodológico efectuado durante esta investigación, la cual se inscribe dentro del paradigma cualitativo. Esta sección trata sobre la fundamentación del paradigma y el método empleado, además de las técnicas utilizadas para la recuperación de la información. Asimismo, referimos el proceso de análisis de la información; la validación de la información recuperada por medio de la triangulación para continuar con la codificación de la información, lo cual nos permitió convertirla en datos, que a su vez fueron organizados en constructos mayores llamados categorías, de manera que estas últimas nos permitieron explicar e interpretar el fenómeno objeto de nuestro estudio.

### **4.1 El paradigma cualitativo**

Elegir un paradigma es una de las decisiones más importantes al inicio de una investigación, y en este caso, nuestro trabajo se sitúa dentro de la modalidad cualitativa ya que nos permitió explorar, explicar e interpretar nuestro objeto de estudio. El paradigma cualitativo, busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales y el entendimiento de los significados que estos asignan a sus creencias, acciones y valores (Izcara, 2014). A través de esto se busca saber lo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender lo que ellos comprenden. En relación con lo anterior Quevedo y Castaño (2002) afirman que “la investigación cualitativa se debe ver como “la que produce datos descriptivos desde las propias palabras de las personas; y desde sus conductas observables” (p.7). De esta manera, lo cualitativo revela las diferentes realidades de la vida humana e inquiriere el modo en el que las personas que constituyen la sociedad construyen el mundo que las rodea.

Por su parte, Martínez (2006) sostiene que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena del comportamiento y de sus manifestaciones” (p.128). Lo anterior da la idea de que la investigación cualitativa está centrada en las diversas

formas de ver el mundo como seres humanos, en profundizar en las construcciones simbólicas, así como también en las situaciones de interacción que se generan en la vida social cotidiana.

Por otro lado, hay que aclarar que el objetivo de la investigación cualitativa no es “buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino más bien profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre” (Bautista, 2011, p. 15). Con relación a esto, Katayama (2014) sostiene que “la investigación cualitativa busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas (p. 17). Esta es la razón por la que en este estudio los participantes nos han proporcionado información sobre la manera que perciben y viven los aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza aprendizaje del francés en el Departamento de Lenguas.

De esta manera se ha recuperado información relativa a nuestra propia práctica educativa y la de otros docentes para comprender el entorno del salón sobre los efectos de las canciones francesas para mostrar los aspectos socioculturales del país de Francia. Por todo lo que se ha discutido anteriormente, podemos asegurar que la investigación cualitativa es el enfoque apropiado para este trabajo, dado que, en coincidencia con Sánchez (2005) consideramos que “el enfoque cualitativo es la opción por excelencia de quienes se preocupan por la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender)” (p.115). Sobre todo, porque la investigación cualitativa busca acercarse a los diferentes fenómenos sociales, los cuales no se pueden medir ni cuantificar como lo hacen las investigaciones de corte cuantitativo; sino que ella se ocupa de describir e interpretar.

En concordancia con el paradigma seleccionado para este trabajo de investigación se ha recurrido específicamente al método de investigación-acción para recabar y analizar información sobre aspectos de nuestra práctica docente, vinculados con el uso de las canciones francesas en las clases de francés.

A continuación, se describe el método que nos permitirá por una parte hacer un análisis de nuestra práctica docente a través de una serie de elementos que serán

abordados; y por la otra, de formular una propuesta que permita mejorar nuestra praxis pedagógica, a través del diseño de materiales de apoyo para el desarrollo de clases, con base en los hallazgos obtenidos.

## **4.2 Investigación-acción**

Puesto que este estudio se enfoca en la exploración y reflexión de la práctica didáctica se utilizó el método de investigación-acción. Stenhouse a mediados de los años setentas fue el pionero en introducir la investigación-acción en la educación. Él creía que el maestro debía ser un docente investigador, quien tuviera como objetivo autoanalizar su práctica docente y sostenía que debía promover un proceso de transformación hacia acciones concretas. Por ello, esta investigación se centra en buscar áreas de mejora al cuestionar nuestro trabajo de manera crítica, haciéndonos preguntas en relación a lo que observamos que puede ser mejorado.

Por otro lado, la investigación-acción participativa es “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p. 17). Lo anterior es justamente lo que se ha realizado en el estudio que se reporta.

Por su parte, Elliot (2000) describe la investigación-acción como:

Reflexión relacionada con el diagnóstico.... El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.... La investigación- acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (p.4-5).

El primer paso que se tiene que dar en la investigación-acción es el de pensar en un área de mejora lo cual implica una planeación sobre los aspectos que se deben cuestionar y manejar. En el caso de nuestro estudio se trata de concentrarnos en los aspectos socioculturales y las acciones que realizan actualmente los profesores

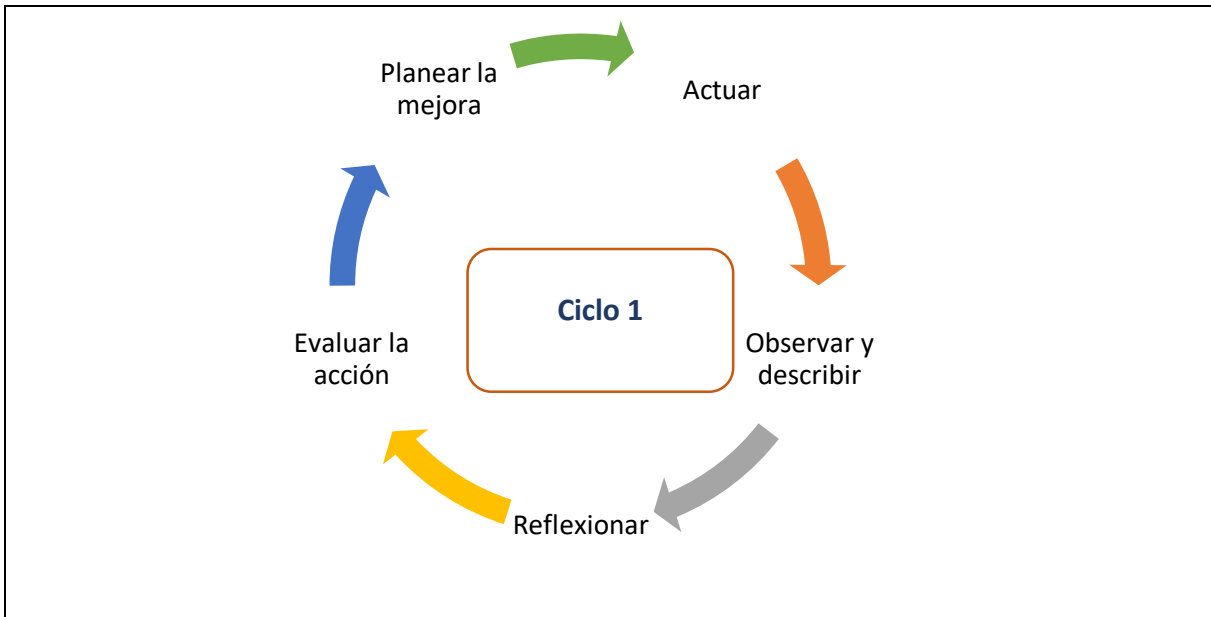
para enseñar estos aspectos y poder proponer otras alternativas para optimizar el trabajo en el salón de clases de francés.

Enseguida se implementan acciones para llevar a cabo el plan que se creó realizando las actividades previstas en distintos momentos de la investigación; para después monitorear y describir los cambios que se proponen en la práctica con relación a lo planeado y finalmente evaluar los resultados del proceso anteriormente mencionado como se esquematiza en la siguiente figura (ver figura 3).

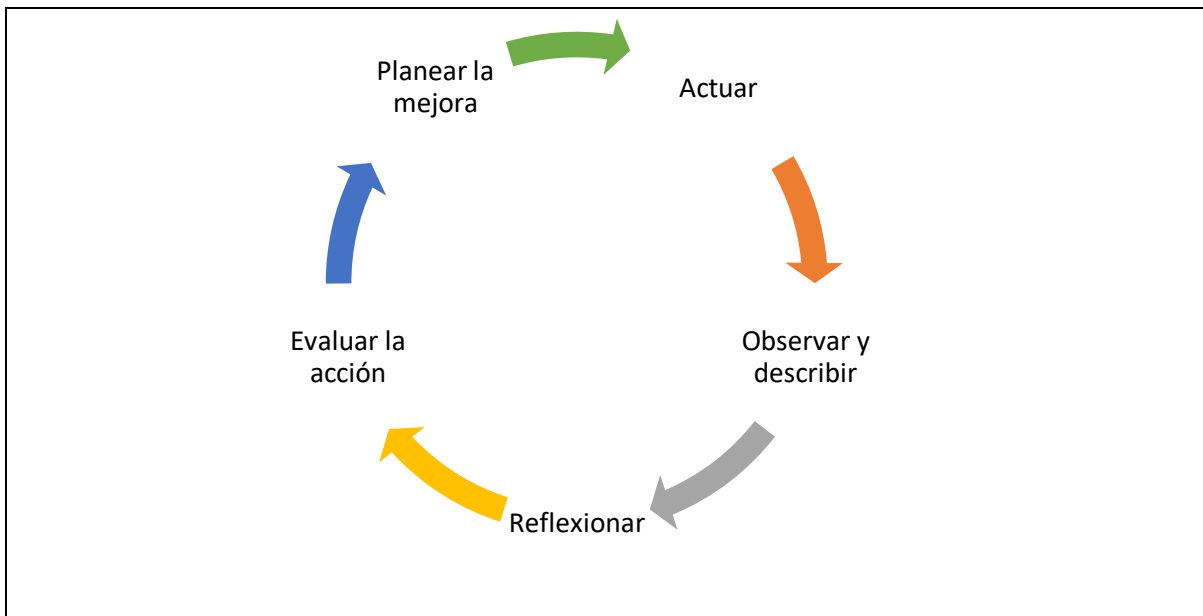


**Figura 3:** El ciclo de la investigación-acción (basado en Tripp 2005)

Tomando en cuenta el modelo arriba descrito, nosotros lo hemos seguido y esquematizado para ilustrar el proceso de nuestra investigación. Como toda investigación, se inició con planear; y sobre todo identificar, aquello en lo que queremos generar un cambio en nuestra práctica, para luego actuar llevando a cabo las actividades estipuladas, siguiendo esta especie de flujo cíclico que presentamos en nuestro esquema (ver figura 4 y 5).



**Figura 4:** Representación de ciclo de acción 1 (adaptado de Tripp, 2005)



**Figura 5:** Representación de ciclo de acción 2 (adaptado de Tripp, 2005)

En los esquemas anteriores (ver figuras 4 y 5) se muestra la forma en la que se llevó a cabo el primero y segundo ciclo de acción para el desarrollo de este estudio

tomando como base el modelo de Tripp (2005) donde explica que el ciclo de acción comienza con la identificación de un problema, luego con la planeación de una solución, el siguiente paso es implementarla, enseguida monitorear y finalmente evaluar su efectividad. Cabe mencionar que hasta el momento nuestro proceso de investigación-acción cuenta únicamente con el primer ciclo, se espera implementar el segundo ciclo de acción, aunque aclaramos que la investigación-acción consta de los ciclos necesarios para alcanzar la mejora (Tripp, 2005).

Con base en lo anterior, consideramos que este tipo de investigación fue de carácter participativa ya que un grupo significativo del Departamento de Lenguas tuvo a bien participar en este proceso de investigación. Todos los participantes se involucraron con el propósito de mejorar su práctica docente y del entorno del Departamento de Lenguas Tuxtla.

#### **4.3 Diseño de la investigación**

En este apartado se presentan los detalles de cómo y qué se utilizó para recabar la información y llevar a cabo el proceso de exploración que nos permitió llegar a los hallazgos que darán paso a nuestra propuesta didáctica. Entre esos detalles se encuentra la descripción del contexto, los participantes, así como, las estrategias metodológicas empleadas para la recolección de la información, las cuales son congruentes con el paradigma y método de investigación en el que se sitúa este estudio.

#### **4.4 Contexto**

El contexto en el cual se llevó a cabo la investigación fue en El Departamento de Lenguas Tuxtla, que se encuentra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en el estado de Chiapas, México (ver figura 6). Originalmente Instituto de Idiomas del Estado fue creado en la década de los 70s y pasó a formar parte de la Universidad Autónoma de Chiapas en 1975. El Departamento de Lenguas tiene como misión facilitar la adquisición de capacidades profesionales internacionales en los alumnos de las diferentes áreas de la Universidad, mediante la enseñanza de lenguas extranjeras. Este servicio es extensivo a toda la comunidad universitaria y a la sociedad en general.



**Figura 6:** Mapa de Tuxtla Gutiérrez, imagen tomada de google imágenes.

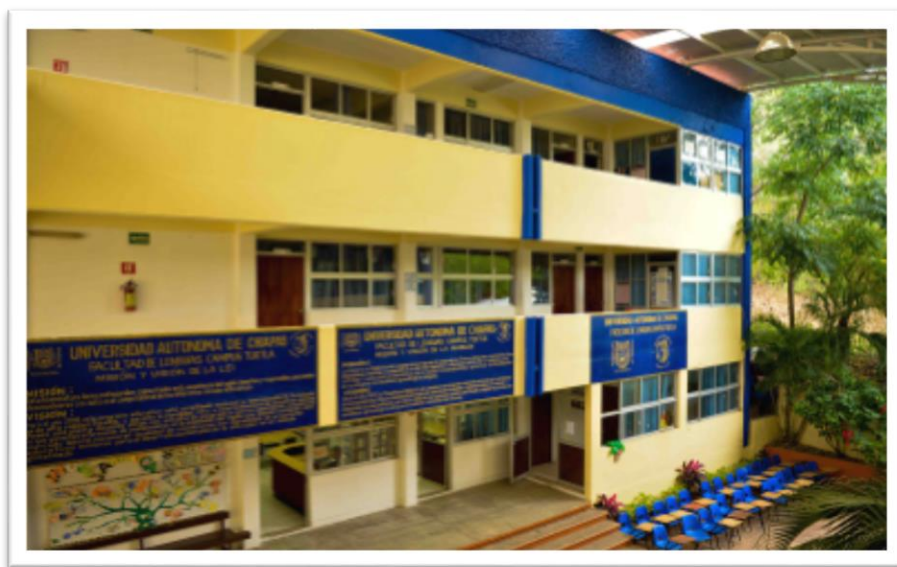
El Departamento de Lenguas ofrece clases de Francés, Inglés, Alemán, Chino, Italiano y Español (FLCT, 2018). Para el idioma Francés existen 9 semestres: los primeros tres semestres corresponden al nivel A1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, el cuarto quinto y sexto semestre corresponden al nivel A2; los semestres séptimo, octavo y noveno corresponden al nivel B1 (ver tabla 1).

**Tabla de Equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla**  
(Inglés - Francés - Alemán - Italiano - Chino - Español)  
**Agosto - Diciembre 2019**

MARCO COMUN EUROPEO			TOEFL	MCRE / Inglés	Ministerio de Educación de Francia	Instituto Goethe Alemán	Asociación Dante Alighieri Italiano	Instituto Confucio Chino-mandarín	Instituto Cervantes	
Usuario	Nivel	Departamento de Lenguas	Puntaje	Método/Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	
Basic User	Breakthrough (A1)	1º Semestre	337 - 459	Touchstone 1 (A1)	D ELF (A1)	Goethe Zertifikat (A1)	PLIDA (A1)	NHSK 1 Hanyu Shuiping Kaoshi (A1)	DELE (A1)	
		2º Semestre						NHSK 2 Hanyu Shuiping Kaoshi (A2)	DELE (A2) BASICO	
	Waystage (A2) KET	3º Semestre		460 - 542	Touchstone 3 (B1) INTERMEDIO	D ELF (A2) BASICO	Goethe Zertifikat (A2) BASICO	PLIDA (B1) INTERMEDIO	NHSK 3 Hanyu Shuiping Kaoshi (B1)	DELE (B1) INTERMEDIO
		4º Semestre							NHSK 3 Hanyu Shuiping Kaoshi (B1)	DELE (B1) INTERMEDIO
Independent User	Threshold (B1) PET	5º Semestre	543 - 626	Touchstone 4 (B2-) INTERMEDIO SUPERIOR	D ELF (B1) INTERMEDIO	Goethe Zertifikat (B1) INTERMEDIO			DELE (B2) INTERMEDIO SUPERIOR	
		6º Semestre								INTERMEDIO SUPERIOR
	Vantage (B2) FCE	7º Semestre		Viewpoint 1 (B2+)						
		8º Semestre								
Proficient User	Effective Operational Proficiency (C1) CAE	9º Semestre	627	Viewpoint 2 (C1) AVANZADO						
		10º Semestre								
		11º Semestre								
		12º Semestre								

**Tabla 1:** Tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla de acuerdo al Marco Común Europeo (Martínez, 2019).

Los salones en los que se llevan a cabo las clases están ubicados en los edificios de la Facultad de Lenguas Tuxtla, tercer piso (ver foto 1). Por la parte de enfrente cuenta con una excelente vista hacia la plaza cívica de la Facultad (lugar donde se realizan actividades de diversa índole como graduaciones y visitas de las autoridades de la UNACH), de igual forma, por la parte de atrás se puede observar la Facultad de Ingeniería civil y parte del Boulevard Belisario Domínguez. Las aulas están equipadas con aire acondicionado, equipo de sonido, iluminación óptima, sillas y pizarrón blanco, lo cual significa que existe el equipo necesario para implementar diversas actividades con la ayuda de los recursos tecnológicos y mobiliario disponible.



**Foto 1:** Departamento de Lenguas Tuxtla.

La existencia de estos recursos se traduce en una ayuda idónea y óptima para crear un ambiente apropiado para el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos aspectos por muy ajenos que parezcan a dicho proceso, tienen mucha relevancia sobre él puesto que al momento de desarrollar el quehacer docente el profesor se encuentra inmerso en un medio ambiente en el cual la presencia o ausencia de recursos diseñados y acotados para la enseñanza repercuten en el éxito o fracaso de las actividades didácticas pedagógicas.



#### 4.4.1 Participantes

Dado que nuestro propósito al desarrollar este estudio fue la mejora de nuestra práctica docente, así como de la comprensión de este proceso metodológico, se requirió la colaboración de docentes participantes para fortalecer los distintos momentos de la investigación. Dentro de esta investigación participaron profesores interesados en la temática central de este estudio. Entre ellos el director de tesis, la co-directora, la profesora lectora, y los maestros que han trabajado con los tres grupos para los dos ciclos de la investigación y los alumnos. Todos los profesores participantes contamos con certificaciones de dominio de la lengua francesa.



**Foto 2.** Alumnos participantes.

Entre nuestros participantes, también hemos considerado a los estudiantes que están en los cursos de los profesores colaboradores (ver foto 2). Esta decisión se ha tomado debido a que nos parece pertinente recolectar del mismo modo información sobre las representaciones que los estudiantes tienen acerca de los aspectos socioculturales y sobre el aprendizaje a través de canciones en el departamento de lenguas. Los grupos que participaron para este proyecto de investigación fueron uno de primero (9 alumnos), uno de tercero (7 alumnos) y otro

de sexto (3 alumnos). Ellos provienen de diferentes carreras, hay estudiantes de medicina, turismo, contaduría entre otros. Los estudiantes fueron muy participativos, respetuosos y trabajaron de manera cooperativa y colaborativa (ver foto 3). Se mostraron muy motivados y disfrutaron al momento de realizar las actividades propuestas por el profesor (ver foto 4).



**Foto 3:** Presentación de aspectos socioculturales a alumnos participantes

Los motivos de los estudiantes para tomar clases de francés fueron los siguientes: a algunos de ellos les gustaría viajar a Francia, a otros les gusta la historia de ese país, otros creen que es algo complementario a su educación formal, a otros les interesa la cultura del idioma tal como la moda, la literatura, las películas y canciones en francés. Es importante señalar que, en nuestro apartado de análisis de los hallazgos (ver capítulo 5), evitamos revelar los nombres de los participantes para proteger su identidad.

## **4.5 Estrategia Metodológica**

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que fueron necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Las técnicas han sido seleccionadas conforme a las necesidades de la investigación, además de adecuarse al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con la elección de las técnicas de recolección de la información que fueron las siguientes:

- **Observación Participante**

Bogdan y Taylor (en Lima, de Almeida, dos Santos, García, Ribeiro y Méndez, 2014) definen la observación participante “como una investigación caracterizada por interacciones sociales profundas entre investigador e investigado, que ocurren en el ambiente de éstos y promocionan la recogida de informaciones de modo sistematizado” (p. 76). Este tipo de observación fue muy pertinente para este estudio, debido a que los participantes eran muchos.

Además, la observación participante ha sido utilizada por investigadores en los últimos años para recoger información sobre las características de los participantes que no son fácilmente accesibles por medio de otros métodos, para identificar los resultados de prácticas específicas, y documentar los procesos fisiológicos y psicológicos (Paterson, Bottorff, Hewat, 2003). En esta investigación, este tipo de observación concuerda con los propósitos metodológicos de nuestro estudio, en el cual se procedió a hacer observaciones de los docentes colaboradores, así como al mismo profesor investigador.



**Foto 4:** Alumnos realizando actividades relacionadas con los aspectos socioculturales.

- **Diario de campo**

Por medio de este instrumento se tomaron anotaciones de lo que aconteció durante las clases. Bailey (en Díaz, 1997) no explica que un diario es “un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes” (p. 272). Además de acuerdo con Kemmis *et al* (2014) debemos: Recordar [...] que en la investigación-acción crítica participativa, los sujetos deben hacer su propio registro durante el progreso de la investigación, por ejemplo, mediante la utilización de diarios.

Durante los dos ciclos se realizaron 13 entradas en el diario del investigador. Se tomaron notas antes del inicio de cada sesión, durante y después de finalizar la clase. Dichas entradas fueron de gran ayuda para reflexionar sobre la práctica docente y la actitud que mostraban los alumnos hacia la utilización de canciones para mostrar los aspectos socioculturales, lo cual contribuyó a consolidar la propuesta didáctica.

- **Entrevista no estructurada**

En este estudio, se utilizaron entrevistas no estructuradas para la obtención de datos cuyos soportes son las preguntas y grabaciones de audio. Denzin y Lincoln (en Vargas, 2012) nos dicen que “la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 121). Por su parte, Latorre (2005) señala que “gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como hechos que ya acontecieron” (p. 70).

- **Entrevistas individuales**

Como asevera Iñiguez (2008), “la entrevista individual, es una actividad discursiva fluida y a profundidad” (p. 1). La entrevista individual tiene como objetivo recopilar información entrevistando a los participantes cara a cara (o de forma remota) utilizando técnicas de conversación.

- **Entrevistas grupales**

De acuerdo con Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), “las entrevistas grupales son muy útiles, especialmente porque el entrevistador anima a los participantes a expresar y a oír diferentes puntos de vista; es importante considerar otras opiniones que surgen en una discusión grupal, para explorar diferencias de perspectivas” (p. 182).

Las entrevistas se aplicaron a los docentes y alumnos participantes de francés en el Departamento de Lenguas Tuxtla. Estas entrevistas fueron de mucha utilidad para conocer las representaciones que los coparticipes de esta investigación tienen sobre la cultura, los aspectos socioculturales y las prácticas pedagógicas.

- **Planes de clases**

El plan de clase es una herramienta para los profesores. Permite una planificación detallada de cada parte de la clase. Comprende tres etapas: apertura, desarrollo y cierre (Deshaies, Hermann y Poirier, 2003). Esta lección puede durar de una a

varias horas consecutivas. La primera etapa de la lección ofrece a los estudiantes una apertura al tema de la clase que se enseñará. La segunda etapa establece la enseñanza principal del tema. El tercer paso completa el ciclo, valida la comprensión del aprendiente y resume el material para cerrar la lección.

Los planes de clase nos sirvieron como guía en la elaboración y logro del propósito de las clases, y a su vez sirvieron como apoyo para modificar y mejorar aspectos que no fueron de mucha ayuda. Flórez (2005) asevera que “planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes” (p. 1).

Los planes de clase fueron una herramienta muy útil para la planeación estratégica de las actividades implementadas cuyo objetivo fue el de mostrar los aspectos socioculturales a través de las canciones francesas (ver foto 5). De igual forma sirvieron para analizar la práctica docente y la manera en la que se desarrolló la clase, asimismo arrojaron luz sobre los enfoques de enseñanza que permitieron el abordaje de los aspectos socioculturales al igual que permitió saber cuáles eran las canciones adecuadas y apreciadas por los alumnos para mostrar dichos aspectos. Se analizaron 14 planes de clase que nos permitieron, por consiguiente, recolectar información importante para nuestra reflexión en la investigación en vista de su sistematización y organización. Además, nos ayudaron a reflexionar sobre las temáticas, fases, ritmo de enseñanza, que fueron pauta de acción para el ciclo 2.



**Foto 5:** Alumnos cantando una canción a través de la cual se muestran aspectos socioculturales.

- **Videograbaciones**

Con el previo consentimiento por escrito por parte de los alumnos participantes y los docentes de grupo se llevaron a cabo siete videograbaciones de las clases impartidas con el uso de canciones para mostrar los aspectos socioculturales. Éstas fueron analizadas con la ayuda de los planes de clase para extraer información y conocer los puntos a mejorar dentro de mi práctica.

#### **4.5.1 Procedimientos de recolección de la información**

Primero, dimos inicio por recabar información dentro del ciclo 1, es decir en la parte exploratoria del estudio que se llevó a cabo durante el periodo de agosto-septiembre; en ese tiempo vimos la delimitación del objeto de estudio, permitiendo incorporar varios constructos teóricos que formaban parte de la investigación; mientras que para los avances del ciclo 2 (febrero-marzo) y la intervención pedagógica de los resultados del primer ciclo, recuperamos la información complementaria en relación con aquellos aspectos que identificamos como relevantes por medio de la codificación preliminar. En este apartado se da igualmente a conocer el proceso de condensación de la información. Aquí se

explican los pasos para la elaboración de la triangulación, así como codificación y categorización de toda la información obtenida para su posterior análisis y discusión.

#### 4.5.2 Primer ciclo

En el primer ciclo se hizo un acercamiento a la problemática, revisando primero la literatura sobre los trabajos que ya habían abordado el tema del uso de canciones para mostrar los aspectos socioculturales y después nos trasladamos al terreno de estudio. Enseguida se realizaron las gestiones necesarias para que los docentes y alumnos se involucraran en el estudio. Desde la primera clase se inició recabando información, a través de tres entrevistas grupales e individuales a los alumnos y tres entrevistas individuales a los docentes, sobre las representaciones que ellos tenían sobre la cultura y los aspectos socioculturales. Aparte de este dispositivo se llevaron a cabo siete videograbaciones de clase, siete diarios de campo, siete planes de clase.

Durante este ciclo se utilizaron cinco canciones francesas a través de las cuales pudimos introducir y trabajar en el salón de clases, diversos aspectos socioculturales, cabe mencionar que, dado que se trabajó con tres grupos de distintos niveles, las actividades relacionadas a las canciones fueron adaptadas al nivel de los estudiantes.

- La primera canción fue *¡Danse danse!* Del grupo *Éléphant* la cual sirvió para familiarizar a los alumnos con el tema del baile y los encuentros amorosos en las fiestas en Francia. Asimismo, proveyó información sobre los lugares más frecuentes para los encuentros amorosos y también sobre el **Ined** - *Institut National d'études Démographiques*.
- La segunda canción fue *¡À Paris!* de *Riff Cohen* la cual fue útil para familiarizar a los alumnos con el tema de París, sus lugares, aspectos de la vida cotidiana y dar a conocer el simbolismo de la Torre Eiffel y su evolución a través del tiempo.
- La tercera canción fue *¡Il est cinq heures, Paris s'éveille!* de *Jacques Dutronc* esta melodía sirvió para mostrar algunos monumentos de París, algunas



profesiones y proveer información a los alumnos sobre la historia y el simbolismo de la torre Eiffel

- La cuarta canción lleva por título *¡Quatorze ans!* de *Barbara Carlotti* dicha melodía fue útil para presentar el lenguaje de los adolescentes y sus prácticas culturales.
- La quinta canción se titula *¡Journal intime!* de *Fredda* esta canción sirvió para conocer el tema del diario personal y asimismo saber lo que es *l'Association Pour l'Autobiographie*.

Después de aplicar las técnicas de recolección anteriormente descritas, nos encontramos con una gran cantidad de informaciones y por ello se procedió a una primera condensación con el propósito de ir delimitando los puntos emergentes y relevantes en esta investigación.

#### **4.5.2.1 Codificación preliminar**

La codificación preliminar se llevó a cabo a través de los elementos observados más recurrentes encontrados en los registros elaborados. En el proceso de codificación el analista debe “realizar un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos. Lo que implica una primera interpretación. En este momento la sensibilidad teórica del investigador es muy importante para extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 37).

El proceso de codificación en esta primera fase se realizó de manera inductiva, lo cual significa que los códigos fueron surgiendo a medida que se realizaba la revisión y lectura de lo recolectado. Al realizar la triangulación de la información surgieron códigos que recurrían en los registros que fuimos creando a partir de la aplicación de las técnicas o de los dispositivos acotados que se elaboraron para este trabajo. Después de realizar esta investigación de carácter cualitativo, nos encontramos frente a una extensa cantidad de información recabada, por lo cual, a través de la codificación se procedió a la condensación de la información que se recabó, tomando como códigos centrales los que se encontraban directamente relacionados

con el objeto de estudio, los objetivos y las preguntas de investigación. A continuación, se muestran los códigos preliminares que surgieron después de haber realizado una revisión preliminar de la información. (Ver tabla 2)

<b>Codificación preliminar</b>		
<b>Planos de valoración</b>	<b>Códigos preliminares</b>	<b>Información abstraída</b>
<b>Concepciones sobre cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como cultura individual y cultura colectiva.</li> <li>• Como conjunto de costumbres, tradiciones y creencias de una sociedad.</li> <li>• Cultura implícita como parte del ser humano.</li> <li>• Como productos culturales (películas, canciones, comida)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas individuales a profesores.</li> <li>• Entrevistas grupales a alumnos.</li> </ul>
<b>Creencias sobre la enseñanza de los aspectos socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza de la cultura extranjera como un proceso comparativo de los aspectos socioculturales (comidas y horario) con la cultura propia.</li> <li>• Como un proceso de preparación de los alumnos para vivir dentro de la cotidianidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas individuales a profesores.</li> </ul>
<b>Representaciones sociales sobre la importancia de los aspectos socioculturales.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importante para respetar la cultura, encajar en la sociedad, evitar hacer cosas indebidas.</li> <li>• Importante para no perturbar el orden y causar malos entendidos, evitar ofender a alguien.</li> <li>• Saber responder a situaciones cotidianas en posibles viajes en el futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista grupal a alumnos.</li> <li>• Planes de clase.</li> <li>• Diario de campo.</li> </ul>
<b>Promoción de los aspectos socioculturales por los docentes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades tales como: Lecturas comentadas, uso de imágenes, uso de canciones, actividades en los libros, juegos, periódicos murales.</li> <li>• Tiempo dedicado para hablar exclusivamente de los aspectos socioculturales.</li> <li>• Posibilidades de mostrar la cultura a través de: películas, visita al país, la música, lectura de libros, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas individuales a profesores.</li> <li>• Entrevista grupal a alumnos.</li> <li>• Observación participante.</li> <li>• Videgrabaciones.</li> </ul>

**Tabla 2:** Codificación preliminar: ciclo de acción 1.

### 4.5.3 Segundo ciclo

Durante este ciclo se llevó a cabo una segunda intervención en el campo, a fin de que se pudiera llegar a una comprensión más profunda de aquellos aspectos que resultaron oportunos en la codificación preliminar durante la primera etapa de investigación. Es por eso que esta etapa estuvo singularizada por la puesta en marcha de distintas actividades destinadas a la recuperación de elementos relevantes para la promoción de los aspectos socioculturales a través de las canciones francesas. De esta manera, se realizaron entrevistas individuales con docentes y en otro momento sólo con aprendientes de FLE.

Estas entrevistas se registraron en archivos de audio con una duración de entre 15 a 20 minutos cada una, tanto para profesores como estudiantes, la discusión se centró en aspectos de la práctica pedagógica, cuestiones de promoción de los aspectos socioculturales, utilización de canciones para promover aspectos socioculturales, medios para mostrar o conocer los aspectos socioculturales. De esta manera, se obtuvo un corpus discursivo de los estudiantes, a manera de retroalimentación, sobre algunas actividades diseñadas para la promoción de los aspectos socioculturales, con el objetivo de que pudiésemos conseguir nuevas directrices y así, construir el cimiento de nuestra propuesta didáctica.

En este ciclo se utilizaron las siguientes canciones: *Sur le pont d'Avignon* con lo cual se trabajó el puente como producto cultural; *Le café* con lo cual se abordó el tema de tomar café como práctica cultural; *Paris s'éveille* para trabajar las prácticas y perspectivas culturales; *La vie en rose* con la cual se trabajó el tema de las perspectivas y productos culturales asociados con el amor; *Quatorze ans* sirvió para tratar el tema de los adolescentes y sus prácticas culturales; *Journal intime* para el tema de personas culturales y *À Paris* para trabajar el tema de las comunidades culturales.

De esta manera a partir de la información ya analizada previamente se fue perfeccionando en este segundo ciclo la propuesta a través de actividades y materiales congruentes con los enfoques de enseñanza a través del uso de la canción francesa. A raíz de las observaciones de las videograbaciones se analizaron las actividades que propiciaban la participación activa de los estudiantes, y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

#### **4.6 Procedimiento de análisis de la información**

El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos fases. Toda la información recolectada, por medio de registros de audio y videograbaciones, entre otros, se transcribió para su análisis y se recopiló en un formato de texto en archivo Word. Después se realizó lo siguiente:

##### **4.6.1 Triangulación**

Después de la obtención final de los datos se procedió al análisis de la información. Este proceso ya se había iniciado desde el ciclo anterior con la codificación preliminar correspondiente. Para este trabajo se hizo uso de un total de cinco técnicas – observación participante, diario de campo, entrevistas no estructuradas, planes de clase y videograbaciones. Tanto en la primera fase como en ésta se organizó la información de manera que se nos facilitara conectar los datos que empezaron a emerger. La forma en la que se condensaron los datos fue a través de las transcripciones de las entrevistas, observar y anotar lo que se consideraba relevante de las videograbaciones de las clases e identificar los temas recurrentes en cada uno de esos registros antes mencionados.

Las diversas técnicas utilizadas para recolectar la información dieron como resultado un corpus de información cuyas características más reiterativas se trabajaron y se transformaron en datos que nos posibilitaron sentar nuestros códigos y categorías. De este modo, esos datos junto con la literatura desencadenaron una nueva discusión.

De acuerdo a lo anterior podemos observar un entrecruzamiento de la información que se conoce como triangulación, y ésta “representa el objetivo del investigador en la búsqueda de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación del fenómeno de investigación” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2015). Asimismo, concordamos con Silverman (2004) en cuanto a que la triangulación es una combinación en un estudio, de diferentes métodos o bien, fuentes de datos; además de que es una manera de salvaguardar las tendencias del investigador y de confrontar a control recíproco los relatos de los distintos informantes. De igual forma, Chanona (2011), afirma que la triangulación “son las relaciones que se establecen entre los datos y cómo están conectados con el evento que estudiamos” (p. 350). A continuación, se muestra el proceso de triangulación de la información (ver tabla 3).

<b>Triangulación de la información</b>	
<b>Conceptos guía</b>	<b>Técnicas</b>
Nociones sobre los aspectos socioculturales	<pre> graph TD     OP[Observación participante] &lt;--&gt; DC[Diario de campo]     OP &lt;--&gt; EA[Entrevistas abiertas]     DC &lt;--&gt; VG[Videograbaciones]     EA &lt;--&gt; PC[Planes de clase] </pre>
Promoción de los aspectos socioculturales en clase de FLE.	
La canción como recurso para enseñar los aspectos socioculturales del francés.	

**Tabla 3:** Triangulación de la información

#### 4.6.2 Codificación y categorización

Después de haber obtenido un cúmulo de códigos durante el primero y segundo ciclo, se procedió a la definición de categorías, las cuales surgieron de las recurrencias, Cisterna (2005) nos dice sobre las categorías:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de lo que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías que detallan dicho tópico en micro aspectos y pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (p.64).

Las categorías que se presentan en este apartado son emergentes, puesto que como dice Cisterna (2005) surgieron a partir de la revisión de los datos recolectados. De los muchos códigos que surgieron durante el proceso de condensación de la información, se hizo una selección cuidadosa de lo más recurrente. En primer lugar, se obtuvo la categoría: **Concepciones sobre los aspectos socioculturales en clase de FLE** los códigos que dieron surgimiento a la anterior categoría se obtuvieron de la siguiente forma: Los participantes al ser entrevistados sobre las RS que tenían sobre los aspectos socioculturales expresaron sus creencias sobre lo que consideran cultura, tradiciones, costumbres y maneras de vivir en este mismo sentido, de nuestros datos analizados surgieron recurrencias respecto a la propia percepción de los informantes sobre los aspectos socioculturales así surgió el código: **RS sobre los aspectos socioculturales en clase de FLE**. De igual forma, en nuestros datos analizados surgieron recurrencias en cuanto a la importancia concedida a los aspectos socioculturales tales como la necesidad encajar en la sociedad francesa y evitar causar malos entendidos dado como resultado el código: **Creencias sobre la importancia de abordar los aspectos socioculturales en clase**. También pudimos apreciar recurrencias en cuanto a algunos aspectos que los docentes creen necesario diferenciar entre la cultura materna y la cultura meta

dando como resultado el código: ***Aspectos socioculturales diferentes entre la cultura materna y la cultura extranjera.***

La segunda categoría que se estipuló después de la condenación de la información fue: ***La promoción de los aspectos socioculturales de FLE.*** A medida que se fueron analizando los datos, comenzaron a surgir del discurso de nuestros informantes, recurrencias sobre las diversas maneras en que se pueden adquirir los aspectos socioculturales, si era necesario vivir en el país para adquirirlo o si se podía adquirir desde acá, conformando estas recurrencias el código: ***Creencias sobre la adquisición de los aspectos socioculturales.*** En este mismo sentido, de nuestros datos analizados surgieron recurrencias respecto a las prácticas pedagógicas para promover los aspectos socioculturales, así surge el código: ***Actitudes hacia la promoción de los aspectos socioculturales.***

La tercera y última categoría (no por ello menos importante) fue: ***La canción como recurso para enseñar los aspectos socioculturales del francés.*** Principalmente se observó a través de la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica y a través de la literatura pertinente que las canciones contienen aspectos socioculturales muy reveladores de la sociedad francesa; de esa manera se construye el código: ***Elementos socioculturales que se muestran en la canción.*** De igual forma se muestran y analizan las actividades que los docentes llevamos a cabo con respecto al uso de canciones, dando como resultado el código: ***Prácticas relacionadas con la canción en clase de FLE.*** Finalmente, a través de nuestra propuesta didáctica y su respectiva reflexión pudimos comprobar que es factible mostrar los aspectos socioculturales a través de las canciones resultando el código: ***Promoción de los aspectos socioculturales a través de nuestra propuesta didáctica basada en el uso de canciones.*** De esta manera, diseñamos un esquema para los códigos y categorías que darán paso a nuestro proceso de análisis y discusión de los datos obtenidos (ver tabla 4).

<b>Codificación y categorización</b>		
<b>Planos de valoración</b>	<b>Códigos</b>	<b>Categorías</b>
<b>Aspectos socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RS sobre los aspectos socioculturales en clase de FLE</li> <li>• Creencias sobre la importancia de abordar los aspectos socioculturales en clase.</li> <li>• Aspectos socioculturales diferentes entre la cultura materna y la cultura extranjera.</li> </ul>	<b>Concepciones de los aspectos socioculturales en clase de FLE</b>
<b>Práctica pedagógica para la promoción de los aspectos socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre la adquisición de los aspectos socioculturales.</li> <li>• Actitudes hacia la promoción de los aspectos socioculturales.</li> </ul>	<b>La promoción de los aspectos socioculturales de FLE</b>
<b>Promoción de los aspectos socioculturales a través de la canción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos socioculturales que se muestran en la canción.</li> <li>• Prácticas relacionadas con la canción en clase de FLE.</li> <li>• Promoción de los aspectos socioculturales a través de nuestra propuesta didáctica basada en el uso de canciones.</li> </ul>	<b>La canción como recurso para enseñar los aspectos socioculturales del francés</b>

**Tabla 4:** Proceso de codificación y categorización.

#### **4.7 Limitantes de la investigación**

Todo proceso de mejora continua acarrea limitantes que obstaculizan su íntegro desarrollo. Para ello explicaremos a continuación cuáles fueron esas limitantes, consideramos que el factor tiempo fue una variable que limitó el óptimo desarrollo de la investigación ya que solo tuvimos dos semestres para llevarla a cabo y creemos que se necesitarían más de dos ciclos para corroborar ciertos comportamientos. Otra limitante que se presentó en medio de esta investigación fue la pandemia del coronavirus (COVID 19) ya que derivado de esta contingencia sanitaria las clases en el contexto de la investigación se suspendieron para evitar el contagio y la propagación del virus. Todo lo anterior significó un obstáculo en el avance de la investigación ya que nos encontrábamos en plena recogida de



informaciones faltantes y en el pilotaje de nuestras fichas y unidades didácticas y en consecuencia tuvimos que hacer ciertos ajustes de tipo metodológico.

La última limitante fue la gran diversidad en preferencias musicales de los alumnos al momento de trabajar canciones en el salón de clases, había sesiones en las que algunas canciones parecían atractivas para algunos estudiantes mientras que para otros parecían un tanto aburridas o pasadas de moda. Aunque todas las canciones fueron seleccionadas por mostrar un aspecto sociocultural no todas fueron bien recibidas por los alumnos.

#### **4.8 Recapitulación**

En este capítulo, presentamos una descripción del paradigma de investigación cualitativa el cual busca estudiar realidades de los diversos actores sociales. Asimismo, discutimos acerca del método de investigación-acción al que recurrimos, mismo que se centra en el campo educativo y en particular el de la enseñanza gracias al cual buscamos de forma cíclica lograr un cambio positivo a través de dos ciclos de acción que nos permitan analizar, reflexionar, actuar y evaluar nuestros quehaceres docentes.

De igual forma, se mencionan y explican las técnicas utilizadas para recabar la información, mismas que nos ayudaron a entender el objeto de estudio y a responder nuestras preguntas de investigación. Dentro de las técnicas que se utilizaron se encuentran, la observación participante, el diario de campo, las entrevistas abiertas, los planes de clases y las videograbaciones.

Finalmente, presentamos el proceso de codificación, categorización y triangulación de la información, donde explicamos la manera en la que se discriminaron los datos hasta posicionarlos en una categoría con referente a un parámetro. En el siguiente capítulo presentamos de manera clara nuestra discusión sobre los hallazgos que arrojaron los datos recolectados con las diferentes técnicas utilizadas en este estudio.

## **Capítulo 5. Análisis e interpretación de los hallazgos del estudio**

En este capítulo se presenta una discusión sobre la interpretación de todos los datos que fueron creados en la investigación, de esta forma mostramos nuestros hallazgos surgidos de acuerdo con la información y datos colectados durante el primer y segundo ciclo de la investigación, los cuales discutimos de acuerdo a las categorías en las que los datos fueron organizados. En este análisis se abordan de manera directa las representaciones sociales de profesores y alumnos en cuanto a los aspectos socioculturales. Los nombres de los participantes han sido omitidos para efectos de guardar su identidad en el anonimato.

### **5.1 Concepciones sobre los aspectos socioculturales en clase de FLE**

En esta sección se expondrán los datos que reflejan las concepciones y percepciones de los profesores participantes en este estudio con respecto a los aspectos socioculturales. Los nombres utilizados en cada testimonio no corresponden a los nombres originales de nuestros informantes para efectos de guardar su identidad. Asimismo, se expondrán los datos que reflejan la concepción que tienen los estudiantes de francés sobre los aspectos socioculturales, de igual forma se utilizarán nombres diferentes para proteger su identidad.

#### **5.1.1 RS sobre los aspectos socioculturales**

Las representaciones que los participantes tienen sobre los aspectos socioculturales están sobre todo relacionadas con los elementos de la vida cotidiana. En particular, sobresalen aquellos que se vinculan con los artefactos culturales más conocidos de Francia como son la música, los monumentos, la comida, el vestido, entre otros. La voz de algunos docentes resulta ilustrativa (ver fragmento 1):

**Entrevistador:** *¿Qué considera usted que es la cultura?*

**Participante 1:** *La cultura es todo lo que viene de Francia, las películas, las canciones la comida, los monumentos que revelan la historia del país, la arquitectura, la forma de vestir, los horarios de comida, la televisión, la moda, las estaciones del año, la música, el cine francés, los deportes. Además de las tradiciones y costumbres de los pobladores de Francia (que considero es necesario conocerlas puesto que revelan la identidad de los habitantes como sociedad). También es importante conocer la forma de pensar y actuar de los franceses ya que nos acerca a su cultura.*

**Fragmento 1.** Entrevista que muestra las RS sobre los aspectos socioculturales

Asimismo, al mencionar, los participantes, costumbres y tradiciones se evoca una representación de la cultura como una estructura transmitida históricamente de significaciones encarnadas en símbolos, “un sistema de ideas heredadas y expresadas bajo forma simbólica, en medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y extienden su saber concerniente a las actitudes de la vida” (Geertz, 1992, p.113). Posteriormente, presentamos fragmentos ilustrativos de los testimonios (ver fragmento 2):

**Entrevistador:** *Buenas tardes les agradezco la oportunidad que me dan de explorar sus opiniones... me gustaría saber que consideran ustedes que es la cultura francesa.*

**Alumno 1:** Yo Considero que son sus *tradiciones y las creencias de los pobladores* de Francia.

**Alumno 2:** Su *forma de vestir*, su *forma de actuar y pensar* de cada persona

**Alumna 3:** Es *todo lo que viene de Francia, las películas, las canciones la comida y eso.*

**Fragmento 2.** Entrevista grupal a alumnos participantes. RS sobre la cultura francesa.

Por otra parte, las representaciones sociales que los alumnos tienen de la cultura francesa incluyen una gama de rasgos de la sociedad entre las cuales están las tradiciones, formas de pensar y actuar, formas de vestir, canciones comidas y películas. Esto concuerda con lo que Windmüller (2011) define como cultura francesa al decir que son: “los modos de vida, los ritos sociales, los hábitos comportamentales en situaciones de encuentro” (p.19). Además, Byram (1992), agrega que el estudio de la cultura incluye toda información, todo conocimiento, toda actitud de la cultura extranjera que aparece en la enseñanza de lenguas extranjeras. Del mismo modo se pudo observar en el fragmento de entrevista que los alumnos

consideran como parte de la cultura a las películas y canciones las cuales (Moran, 2001) considera como artefactos, mismo que a su vez definen como productos y símbolos de acciones investidas de una significación.

De igual forma, desde el punto de vista de algunos de los participantes, la cultura se visualiza como subdividida en dos vertientes la colectiva como un sentido de pertenencia a un país y la individual aquella que nos representa la que nos da una identidad dentro de un grupo social. Esta imagen que tienen los informantes se refleja en el siguiente ejemplo (ver fragmento 3):

**Entrevistador:** ¿Qué considera usted que es la cultura?

**Participante 2:** *La cultura mmm... está la cultura colectiva que es el sentido de pertenencia a un país y está también la cultura individual lo que nosotros aprendemos y hace lo que somos como individuos, es lo que nos representa.*

**Fragmento 3.** Entrevista individual. RS sobre los aspectos socioculturales

Esto coincide con la postura de Byram (1992), en cuanto a que cada sociedad posee subgrupos, por lo tanto, cada uno posee su cultura propia, y vive su mundo y su lengua propia, de esta manera, en el seno de una sociedad existen rasgos que caracterizan a los individuos dentro de ella y que los diferencian unos de otros, pero cuando se trata de comparar una sociedad con otra hay rasgos comunes que se presentan como representantes de esa sociedad.

Además, los docentes creen que la enseñanza de los aspectos socioculturales de la lengua extranjera tiene que ser como un proceso de comparación con la lengua materna, mostrando aquellos que le son familiares a los alumnos para luego revelar los aspectos nuevos en la cultura extranjera, es decir, partir de lo conocido a lo desconocido, aprovechando de esta manera aquellos conocimientos existentes para crear un puente entre lo que ya se sabe y los nuevos conocimientos que se desean enseñar (ver fragmento 4).

**Entrevistador:** *¿Qué considera usted que es la cultura?*

**Emmanuel:** Creo que son los aspectos, mmm bueno como sensibilizar a los alumnos de los *aspectos culturales similares que hay entre nuestra cultura* y la cultura extranjera y hacerlos conscientes también de esas diferencias, que el alumno no idealice una cultura más que la otra, sino que esté *consciente de su propia cultura* que la valore o la valore y también pueda valorar y respetar la cultura extranjera.

**Felipe:** Ok. El término cultura pues sabemos que es un término muy amplio podemos manejarlo como la *enseñanza de aquellas costumbres y tradiciones que se tienen en este aspecto, enfocadas a lo que sería Francia y podemos ir empatándola y comparándola con aquellas coincidencias y similitudes que tengamos con la de nuestro idioma* en este caso nuestra lengua natal.

**Fragmento 4.** Entrevistas grupales con profesores: RS sobre la cultura francesa.

Según las RS de los maestros acerca de la cultura francesa existen coincidencias y similitudes con la cultura mexicana las cuales pueden aprovecharse para enseñar aquello que el alumno todavía desconoce. Esto implica partir de la información que ya posee el alumno hacia un nuevo conocimiento de lo extranjero. De esta manera también se busca presentar los aspectos similares que hay en la cultura materna y la cultura meta, evitando de esa manera que el alumno valore una cultura más que la otra. Esto según Galindo (2005), se trata de convertir al estudiante de idiomas en un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como la de llegada.

Con relación a esto Huelva (2015) nos dice que “es imprescindible adquirir un punto de comparación que nos sirva para relativizar unos componentes culturales – los de la propia cultura – al compararlos con otros posibles” (p.20). Además, Windmüller (2011) afirma que “el conocimiento del otro necesita el conocimiento de sí, el proceso apunta a la apertura a la alteridad, el reconocimiento del carácter etnocéntrico de cada cultura, la relativización de la cultura maternal” (p.38). El recurso a la lengua materna de los aprendientes para proceder al análisis comparativo de las significaciones de su cultura y de la cultura extranjera puede ser combinado a la enseñanza de la lengua extranjera en tanto que materia y medio de vivir la experiencia de los fenómenos culturales extranjeros (ver 3.2.3).

Al tomar en cuenta esta sugerencia se evitaría el fenómeno de aculturación lo cual es definido por el Diccionario de Didáctica de Francés Lengua Extranjera y Segunda (2003) como: “el proceso por el cual el individuo o una comunidad accede a una cultura y se la apropia al punto que ya no se da cuenta que no le es natural si no que la construyó”. Así pues, la aculturación da la idea de un proceso a través del cual un individuo que aprende una lengua asimila la cultura del otro, la “ingiere”, se deja transformar, adoptando los rasgos culturales de la cultura meta, en este proceso hay un tipo de “fagocitosis” de la cultura meta hacia el individuo aun cuando es decisión propia del aprendiente abandonar su cultura para dejarse envolver totalmente por cultura extranjera.

De igual manera, los participantes creen que las películas contienen una fuerte carga de prácticas socioculturales, las cuales revelan aspectos negativos de la vida cotidiana tales como el estrés de la vida parisina, el desempleo, la dificultad que tienen algunos migrantes para encontrar trabajo, la manera de vivir de algunas personas pertenecientes a estratos sociales bajos, las personas sin hogar que viven en las calles, el alcoholismo, la drogadicción, la criminalidad; pero igualmente revelan aspectos positivos como la manera de vivir de las personas acomodadas, el amor, el romanticismo ligado a monumentos tan emblemáticos como la torre Eiffel, un paseo en bote por el río de la Sena y el muro de los “te amo”.

Además, los participantes expresaron que las canciones son una ventana al universo sociocultural ya que nos acercan a aspectos tales como lenguaje de los jóvenes, *verlan* (manera de hablar de los jóvenes en la que las palabras son pronunciadas al revés). También dijeron que existen canciones a través de las cuales algunos grupos marginales expresan su protesta social por pertenecer a minorías raciales y de esa manera enuncian su inconformidad con el sistema de reglas a las cuales están sujetos y que no les permiten ser totalmente libres.

Después de todo este análisis se puede observar que en las representaciones de los participantes sobre los aspectos socioculturales están presentes las cinco dimensiones de la cultura propuestas por Moran (2001), bien que el balance no esté

muy equilibrado ya que se enfatizan más los artefactos y los productos culturales, y de manera un poco superficial las perspectivas sociales.

### **5.1.2 Creencias sobre la importancia de abordar los aspectos socioculturales en clase.**

Con respecto a la importancia de mostrar los aspectos socioculturales a los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje del francés, los participantes expresaron que consideran imprescindible dar a conocer a los alumnos un amplio panorama de los aspectos socioculturales y de las situaciones a las cuales podrían enfrentarse al estar en el país extranjero (Ver fragmento 5).

**Entrevistador:** *¿Por qué cree usted que el componente sociocultural es importante abordarlo en la enseñanza aprendizaje del francés como lengua extranjera?*

**Profesor participante 2:** *un maestro de lenguas debe estar abierto a todos los elementos culturales mmm, tanta música, gastronomía, monumentos, horarios de comida, cocina, horarios laborales, este todo.* Creo que el maestro lenguas debe ser muy sensible tener esta apertura, de estar abierto a todas estas similitudes, cambios que pudieran existir entre una lengua y la otra para poder también hacer sensible a los alumnos y que el alumno pueda como percibir.

**Profesor participante 3:** *Sí, en este caso considero que es de mucha importancia abordar este tipo de temas socioculturales ya que muchas veces el alumno desconoce algunos aspectos de la lengua que se pueden abordar para que el alumno vaya conociendo y aprendiendo la cultura de la lengua en la cual él está inmerso.*

**Profesor participante 1:** *Pues, yo creo que es importante, ya que es algo implícito en la manera de ser y de hablar de las personas pertenecientes a la cultura extranjera, entonces es importante abordar los aspectos socioculturales ya que estamos preparando a los alumnos para interactuar con personas que son la cultura.*

**Fragmento 5.** RS sobre la importancia de abordar los aspectos socioculturales en clase.

Se puede observar que los participantes creen que es de suma importancia mostrar los aspectos socioculturales a los alumnos en la clase de Francés Lengua Extranjera para que ellos puedan percibir esas diferencias y para que estén enteramente preparados para interactuar con personas pertenecientes a otra sociedad los cuales encarnan y son ellos mismos la cultura. Se considera que el profesor de francés debe tener apertura hacia todos los aspectos culturales para poder sensibilizar a los alumnos sobre esto. También, los participantes piensan que

es de suma importancia enseñar los aspectos socioculturales puesto que es algo que está implícito en la manera de ser y de hablar en las personas pertenecientes a la cultura extranjera.

De esta manera, los alumnos podrán entrar en una correcta interacción con miembros de la cultura para que sean culturalmente competentes para desenvolverse en cualquier situación de la vida cotidiana. Esto se encuentra en perfecta armonía con Windmüller (2011), cuando afirma que “el profesor de francés debe preparar al aprendiente a negociar y a manejar un conjunto de situaciones culturalmente variadas, además debe formar al aprendiente a utilizar sus conocimientos en un conjunto de situaciones diversas” (p.30).

También, se puede observar que se concibe a los aspectos socioculturales como un rasgo implícito en el ser humano de tal manera que un sujeto no puede esconder su cultura, puesto que se revela en su manera de comportarse cuando entra en interacción con los demás. Asimismo, se piensa que la manera de hablar de una persona perteneciente a una sociedad revela la cultura, esto está de acuerdo con Boas (1911), Sapir (1921) y Whorf (1956), cuando aseguran que la lengua y la cultura están estrechamente ligadas (ver 1.4).

De igual forma se afirma que es importante que al momento de estar aprendiendo la lengua el estudiante adquiera los conocimientos socioculturales a la par de la lengua, de esta manera se piensa que el aprendizaje de la lengua también engloba el de la cultura. “Un idioma es parte de una cultura y la cultura es parte de una lengua; los dos están intrincadamente entrelazados por lo que uno no puede separarse del otro” (Brown 1994, p. 165). Asimismo, se admite la cultura como algo implícito en nuestra manera de ser, de hablar y de actuar, se concibe que la cultura se vive en la persona, que el individuo hablante de una lengua ya es cultura y por lo tanto al estudiar una lengua extranjera es imposible no abordar la cultura ya que esta se encuentra imbricada con la lengua, por lo tanto, se cree que la sociedad está determinada por la lengua cultura.



Con respecto a cuáles son los aspectos socioculturales más importantes para abordar en clase de francés los docentes participantes expresaron lo siguiente (ver fragmento 6):

**Entrevistador:** *¿Cuáles son los aspectos culturales que usted considera importantes?*

**Profesor participante 3:** Creo que no hay uno más importante que otro creo que al final de cuentas creo que *la lengua es vivir dentro del entorno de la cotidianidad y es ahí donde te topas con todo, te vas a topor realmente al estar inmerso en la cultura, te vas a topor con gastronomía te vas a topor con horarios laborales, vas a tener que enfrentarte a estas diferencias de formalidad de informalidad, televisión, moda, estaciones del año, música*, siento que ninguna es más importante que otra *siento que la lengua y la cultura se vive en la cotidianidad y no sabes en qué momento se te va a presentar la situación, entonces siento que debes de estar listo, preparado para todo*, porque no te puedes adelantar a todo lo que puede pasar, entonces debes estar listo para todo.

**Profesor participante 1:** No sé es que también explicó a mis alumnos que cuando hablo de cultura hablé de mí, con mi edad, con mi sexo, etcétera, etcétera. O sea, lo que yo digo, pues, una persona que vive en París que tiene 70 años, talvez no va a opinar lo mismo entonces *lo que digo es en función de mí, de lo que he vivido*. Entonces pueden tener otras ideas de lo que es la cultura en Francia y puede ser cierto, pero yo no le he vivido no sé, pero así es.

**Fragmento 6.** Entrevistas grupales con profesores: RS sobre aspectos socioculturales importantes para abordar en clase.

Aquí se puede observar la importancia concedida al conocimiento de los aspectos culturales en la clase de Francés Lengua Extranjera. El estudio de la cultura juega un rol importante en la enseñanza de la lengua en la medida en que las palabras de una lengua extranjera reenvían a significaciones al interior de una cultura dada, creando así una relación semántica que al aprendiente debe comprender. Así pues, los conocimientos culturales deben ser transmitidos a los alumnos durante el curso, los profesores deberían ser conscientes de la representación de la cultura extranjera (ver 3.2.3).

Por otro lado, existe también una creencia de que la cultura es vivida de manera individual. Cada sociedad posee subgrupos, cada uno posee su propia cultura, su mundo y su lengua propia (ver 3.2.3). Por lo tanto, podemos decir que mientras algunos conciben a la cultura como un conjunto de rasgos definitorios de una

sociedad, otros, si bien reconocen lo anterior, la definen más como algo que cada uno vive de manera individual y de la cual cada uno habla desde su punto de vista. Se puede decir que se habla de una especie de relativismo cultural en la cual cada uno vive su propia subcultura.

Además, se piensa que es necesario conocer ritos sociales, hábitos comportamentales y los modos de vida para encajar en la sociedad, evitar comportamientos inadecuados y de esa manera estar enteramente preparados para interactuar con personas pertenecientes a otra sociedad. La voz de algunos participantes resulta ilustrativa (ver fragmento 7).

**Entrevistador:** ¿Por qué creen que es importante conocer los comportamientos rituales por ejemplo en una boda, en una celebración, en un cumpleaños, en discotecas y en festividades?

**Alumna 1:** Pues yo creo que ahí si entra lo que es *el respeto hacia las culturas, para poder como que realizar las celebraciones como deben de ser y no a nuestro modo* o sea *adaptarnos* a como ellos lo festejan.

**Alumno 2:** Creo que más que nada es como para *encajar en ese tipo de sociedad, que no seamos algo extraño* y que tampoco nos vean mal *por hacer cosas que no son debidas* en su momento.

**Alumno 3:** Para *hacer bien las cosas*, pero sobre todo para *no perturbar el orden*, para *no causar algún mal entendido ni nada de eso u ofender a alguien*.

**Entrevistador:** ¿Creen que es importante conocer aspectos tales como la puntualidad y la moda en Francia?

**Alumno 5:** Pues sí debemos, más que nada si estamos estudiando una lengua, debemos como que saber *cosas básicas sobre ellos* porque pues obviamente como estudiantes tenemos *el interés de alguna vez viajar* a ese lado y pues debemos de saber cosas básicas para poder *adaptarnos y comportarnos como ellos*.

**Alumno 6:** Igual podría ser como para *no causar mal entendidos* y porque nosotros regularmente los mexicanos la mayoría no somos puntuales o dicen “tal hora” y luego más al rato te avisan “nos vemos más tarde no es que me surgió una cosa” y a veces no es verdad, entonces ahí a otra persona como ellos no lo ven de esa forma y podría causar un malentendido, podría ser.

**Fragmento 7.** Entrevista grupal a alumnos participantes. RS sobre la importancia de conocer los aspectos socioculturales.

Es así como se considera de suma importancia conocer los comportamientos rituales en cada situación para encajar en la sociedad, para evitar actitudes inadecuadas, para evitar ofender y evitar malentendidos culturales. De esta manera los participantes confieren una especial importancia al conocimiento de los aspectos

socioculturales, los participantes argumentan que el hecho de saber cómo actúan los miembros de otras culturas facilita la resolución de conflictos, disminuye las probabilidades de rupturas en la comunicación y nos disminuyen las probabilidades de choques culturales (Zuazo, 2018) lo cual permitirá estar preparados a vivir la experiencia del ritmo cotidiano de la cultura extranjera. Es por eso que la cultura de una sociedad consiste en todo lo que hay que saber o creer para actuar de una forma aceptable entre los miembros de esa sociedad (Goodenough, 1957).

Por esta razón, “el conocimiento de normas de comportamiento social de interlocutores extranjeros se impone como finalidad didáctica cuando se trata de preparar a los aprendientes a intercambios comunicativos y sociales” (Azcona, 2008, p.21). De ahí la importancia de enseñar estos aspectos a los alumnos mientras el docente de francés está realizando su labor de preparar a los aprendices para ser cabalmente competentes para la comunicación efectiva.

Dado que, los participantes confieren especial importancia al hecho de conocer los aspectos de la cultura francesa, es vital que los profesores de lenguas conduzcan a los alumnos a un estado de tolerancia y si es posible de comprensión. Esto es particularmente evidente puesto que se trata de una cultura donde nuestra propia racionalidad no provee ninguna base para comprender otra (ver 3.2.3).

Además, al proveer a los alumnos estos conocimientos culturales se promueve la tolerancia, misma que supone aceptar a los otros o ser aceptados, y evitar las ganas de agredir o ser agredido, toda vez que la tolerancia hacia lo extranjero implica en nuestro mundo contemporáneo, querer trabajar y vivir con personas que son diferentes, sin excluirlos de nuestra sociedad o aún hacerles la guerra como fue el caso del pasado. El hecho de comprender a otra cultura y otra civilización debería contribuir a reducir los prejuicios y evitar la intolerancia.

### **5.1.3 Aspectos socioculturales diferentes entre la cultura materna y la cultura extranjera**

En esta sección podemos ver que los participantes reconocen que hay diferencias entre la cultura materna y la cultura extranjera, de manera que ellos creen que es

importante mostrarlas a los alumnos al momento de aprender los nuevos aspectos socioculturales.

En esta sección podemos ver que los participantes reconocen que hay diferencias entre la cultura materna y la cultura extranjera (ver fragmento 8), de manera que ellos creen que es importante mostrarlas a los alumnos al momento de aprender los nuevos aspectos socioculturales.

**Entrevistador:** *¿Qué fue lo que más le impresionó de la cultura francesa al llegar a París? es decir cosas que no había vivido y que de repente sintió que era algo nuevo para usted, que no había aprendido en los métodos o que sus maestros no le habían enseñado.*

**Profesor 1:** Creo que lo que más me impactó fue el hecho de que *los domingos estén cerrados muchos comercios...los horarios también, el tener que adaptarme a los horarios de allá en cuanto a la comida por ejemplo los primeros días yo no tenía hambre al medio día, tenía hambre como hasta las dos o tres de la tarde porque en nuestra cultura es el horario en el que estamos habituados a comer, entonces el hecho de que diera hambre allá en ese momento y tener que buscar algo que comer en ese momento* pues obviamente no iba a encontrar nada o sea ningún negocio estaba abierto a las dos o tres de la tarde más que las panaderías, entonces fue así como un choque cultural.

**Entrevistador:** ¿Las panaderías están abiertas allá todos los días de la semana o hay días en que están cerradas?

**Profesor 2:** Bueno por lo general *abren los negocios de martes a sábado, el lunes cierran, el lunes está cerrado, domingo está cerrado* después del mediodía.

**Entrevistador:** ¿y qué tal la comida si le gustó de principio o fue un poco adaptarse a la gastronomía?

**Profesor 2:** Yo siento que me costó mucho adaptarme a *los horarios de comida*, y también al hecho de acostumbrarme a comer pan de manera habitual, que es algo que no hacemos en nuestra cultura. Realmente sí se me hizo difícil el hecho de concebir de que no había tortillas, de que todo tenía que hacerlo con pasta o con pan.

**Entrevistador:** ¿Qué fue lo que más le sorprendió de ese lugar, que parte de la cultura le provocó un choque cultural que tal vez no era muy común para usted pero que se sintió impresionado por este aspecto?

**Profesor 1:** Bueno yo creo que el primer choque cultural que tuve fue en *los horarios que se tienen tanto como para desayunar para comer y cenar, son muy distintos* a los que manejamos aquí en México.

**Entrevistador:** ¿Hay cosas de la cultura francesa que no tiene equivalente acá en México?

**Profesor 3:** Sí eso por ejemplo *que en Francia los pagos son al mes y aquí es quincenal la gente en México lo ve raro y dice ¡Cómo se puede sobrevivir un mes!*

**Fragmento 8.** Entrevistas individuales con profesores: Aspectos socioculturales diferentes entre la cultura materna y la cultura extranjera.

Cómo se puede observar en las experiencias vividas por los maestros en su estancia en Francia observaron un choque cultural en lo relativo a los horarios de

comida. A propósito de esto Byram (1992) explica que la comida al medio día está relacionada con el hecho que el desayuno es una comida ligera que puede ser tomada en diferentes momentos antes de ir a la escuela o al trabajo, de igual forma se debe al hecho de que los alumnos empiezan temprano y terminan tarde de tal suerte que una pausa y una comida sustancial son bienvenidos y el hecho que los horarios similares en la escuela y el trabajo proveen la ocasión a la familia de comer juntos a medio día y en la noche.

Por lo tanto, una interpretación de la comida y los hábitos alimentarios con todas las explicaciones anteriores crearía nuevos esquemas quebrando el molde de los esquemas anteriores, al hacer esto el profesor con los estudiantes los induciría a considerar los esquemas culturales franceses como un modo de comprensión de hechos descritos y de esta manera cesarían de ser extranjeros.

A través de análisis anterior podemos ver que la lengua forma parte de la cultura y encarna el conjunto de rasgos culturales de la sociedad francesa por lo tanto los estudiantes deben estar preparados a vivir la experiencia del ritmo cotidiano de la cultura extranjera, de comportamientos que son diferentes y de aquellos que son los mismos, pero revisten una importancia. Esos fenómenos son de orden verbal y no verbal, y los aprendientes tienen la necesidad de saber manipular una lengua correcta con facilidad y ser conscientes del impacto cultural de sus enunciados (ver 3.2.3).

## **5.2 Promoción de los aspectos socioculturales de FLE**

En este apartado se muestran las RS que los participantes tenemos sobre la forma en la que podemos promover los aspectos socioculturales en clases de FLE, consideramos que es importante conocerlas para entender las prácticas pedagógicas relacionadas a la enseñanza de los aspectos socioculturales.

### 5.2.1 Significaciones sobre la adquisición de los aspectos socioculturales.

Los participantes tenemos representaciones sociales respecto a los medios por los cuales los alumnos pueden adquirir los aspectos socioculturales tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento (ver fragmento 9).

**Entrevistador:** *¿Cómo cree que los alumnos pueden acceder a la cultura francesa?*

**Profesor 1:** Pues es difícil, *en las clases es con el maestro, si es nativo o si ha vivido allá. Viendo películas,* creo que, si no, lo más fácil es de *irse a vivir allá y no se de vivirlo.*

**Profesor 2:** Yo creo que hoy en día existen diversos medios por los cuales pueden aprender sobre la cultura del país, *puede ser a través de canciones, películas y literatura.*

**Profesor 3:** Pueden adquirirla a través de *un libro, la música, la comida o hablando con un turista francés* cuando tengan la oportunidad.

**Fragmento 9.** Entrevistas individuales con profesores: Creencias sobre la manera en que los alumnos pueden adquirir los aspectos socioculturales.

Se puede observar que existen algunas convicciones sobre las maneras en las cuales los alumnos pueden acceder a la cultura francesa, se imagina que el acceso a ella no solo se limita a la posibilidad de ir a Francia, sino que se consideran otras posibilidades para conocer la cultura. De esta manera, los docentes piensan que para adquirir conocimientos sobre los aspectos socioculturales no se tiene que necesariamente viajar al país y que se puede acceder a ellos a través de diversos medios (películas canciones, libros, internet, radio, conversaciones con personas extranjeras, entre otros). De esta manera, toda experiencia cultural no debe forzosamente efectuarse en el país extranjero. Cuando se presenta a los alumnos nuevos aspectos en geografía y nuevos alimentos en la cocina dispensados en la lengua extranjera, esta nueva experiencia está encarnada en la lengua misma (ver 3.2.3).

De igual forma, los alumnos tienen ciertas creencias respecto a la manera en que ellos pueden adquirir conocimientos de los aspectos socioculturales tal como se puede apreciar aquí, (ver fragmento 10).

**Entrevistador:** *¿Cómo consideran que pueden acceder a la cultura francesa?*

**Estudiante 1:** *Por medio de libros, internet, por medio de los profesores...*

**Estudiante 2:** *Por medio de videos, música, noticias...*

**Estudiante 3:** *Por medio de libros de autores franceses y también últimamente hay mucho cine extranjero y mucho viene de Francia...*

**Fragmento 10.** RS sobre el acceso a los aspectos socioculturales

Las RS sobre las maneras de acceder a la cultura están representadas por diversos medios que no están limitados al hecho de vivir en el país de la cultura extranjera. Lo anterior es concordante con lo que Ferreira, Amorim y Benítez (2006) afirman:

“Desde el punto de vista didáctico-pedagógico, el profesor puede trabajar la competencia sociocultural, por ejemplo, mediante la exposición del alumno a hablantes nativos, a documentos reales (periódicos, revistas, fotografías, carteles), canciones, películas, programas de televisión y de radio, etc.” (Ferreira, Amorim y Benítez, 2006, p.3).

Podemos afirmar que, el profesor de lenguas puede hacer uso de una gran gama de recursos para presentar a los alumnos los aspectos socioculturales, estos recursos pueden y deben ser aprovechados para preparar a los estudiantes para una interacción con los miembros de la sociedad de la cultura meta que sea adecuada y socialmente correcta.

Asimismo, los participantes expresaron que el evento del día internacional de la Francofonía (día en que los francófonos celebran su idioma a través de concursos de palabras, eventos gastronómicos, festivales de cine) les brinda un espacio donde se pueden presentar comidas regionales de Francia, y que esto implica involucrar a los alumnos en un proceso de adquisición de información en el que, primeramente, tienen que investigar la receta de los platillos, su preparación y su vinculación cultural a cierta región. Los participantes expresaron que esto representa una estrategia de enseñanza aprendizaje muy productiva puesto que contribuye a una experiencia directa con la cultura además de que implica sumergir a los alumnos en un proyecto basado en tareas. De igual forma, los alumnos tienen ciertas creencias respecto a la manera en que ellos pueden adquirir conocimientos de los aspectos socioculturales. Posteriormente, presentamos un fragmento ilustrativo de los testimonios (ver fragmento (11)):

**Entrevistador:** *¿Cómo consideran que pueden acceder a la cultura francesa?*

**Estudiante 1:** *Por medio de libros, internet, por medio de los profesores...*

**Estudiante 2:** *Por medio de videos, música, noticias*

**Estudiante 3:** *Por medio de libros de autores franceses y también últimamente hay mucho cine extranjero y mucho viene de Francia...*

**Fragmento 11.** Entrevista grupal a los estudiantes. Representaciones sobre la manera en que se pueden adquirir los aspectos socioculturales.

Se considera que para acceder a la cultura existen diversos medios que no están limitados al hecho de estar en el país de la cultura extranjera y que se pueden adquirir los aspectos socioculturales por los diversos medios que nos proporciona las tecnologías de la información y comunicación. Además, el hecho de vivir en una entidad federativa con muchos destinos turísticos proporciona la posibilidad de entrar en contacto con personas francoparlantes.

Ahora bien, con respecto a las actividades que los alumnos proponen para ampliar sus conocimientos sobre los aspectos socioculturales del idioma francés resaltan tareas que se pueden llevar a cabo fuera del salón en los cuales tengan la oportunidad de enfrentarse con la realidad y de esa manera escapar de un ambiente simulado en el salón de clases.

**Entrevistador:** *¿y qué actividades les gustaría implementar que no se hayan realizado?*

**Alumno 2:** *Viajar a Francia...*

**Alumna 1:** *Hablar con un nativo ...*

**Alumno 5:** *Viajar aquí a San Cristóbal...*

**Fragmento 12.** Entrevista grupal a alumnos de primer semestre: actividades sugeridas para la adquisición de aspectos socioculturales de la lengua meta.

A propósito de esto Byram, (1992) sostiene que: “la experiencia de la cultura esta grandemente abierta a los estudiantes... sobre forma de intercambios, de viajes, de contactos con los asistentes de lengua y los enseñantes locutores nativos, de vacaciones familiares, etc. (p.187). Además, preconiza que para operar una modificación de los esquemas que los alumnos poseen de su propia etnicidad, necesitamos confrontarlos a una nueva experiencia de esta pertenencia étnica.

### **5.2.2 Actitudes hacia la promoción de los aspectos socioculturales.**

Las representaciones que los docentes de francés tienen sobre los aspectos socioculturales influyen en la manera en que ellos enseñan y transmiten dichos aspectos. Esto se ve reflejado en la práctica social ya que promueven y transmiten a los alumnos el conocimiento sobre los aspectos socioculturales a través de la implementación de diversas actividades entre las cuales están: lecturas



comentadas sobre sitios culturales en Francia, uso de imágenes para mostrar lugares emblemáticos del país, clubes de conversaciones para hablar de las maneras de vivir y de sentir de los franceses, a través de juegos, creación de periódicos murales en los que se muestran aspectos de la vida diaria como la moda en el vestido, entre otros (ver fragmento 13).

**Entrevistador:** *¿Desde de su experiencia a través de qué tipos de actividades ha abordado los aspectos socioculturales en el salón de clases?*

**Participante 1:** *En mi experiencia he trabajado algunas **lecturas comentadas** en las que los alumnos conocen acerca de ciertos sitios culturales de Francia. Se han trabajado las lecturas, se han presentado **imágenes para que haya además de leer y saber sobre sobre estos monumentos y lugares**, el alumno pueda visualizar a través de las imágenes **estos puntos culturales**. Igualmente se ha implementado **el uso de las canciones** y justamente para que ellos puedan practicar esta parte de comprensión auditiva y a la vez conocer ciertos aspectos de la lengua francesa.*

**Participante 2:** *Pues con **documentos**, o lo que viene en los **libros o preguntas** que ellos tienen, a veces son súper curiosos. A veces tomamos una hora para **hablar de los modos de vida, del amor, de los sentimientos**, entre otros.*

**Fragmento 13.** Prácticas promovidas para abordar los aspectos socioculturales.

A través de un análisis minucioso y crítico de este fragmento se puede observar una importancia aceptada que concierne a la pertinencia de abordar los aspectos socioculturales. Según nuestra discusión teórica concerniente a la clase de lenguas extranjeras y la enseñanza de los conocimientos culturales, vimos que estos deben ser transmitidos a los alumnos durante el curso y los profesores deberían ser conscientes de la representación de la cultura extranjera (ver 3.2.3)".

Lo anterior se ve reflejado en términos de la implementación de diversas actividades que van desde las que están en los libros hasta las que son producto del ingenio y creatividad del profesor en aras de acercar la cultura extranjera hasta el alcance de los alumnos. Esto concuerda con Windmüller (2011) al asegurar que "la cultura extranjera es presentada explícitamente en los documentos y da lugar a discusiones sobre diferentes sujetos, casi siempre basados en los conocimientos y las opiniones de los estudiantes" (p.26).

El discurso de los profesores es concordante con el de los alumnos quienes comentan las estrategias pedagógicas que se han utilizado para abordar los aspectos socioculturales (ver fragmento 14):

**Entrevistador:** *¿A través de qué actividades los profesores han abordado los aspectos socioculturales?*

**Alumno 2:** *Actividades en el libro, juego*

**Alumno 3:** *Canciones*

**Alumno 4:** *en diferentes actividades didácticas que ha realizado el profesor.*

**Alumna 5:** *juegos*

**Alumno 6:** *Y también hacemos periódicos murales*

**Alumno 7:** *a través de presentaciones individuales sobre nuestros artistas favoritos*

**Fragmento 14.** Entrevista que revela las RS sobre las prácticas promovidas por el maestro para mostrar los aspectos socioculturales.

De esta manera podemos ver que los maestros utilizan diversas estrategias didácticas y crean ambientes propicios para transmitir conocimientos culturales. Los docentes participantes están motivados a sacar provecho de cualquier oportunidad de enseñanza que promueva el aprendizaje significativo. Además, la enseñanza de los aspectos socioculturales en el aula es de suprema importancia y que debemos utilizar nuestros recursos para incentivar el aprendizaje de cada aspecto que envuelve el aprender una nueva lengua (Zuazo, 2018).

Al respecto, coincidimos con Huelva (2015) en cuanto a que la clase es:

Un espacio en el que ineludiblemente tiene lugar un momento de contacto y encuentro entre componentes culturales de orígenes diversos. Como profesionales de la enseñanza, tenemos la oportunidad singular (e incluso me atrevería a decir: el deber) de sacar provecho de esta situación, incentivando el desarrollo de un constante y fructífero proceso de descubrimiento y, con ello, también de autodescubrimiento. El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá, en gran medida, de que lo logremos. (p.21)

Además, cada vez que en la clase se hace alusión a alguna parte de la cultura, sobre todo en las actividades de comprensión de lectura, los profesores enfatizan en la importancia de conocer la dimensión cultural, esto se ve de manera concreta sobre todo cuando se habla de horarios de apertura de tiendas, modales en la mesa, aspectos relacionados con la comida, influencias del clima en el vestido.

De igual forma se cree que la enseñanza de los aspectos culturales tiene que ser como un proceso de comparación con la lengua materna para partir de lo conocido a lo desconocido tomando como referencia algo con lo cual los alumnos están familiarizados, esto se ve reflejada en la práctica ya que siempre que los docentes abordan un punto cultural parten de lo conocido haciendo alusión a elementos de la cultura mexicana para introducir elementos de la cultura francesa, esto es más frecuentes cuando se habla de artefactos culturales, tales como los monumentos.

La enseñanza de los aspectos socio culturales como un proceso de comparación se da sobre todo al abordar los artefactos culturales tales como los monumentos más conocidos y que tienen ciertas semejanzas (la torre latino-torre Eiffel, arco del triunfo-monumento a la revolución). De esta manera ellos creen que se logra una mejor comprensión que partiendo de cero, (ver fragmento 15):

*El día de hoy se abordó una lectura sobre el arco del triunfo y su implicación histórica en la construcción de la sociedad francesa. El profesor inició comentando que en México tenemos algo parecido que es el monumento a la revolución. Los alumnos preguntaron al profesor si México le había copiado el modelo a Francia a lo cual el Maestro respondió que no sabía puesto que desconocía la fecha de edificación del monumento de nuestro país. Los alumnos comentaron que nuestra nación siempre copia muchos modelos a otros países no solo en lo que respecta a monumentos sino también en otros ámbitos tales como la economía, la política y los medios (los alumnos mencionaron algunos programas de televisión como “La voz México”, según ellos el show es copia de lo que se hace en otros países).*

**Fragmento 15.** Observación participante. Prácticas pedagógicas relacionadas con los aspectos socioculturales

Podemos observar que los docentes enseñan los aspectos socioculturales introduciendo aquellos aspectos similares que existen en nuestra cultura a los cuales los alumnos están familiarizados. También se observa una especie de descontento de los estudiantes por el hecho de que en nuestro país existan rasgos de la cultura que carecen de originalidad y que parecen ser una copia fiel de lo que se produce en otros países. Habría que animar a los alumnos a ser ellos mismos agentes de cambio para que hagan uso de su creatividad para crear nuevos íconos de cultura que sean propios y que revelen la esencia del país en que viven.

También, los participantes creen que es de suma importancia enseñar los comportamientos apropiados en cada situación para lograr que los alumnos sean socioculturalmente competentes para interactuar en la sociedad francesa. Esto se ve reflejado en la práctica docente cuando los maestros enseñan a los alumnos las maneras socialmente aceptadas de los saludos, los comportamientos en los casamientos, en los cumpleaños, entre otros.

Además, según las observaciones realizadas en las clases de francés se pudo observar que un profesor participante introduce la parte sociocultural de la lengua al momento de estar enseñando a los alumnos las direcciones. Los alumnos le preguntan por algunos lugares emblemáticos de París, el profesor demuestra mucho conocimiento respecto al tema puesto que ha vivido en París y así de esa manera les puede aclarar a los alumnos todas las dudas que ellos tienen sobre estos lugares culturales.

Asimismo, se privilegian las anécdotas tanto de maestros como de alumnos para relatar experiencias durante su estadía en el país extranjero, de esta manera los relatos sobre choques culturales, interacciones con miembros de la cultura francesa y vivencias no se hacen esperar en el salón de clases lo cual resulta muy productivo para los otros alumnos que aún no han tenido la oportunidad de estar en el país extranjero (ver fragmento 16).

*El día de hoy, se abordó en la clase un aspecto sociocultural sobre el saludo de los franceses, el profesor empezó relatando una anécdota en la que él se sintió incómodo cuando tuvo que saludar a uno amigo con besos en la mejilla, expresó que la primera vez que se enfrentó a esta práctica sociocultural fue algo raro para él, aunque con el paso del tiempo fue se fue acostumbrando ese tipo de saludos inexistente en México.*

**Fragmento 16.** Observación participante. Anécdotas sobre choques culturales

Por último, los docentes implementan actividades tales como proyección de cortometrajes y películas en el salón de clases, lectura de textos literarios, elaboración de carteles sobre moda, comida y vestido, presentaciones individuales sobre artistas favoritos y clubes de conversaciones con hablantes nativos, estas actividades están en perfecta armonía con las representaciones de los participantes

en cuanto a que no consideran necesario ir al país para conocer los aspectos socioculturales y que se puede acceder a ellos a través de canciones, películas, literatura, entre otros. Al mismo tiempo no descartan que viajar al país sería una excelente oportunidad para vivir la experiencia de la cultura al máximo.

Recapitulando lo que se ha discutido en este apartado podemos ver que:

- Los participantes favorecen la creación de periódicos murales en los que se muestran aspectos de la vida diaria como la moda en el vestido, entre otros
- Los docentes proyectan cortometrajes y películas en las que se muestran las prácticas sociales.
- Los participantes elaboran de carteles sobre moda
- Los profesores hacen énfasis en la dimensión cultural cada vez que se aborda un texto de comprensión lectora (horarios de apertura de tiendas, modales en la mesa, aspectos relacionados con la comida, influencias del clima en el vestido)
- Al momento de abordar un punto cultural se parte de lo conocido hacia lo desconocido (artefactos culturales tales como monumentos)
- Se privilegian las anécdotas tanto de maestros como de alumnos para relatar experiencias durante su estadía en el país extranjero (relatos sobre choques culturales, interacciones con miembros de la cultura francesa y vivencias personales)
- Los docentes animan a los estudiantes a realizar presentaciones individuales sobre artistas favoritos

Por otra parte, gracias a las observaciones realizadas se pudo notar que no se utiliza mucho las canciones como herramientas para enseñar los contenidos culturales, es por eso que en el siguiente apartado analizamos la manera en que podemos explotar las canciones con fines a mostrar los aspectos socioculturales.

### **5.3 La canción como recurso para enseñar los aspectos socioculturales del francés**

En esta investigación se pudo comprobar a través de la puesta en marcha de las propuestas didácticas que efectivamente el uso de canciones en el aula de lenguas extranjeras es una herramienta didáctica muy valiosa y útil para mostrar los aspectos socioculturales y que a través de ellas se pueden presentar las cinco dimensiones de la cultura propuestas por Moran (2001): los productos, las personas, lugares, perspectivas y prácticas culturales. De esta forma la canción al ser el espejo de una sociedad y una ventana al universo cultural de la sociedad francesa es una obra de arte que puede ser didactizada para enseñar los aspectos socioculturales que, si bien no ha sido creada para ser utilizada en la enseñanza de FLE, puede ser acotada y trabajada para dicha finalidad.

#### **5.3.1 Elementos socioculturales que se muestran en la canción**

Los extractos de canciones que se presentan a continuación aluden a diversos aspectos socioculturales de la sociedad francesa. Creemos pertinente aclarar que las canciones no fueron solamente seleccionadas por el docente investigador, sino también por docentes participantes que imparten la materia de francés en el Departamento de Lenguas Tuxtla. La forma en la que ellos participaron en la elección de canciones fue de la siguiente manera: se les mostró varias canciones antes de que se implementara la clase sobre cierto aspecto sociocultural y ellos en consenso seleccionaron la más adecuada para el desarrollo del elemento en cuestión.

A través de las canciones, se identificaron aspectos de la cultura que cumplen con varios de los componentes culturales mencionados por Moran (2001). A continuación, se presenta un ejemplo de prácticas culturales. Las prácticas culturales según (Moran, 2001), comprenden todas las acciones que los miembros de la cultura llevan a cabo como parte de su manera de vivir incluyendo el lenguaje. Las prácticas tienden a ser ritualizadas y siguen una serie establecida de pasos, algunas veces explícitas y otras no.

En el siguiente extracto de canción *le café* podemos apreciar el hábito de tomar café lo cual es muy común en la sociedad francesa (ver fragmento 17).

Pour bien commencer ma petite journée  
et me réveiller moi, j'ai pris un café ...  
je reste calme je sais m'adapter le temps  
qu'ils arrivent j'ai le temps pour un café la journée...  
tout le monde peut bosser au moins jusqu'à  
l'heure... de la pause café...  
Mais je me sens stressé... mes collègues  
se marrent "DÉTENDS-TO!"

"Prends un bon cigare et un p'tit café

**Fragmento 17.** Extracto de la canción *Le café*, De Oldelaf et Monsieur D

El aspecto sociocultural que podemos encontrar en esta canción es el hábito de tomar café. Como se puede apreciar en la canción el hecho de tomar café forma parte de la vida cotidiana de los franceses. De acuerdo con la revista L'AVAZZA (2017), ningún otro país es tan conocido como Francia por su "*savoir vivre*", el arte de vivir que, sumado a su pasión por el café, es un rasgo importante de su cultura nacional. Con un consumo anual por persona de 5,6 kg de café, el país del amor y la Torre Eiffel se sitúa en el rango medio de la comparación de consumo de café entre el viejo y el nuevo continente.

El café se toma principalmente en casa y se prepara con máquinas de café o con la cafetera francesa (cafetera de émbolo), una invención totalmente francesa que se remonta a 1900. A pesar de la preferencia por un consumo más íntimo, las cafeterías tienen una larga tradición en Francia y se frecuentan a menudo. El *café au lait* se suele tomar ahí, acompañado de un cruasán o tostadas con mermelada.

El *café au lait* francés es media taza de café muy caliente e intenso de filtro (o *espresso doble*), y media taza de leche, a menudo con espuma. El *café au lait* perfecto se hace vertiendo la leche y el café en un bol al mismo tiempo. Durante el día, a los franceses les gusta disfrutar de un espresso ("*petit noir*") o un café solo ("café noir") a veces diluido con agua, conocido como café "largo". Y, a menudo, después de la cena se pide un café solo con coñac. El café granizado, un café dulce e intenso con licor de moca, es otra alternativa.

El ejemplo anterior demuestra que las letras de las canciones están relacionadas con la realidad cultural. No podemos olvidar que la música y sus letras pertenecen a la dimensión simbólica de la sociedad, convirtiéndose en un elemento cultural que está estrechamente vinculado con la dinámica cultural que representa. Además, se ha podido percibir que existe un fuerte vínculo entre la música, el contexto donde se producen y el ser humano, sustentándose esta idea en que las canciones van a representar para las personas un instrumento válido desde el cual poder expresar sus sentimientos, valores o sueños (Colomo, 2013).

Además, se presenta otro extracto de la canción *il est cinq heures Paris s'éveille* que revela algunos aspectos de las prácticas sociales y de los lugares en que se llevan a cabo (ver fragmento 18). Las prácticas culturales según (Moran, 2001), están organizadas dentro de grandes conjuntos de prácticas o contextos que son también parte del cuadro cultural. Las prácticas se componen de operaciones, hechos, escenarios, y vidas, incluyen la lengua, los productos, establecimientos específicos sociales y personas.

Il est cinq heures Paris s'éveille Paris s'éveille Et sur le boulevard Montparnasse La gare n'est plus qu'une carcasse
--

**Fragmento 18.** Extracto de la canción *Paris s'éveille !* de Jacques Dutronc

Como podemos ver en la canción se puede apreciar la frase *il est cinq heures Paris s'éveille et sur le Boulevard Montparnasse la Gare n'est plus qu'une carcasse* esta frase es muy reveladora de las prácticas sociales y del escenario en el que toma lugar, y nos da a entender que a esa hora dicha estación está casi vacía.

El siguiente extracto de la canción *sur le pont d'Avignon* habla del puente de Avignon (ver fragmento 19), un artefacto que a la vez es un producto cultural. De acuerdo a Moran (2001) los productos culturales son la dimensión visible de la cultura, la puerta a la nueva cultura a la nueva manera de vida. Son las primeras cosas que nuestros sentidos perciben cuando entramos a la cultura. Podemos ver, oír, oler,



sentir, oler o saborear los productos culturales las creaciones de los miembros de la cultura.

Sur le pont d'Avignon, On y danse, on y danse Sur le pont d'Avignon, on y danse, tout en rond.
---

**Fragmento 19.** Extracto de la canción. *Sur le pont d'avignon* de Jean Sablón.

De acuerdo con la página *Avignon Tourisme* (2020), el puente *Saint Bénézet* o también llamado puente de Avignon, fue construido a partir del siglo XII y es uno de los principales testigos de la historia de Aviñón, es conocido en todo el mundo gracias a su famosa canción infantil "En el puente de Aviñón". Ha sido catalogado como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO desde 1995. Según la leyenda, el puente fue construido en el siglo XII por un joven pastor de Vivarais, Bénézet, bajo orden celestial. Pero en realidad, la construcción del puente fue una obra permanente que abarcó varios siglos. Las modificaciones hidrológicas del río, luego de los cambios climáticos del siglo XV originaron su destrucción, el puente ya no se usó desde el siglo XVII. El puente tenía 920 metros de largo y tenía 22 arcos que unían las dos orillas del Rhone.

Como podemos apreciar el puente de Avignon forma parte de la cultura y de la historia de ese lugar siendo uno de los productos culturales que a la vez también podría clasificarse como un lugar cultural de acuerdo a Moran (2001). Con esto queremos demostrar que las canciones se convierten en herramientas didácticas a la hora de mostrar los aspectos socioculturales y que además son muy valiosas por ser dinámicas, divertidas y fácil de ser trabajada con los estudiantes.

Por otra parte, también se encontró que las canciones revelan las perspectivas sociales de una sociedad. Las perspectivas de acuerdo a Moran (2011) son los significados explícitos e implícitos compartidos por miembros de la cultura manifestados en productos y prácticas. Estos significados reflejan las percepciones que los miembros tienen del mundo, las creencias y los valores que ellos tienen, las normas, las expectativas y actitudes que ellos traen a prácticas.

En el siguiente extracto de la canción *journal intime* se puede apreciar que la compositora expresa sus sentimientos y los plasma en un diario personal (ver fragmento 20). Para ella el diario personal también es un artefacto a través del cual puede expresar lo que siente.

Dans les pages de mon journal Une fille seule avec ses maux entre les lignes de mon cahier le chaud le froid le faux le vrai le chaud le froid le faux le vrai l'amour et quoi et les regrets Le vrai le faux sur le papier L'odeur d'un parfum Oublié
--

**Fragmento 20.** Extracto de la canción *Journal intime*, de Fredda

En esta canción podemos observar que la autora revela un estado sentimental en el que confluyen diversas emociones tales como: el arrepentimiento, la confesión, el amor, el hecho de vivir momentos malos y buenos, el deseo de escribir en un diario personal lo falso y lo verdadero. La calidez y la frialdad en una relación sentimental, entre otros. Esto coincide con lo que Glowacka (2004), refiere al decir que las canciones acompañan todas las actividades terrestres de los jóvenes; refleja y expresa todas sus emociones, pasiones, sentimientos familiares o de expansión: la felicidad, la tristeza, el amor, el sufrimiento, la fe, la veneración, el orgullo, el miedo, la ternura, el humor, y también la cólera y el odio.

De esta manera, se expresa que la música y sus letras forman parte de todas las actividades de los jóvenes, ya que a través de ellas pueden comunicar sus estados de ánimo o hacer referencia a cualquier aspecto de su personalidad, reflejando los principales valores presentes en la sociedad, según Guerrero y García (2009), de un modo bastante manifiesto. Esta idea es refrendada por Hormigos y Martín (2004), quienes entienden que el contenido moral de las canciones suele expresar el deseo de todos los jóvenes, que no es otro que la búsqueda de la felicidad en la evasión de los problemas de la vida cotidiana que suscitan la sociedad de consumo en la que vivimos.

En el siguiente extracto de la canción *14 ans* podemos observar las prácticas sociales de los adolescentes (ver fragmento 21). A través de este ejemplo notamos que las canciones trasladan en sus contenidos valores y antivalores, sentimientos, normas, creencias o actitudes, sirviendo como auténticos vehículos de propaganda ideológica de la industria cultural de la música.

Toutes les nuits,  
Bouger son corps sur le dancefloor,  
Un gin fizz au bar, un rhum, une vodka,  
Vise les mecs là-bas,  
Sur la piste de danse on fait notre entrée,  
Tee-shirt blanc moulant sous l'ultra-violet,  
Sur la piste de danse on fait notre entrée,  
On a quatorze ans et on sait danser

**Fragmento 21.** Extracto de la canción *Quatorze ans* de Barbara Carlotti

Así, de acuerdo con Colomo (2013), se pretende transmitir un modelo acorde con la sociedad de consumo para todas las personas, de manera que los individuos y el colectivo queden influenciados y determinados por el mismo.

En la canción *à Paris* podemos observar además de los productos culturales, comunidades culturales tales como *paroissiens* y *partis* (ver fragmento 22). Las comunidades culturales según Moran (2011), están constituidas de grupos específicos de la cultura en la cual los miembros a través de diferentes tipos de relaciones interpersonales llevan a cabo prácticas en establecimientos sociales y físicos específicos. Grupos como estos oscilan desde grandes comunidades amorfas tales como naciones, raza, religión, clases socioeconómicas, regiones o generaciones hasta agrupaciones estrechamente definidas: un lugar de trabajo, una vecindad, una asociación de alumnos de alguna escuela particular, un partido político local, un club social religioso, un equipo deportivo, una organización de caridad, compañeros de trabajo incluso nuestra propia familia.

A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens  
Y'a du parquet dans les maisons  
Y'a mon parrain sur le balcon  
Y'a des couleurs et des partis  
Des parodies de ces partis

**Fragmento 22.** Extracto de la canción *À Paris il y a*, de Riff Cohen

En el extracto de esta canción podemos observar una representación social de la sociedad francesa al menos desde el punto de vista de la autora. La frase *À Paris il y a des couleurs et des partis des parodies de ces partis*, es muy reveladora de la manera en que son vistos algunos partidos políticos, es decir algunos partidos políticos son percibidos como una copia otros, carentes de identidad propia y originalidad en sus ideas.

Siguiendo con lo anterior podemos aducir que las canciones son las encargadas de representar al mundo como un mundo hecho por el hombre. Por consiguiente, sólo podemos conocer la música y los movimientos sociales que hay en torno a ella, si conocemos el trasfondo cultural en el que se crea, prestando atención al análisis de aspectos extra musicales como pueden ser los símbolos, actitudes, valores, enculturación, etcétera, Hormigos (2010).

Además de esto, Fubini (2001), nos dice que la canción constituye un hecho social innegable, presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres. De este modo, las letras de las canciones que escuchamos y conforman nuestro equipaje cultural, implican determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente a los sonidos con el tejido cultural que los produce.

### **5.3.2 Valores presentes en las canciones**

En el siguiente extracto de la canción *à Paris* podemos observar el valor del respecto hacia un monumento como es la torre Eiffel que desde su construcción ha sido un simbolismo del saber hacer francés (ver fragmento 23). La frase *Mais qu'elle est belle la Tour Eiffel* revela no solo una expresión de admiración sino un sentido de respeto hacia un artefacto construido con el fin de exaltar la sabiduría y los logros de una sociedad francesa deseosa de expresarle al mundo su soberanía, desarrollo económico y avance tecnológico.

¡Mais qu'elle est belle  
La Tour Eiffel !

**Fragmento 23.** Extracto de la canción *À Paris*, de Riff Cohen

Gracias a este extracto se puede apreciar que la relación entre las canciones y la sociedad se fundamenta en la capacidad que tienen las letras para hablar del hecho social, siendo éste el motivo por el que una canción o estilo musical no puede ser comprendido si no se analiza desde el contexto donde se creó (Colomo, 2013).

El siguiente extracto de la canción *à Paris* también muestra el valor de las etiquetas (ver fragmento 24). Blázquez y Moreno (2008), definen a éstas como las palabras, proposiciones u opiniones que se refieren al comportamiento y personalidad de los individuos, y que se dan sobre ellas en los lugares donde se desarrolla su comportamiento y su vida, y que les afectan en sus autoobservaciones, autoevaluaciones, emociones y acciones. Se trata de un modo de señalar socialmente a la gente que es diferente según el criterio de la cultura dominante, incluyendo una serie de características que van asociadas a la propia etiqueta fijada.

Y'a des anglais, y'a des bavards  
Des paresseux et des boulevards  
Y'a des concierges, du tintamarre  
Des romans et des mille feuilles

**Fragmento 24.** Extracto de la canción *À Paris* de Riff Cohen

Por lo tanto, el hecho de denominar o describir a una persona utilizando una etiqueta conlleva procesos más complicados que el mero hecho de una clasificación discriminatoria y prejuiciosa. Como afirman Expósito y Moya (2000), cuando etiquetamos estamos atribuyendo unas características estereotipadas que van asociadas a dicha etiqueta sin corroborar si las mismas están presentes en las personas que hemos agrupado bajo dicha denominación, siendo el verdadero motivo para etiquetar, según Antich (1998), el rechazo de la diferencia, esa molestia ante todo aquello que es distinto de nosotros por las costumbres, la cultura, la lengua o el color de la piel.

De este modo, subyace la idea de que en muchas ocasiones prejuzgamos a las personas y les fijamos unas características personales y comportamentales de forma arbitraria, sin conocer a dichas personas en profundidad, sólo por el hecho de ser diferentes al grupo dominante. Por todo lo comentado hay que tener mucho cuidado con las etiquetas, pues puede provocar circunstancias sociales negativas como pueden ser la marginación o la exclusión de grupos minoritarios o aislados que no cuenten con el beneplácito de los grupos dominantes y/o dirigentes.

El otro valor que encontramos en la canción, *la vie en rose*, es el amor (ver fragmento 25). De acuerdo con Bisquerra (2000), nos dice que el amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra. Se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir cuando ella sufre, siendo el desencadenante del amor nuestras valoraciones subjetivas. Por lo tanto, nos encontramos ante una realidad que es construida culturalmente.

Quand il me prend dans ses bras Qu'il me parle tout bas, Je vois la vie en rose. Il me dit des mots d'amour, Des mots de tous les jours, Et ça me fait quelque chose.
--

**Fragmento 25.** Extracto de la canción *La vie en rose* de Edith Piaf

Torrego (1999), nos dice que nuestra vida amorosa es el resultado de una larga historia de creación sentimental, desarrollada a través de los tiempos y dependiente de las formas y visiones de la existencia propias de cada sociedad y de cada momento histórico. El amor ha sido uno de los grandes temas de la historia de la humanidad, atrayendo el interés de filósofos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, etc., con la intención de acercarse, con su conocimiento, al origen y la esencia real de dicho valor.

Aquí lanzamos el cometido de que se eduque en los sentimientos y en la gestión de las emociones, como una solución que desde la educación se pueda dar con la idea de mejorar tanto la vida de las personas como del colectivo social al que pertenecen. Los profesionales de la educación tenemos que favorecer el desarrollo de una

correcta educación sentimental para este nuevo modelo sociocultural en que nos encontramos. Las emociones impulsan nuestra actividad psíquica y social y son el motor que alimenta nuestra capacidad de mejora, de ahí que debamos dotar de inteligencia a nuestros sentimientos con el fin de ser capaces de comprender tanto nuestros afectos como los de los demás. Para ello, proponemos incidir desde las letras de las canciones en las características positivas de los tipos y modelos de amor expuestos (desprendido, ilusionante, de leyenda, no materialista y recíproco), ya que así podremos describir rasgos de los mismos, reflejar actitudes amorosas y ampliar el horizonte afectivo de los oyentes con la intención de lograr una estabilidad emocional que nos permita vivir el amor de manera positiva desde nuestra dimensiones personal, espiritual y social (Colomo, 2013).

El otro valor sobre el cual hablaremos es el de la soledad, en la canción *journal intime*, la expresión “*une fille seule avec ses mal*” podemos ver que la cantante lo expresa claramente (ver fragmento 26). Se trata, siguiendo las ideas de Expósito y Moya (2000), de un estado emocional que sobreviene cuando la persona no ha logrado las relaciones interpersonales íntimas o estrechas que desea y que afecta a un número cada vez mayor de personas, a pesar de que las condiciones de vida están mejorando.

Dans les pages de mon journal Une fille seule avec ses maux entre les lignes de mon cahier le chaud le froid le faux le vrai le chaud le froid le faux le vrai l'amour et quoi et les regrets Le vrai le faux sur le papier L'odeur d'un parfum Oublié
--

**Fragmento 26.** Extracto de la canción *Journal Intime* de Fredda

Aunque lo más común es la soledad por aislamiento o carencia de compañía, el hombre puede sufrir también la soledad cuando se encuentra acompañado, tal y como lo expresa Miquel (1988), con sus palabras: “la forma primaria de la soledad humana, la que todos sufrimos inevitablemente, no consiste en estar solo, sin compañía, sino en encontrarnos solos (p.21)”. De esta manera podemos distinguir entre una soledad positiva y otra negativa: cuando se trata de una elección

voluntaria, este valor es saludable y ayuda a potenciar nuestro autoconocimiento, es una liberación; cuando la soledad es impuesta u obligada, esta puede acabar con todo rastro de humanidad, es una desolación.

Partiendo de esta doble perspectiva, Riso (2008), nos habla de las tres ventajas que tiene la soledad. Desde el punto de vista psicológico-cognitivo, favorece la autoobservación y es una oportunidad para conocerse a uno mismo; desde el punto de vista psicológico-emocional, mejora la eficacia de los métodos de relajación y meditación; y desde el punto de vista psicológico-comportamental, nos insta a lanzarnos al mundo ya que no es necesario tener compañía afectiva para desenvolverse socialmente.

En definitiva, el sentimiento de soledad es una realidad muy presente en el contexto sociocultural actual de Francia, debido a muchos factores como el crecimiento urbano, el stress y la falta de tiempo para relacionarse, el individualismo, la marginación y exclusión de algunos grupos sociales como los ancianos, inmigrantes, etc., o la preponderancia de los intereses propios sobre los ajenos. Toda esta situación nos lleva a tener que tomar dos posturas ante esta realidad.

Por un lado, aprender de los aspectos positivos de la soledad que nos llevarán a conocernos más a nosotros mismos, comprendernos mejor y convertirnos en individuos autónomos en lugar de personas dependientes. Así lo reafirma Coelho (2012), “la soledad es el momento en el que nuestra alma tiene la libertad de conversar con nosotros y ayudarnos a decidir sobre nuestras propias vidas (p.39)”. Por otro lado, nos insta a esforzarnos por crear y mantener vínculos sociales que nos relacionen con otras personas ya que el ser humano es un animal social por naturaleza y necesita del grupo para un completo desarrollo de sus potencialidades, por lo que deberemos evitar refugiarnos en un tipo de soledad que lo que haga sea aislarnos y alejarnos del contacto social.

De igual forma otro elemento que se observa dentro de las canciones son los problemas sociales presentes en la sociedad francesa uno de ellos es la falta de lugares para estacionarse por el exceso de carros, así lo deja ver el extracto de la siguiente canción *à Paris* (ver fragmento 27).



**Fragmento 27.** Extracto de la canción À Paris de Riff Cohen

Los problemas sociales son todas aquellas situaciones que suponen una barrera u obstáculo para el desarrollo del ser humano ante las que no es capaz de encontrar una solución fácil ni adecuada. En este caso también es importante mostrarles a los alumnos este aspecto de la sociedad para que ellos eviten idealizar tanto a la sociedad francesa y vean la realidad de ella.

Desde la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de las canciones podemos enseñarles a los alumnos que la sociedad francesa también enfrenta problemas sociales y desde ahí también podemos potenciar la capacidad de nuestros alumnos de ser propositivos para resolver problemas de esta índole y de esa manera desarrollar en ellos la capacidad de creatividad ante situaciones difíciles que puedan enfrentar en la vida, a la vez que fomentaremos la responsabilidad y el sentido común en su toma de decisiones para que, en la medida de lo posible, puedan evitar conflictos realmente negativos que perjudiquen a su desarrollo personal y social.

De esta manera a través de los ejemplos anteriores podemos ver que tal como lo afirma Martínez (2017), las canciones con letras metafóricas dan cuenta de procesos sucedidos en la realidad francesa y cómo los participantes representados dan cuenta de lo que sucede fuera del contexto, en la realidad objetiva. La canción se presenta ligada en todo momento a las fuerzas sociales y atestigua a lo largo de los siglos tanto la evolución histórica como su propio progreso. Se trata de una forma de reflejar el pensamiento de las personas y de los grupos, así como una extensión social. La canción es un medio para expresar ideas y se puede apoyar en las figuras literarias para transmitir las con otras formas del lenguaje. Sus mensajes no son necesariamente literales, pero conservan la intencionalidad porque han sido escritas con un propósito específico.

#### 5.4 Prácticas relacionadas con la canción en clase de FLE.

En esta sección presentamos los datos que revelan las concepciones que los docentes tenemos sobre la canción, su importancia en la enseñanza de FLE y su aplicación para la enseñanza de aspectos socioculturales. Como nuestro interés aquí se enfoca en lo que sucede en el aula, discutimos acerca las prácticas relacionadas con el uso de canciones en su quehacer cotidiano.

A partir de las entrevistas realizadas en el primer acercamiento de la investigación en cuanto al uso de canciones para mostrar los aspectos socioculturales pudimos concluir que los maestros afirman hacer uso de las canciones en el salón de clase para mostrar los aspectos socioculturales, sin embargo, gracias a las observaciones realizadas pudimos comprobar que el uso de canciones es muy poca o casi nula. Las veces que se observó su utilización fue solamente para mostrar la parte lingüística del idioma tal como se puede ver en el siguiente extracto de observación (ver fragmento 28).

##### **Observación. 17/Marzo/2020**

El día de hoy el profesor realizó una actividad con una canción titulada *Aïcha* de Cheb Khaled, las actividades estuvieron más enfocadas a la parte lingüística del idioma, se trabajó el futuro próximo a través de esta obra musical. La actividad consistió en completar espacios vacíos con los verbos conjugados en futuro próximo de manera que los alumnos debían poner atención para escuchar y escribir los verbos de manera correcta. Los alumnos ya habían abordado con anterioridad el tema del futuro próximo.

**Fragmento 28.** Observación de clases. El uso de canciones en el aula

Como podemos apreciar en la hoja de observación el uso de canciones en el aula se encuentra más inclinado a explotar los contenidos lingüísticos de la lengua, cabe aclarar que enseñar dichos contenidos no nos parece en ninguna manera un punto negativo, nosotros creemos que el aspecto lingüístico es de suma importancia al momento de enseñar una lengua, sin embargo, creemos que la canción puede ser trabajada para mostrar los aspectos socioculturales de la lengua francesa.

De acuerdo con Courtade (2014), la canción permite no solamente enseñar contenidos de manera atractiva, lúdica y natural, sino que igualmente desarrolla todo un trabajo de apertura de espíritu y de cooperación para hacer conocer su aspecto lingüístico y cultural. La canción francesa y francófona es un documento auténtico, atractivo y completo que permite, como cualquier otro documento auténtico, trabajar con los estudiantes y conocer el aspecto lingüístico del lenguaje en acción. Es decir, el francés hablado, con todas las peculiaridades que puede tener, en vocabulario (*jerga, verlan*), gramática (negación oral que tiende a no pronunciar la partícula negativa "ne") y de pronunciación (entonación, pausas).

Además, el autor afirma que el aspecto cultural del idioma de destino puede ser trabajado con profundidad por medio de una canción, especialmente las diferencias de acentos regionales (o nacionales), léxico, registros de lenguas, costumbres francesas y francófonas, así como hábitos culturales generales, además de la vida cotidiana de los jóvenes. Lo que se puede observar actualmente en el curso de francés en nuestro contexto es que aún se sigue trabajando la parte lingüística del idioma, pero aún falta explotar los aspectos socioculturales de la canción.

Después de observar la escasa frecuencia con que se utiliza la canción en el salón de clases surgió en nosotros la inquietud de investigar las causas que la provocan. Por lo cual procedimos a la entrevista y este instrumento reveló lo siguiente (ver fragmento 29):

**Entrevistador:** *¿Cuál es la razón por la que no siempre utiliza canciones en el salón de clases?*

**Profesor participante 1:** *es por muchas razones, pero la principal es que no siempre hay demasiado tiempo para preparar canciones y traerlas en clase.*

**Profesor participante 2:** *trabajar con canciones implica pasar tiempo seleccionándolas y creando actividades a partir de ellas y a veces uno no cuenta con suficiente tiempo para prepararlas ya que principalmente tenemos que acabar el libro.*

**Fragmento 29.** Entrevista grupal a profesores. Motivos de la poca utilización de canciones en el salón de clases.

Tal como podemos apreciar el tiempo es uno de los factores importantes por el cual los docentes hacen escaso uso de canciones en sus clases de FLE y menos aún para trabajar la parte sociocultural. Se puede notar que los entrevistados a nivel discursivo reconocen que es necesario enseñar los aspectos socioculturales sin

embargo prima la necesidad de avanzar con los contenidos del libro que utilizan para sus clases el cual abarca aspectos lingüísticos tales como la gramática, la sintaxis, la morfología, la pragmática y los aspectos fonéticos, por lo que en las pocas veces que utilizan las canciones lo hacen como material de apoyo secundario.

Aunque de acuerdo con Bouaricha (2015), la canción sinónimo de combinación de texto y melodía, con toda la diversidad que presenta, ocupa actualmente un lugar importante dentro de los cursos de francés, podemos afirmar con base en los datos recuperados que en este contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, el uso de canciones para mostrar los aspectos socioculturales todavía no forma parte integral del curso Francés Lengua Extranjera.

Esto no significa que no se utilicen canciones en el aula de clases más bien lo que queremos aclarar es que en la clase de francés muy pocas veces se utilizan las canciones como herramientas de apoyo en la enseñanza del idioma y las pocas veces que esto sucede son para trabajar los contenidos lingüísticos de la lengua.

### **5.5 Promoción de los aspectos socioculturales a través de nuestra propuesta didáctica basada en el uso de canciones**

En este apartado discutimos acerca de la implementación de canciones francesas en nuestro proceso de investigación acción. De acuerdo con Boiron (2006), la canción es un enlace con la cultura del otro en su diversidad. Es un lugar de descubrimiento de la realidad multicultural francesa y francófona. Ella también tiene una misión de placer y entretenimiento. A continuación, se muestran un extracto de diario de campo y también fragmentos de planes de clases de las actividades realizadas para mostrar la manera en que las canciones fueron útiles para presentar los aspectos socioculturales (ver fragmento 30).

El día de hoy trabajamos una canción titulada “À Paris” de Riff Cohen, esta canción aborda algunos productos culturales, aspectos de la vida cotidiana y simbolismo de la torre Eiffel. La canción termina con la frase “*...mais qu’elle est belle la Tour Eiffel!*” (¡pero que bella es la Torre Eiffel!). Esta exclamación sirvió como punto de partida para introducir un punto cultural sobre el símbolo de este monumento, inscripción en el patrimonio mundial de la UNESCO, fecha de construcción, y su simbolismo dentro del marco de los ataques terroristas del año 2015.

**Fragmento 30.** Extracto de diario de campo, 26 de septiembre de 2019.

Lo anterior muestra que se pueden abordar los aspectos socioculturales haciendo uso de las canciones francesas las cuales contienen una gran cantidad de información que puede ser explotada para enseñarles a los alumnos esta parte, los cuales se servirán de este conocimiento para desarrollar una comprensión sobre la cultura y los aspectos socioculturales.

Además, el siguiente análisis de videograbación muestra que la canción puede servir como punto detonante para abordar aspectos socioculturales que si bien no están de manera explícita dentro de la canción pueden ser trabajados a partir de ella debido a su relación con la temática abordada, en este caso el día del amor y la amistad (ver fragmento 31).

La clase giro en torno la canción titulada *La vie en rose* de Edith Piaf, en primer lugar, se leyó la biografía de la cantante, ícono de la canción francesa lo cual les pareció muy interesante a los alumnos. Además, a partir de la canción se derivaron diversas actividades entre las cuales se encontraba una de comprensión de lectura que trataba acerca de un artefacto cultural: El muro de los te amo erigido en el jardín romántico de la cuadra Jehan Rictus, plaza des Abbesses en Paris Montmartre. A través de esta actividad los alumnos pudieron conocer este producto cultural relacionado con el amor. De esta manera, la canción presentada sirvió como punto detonante para mostrar aspectos socioculturales.

**Fragmento 31.** Análisis de videograbación, 14 de febrero de 2020.

Como se pudo observar la canción “*La vie en rose*” sirvió como punto de partida para avanzar hacia otros aspectos socioculturales relacionados con esta festividad tan importante y significativa para la sociedad la francesa. A través de la canción

trabajada los alumnos pudieron conocer acerca de la existencia de un artefacto cultural: “El muro de los te amo” que es un rasgo de unión, un lugar de reconciliación, un espejo que reenvía una imagen de amor y de paz.

Del mismo modo los alumnos expresaron, a través de la entrevista, haber aprendido conocimientos culturales gracias a esta canción. Entre ellos creemos pertinente remarcar el vocabulario y las expresiones relacionados al amor tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista (ver fragmento 32):

**Profesor:** *¿Podrían mencionar lo que aprendieron a través de esta canción?*

**Estudiante 1:** *Trabajar con esta canción fue muy divertido puesto que está relacionada con el día del amor y la amistad y en primer lugar gracias a la lectura de la biografía de Edith Piaf **pude conocer más sobre su vida y su legado** y en segundo lugar me pareció muy importante todas estas expresiones sobre el amor.*

**Estudiante 2:** *Gracias a esta canción **pude conocer el vocabulario sobre San Valentín y sobre “el muro de los te amo”.***

**Estudiante 3:** *Haber trabajado con esta canción se me hizo muy padre debido **todos los conocimientos culturales** que aprendimos, como la **información sobre “el muro de los te amo”** y la biografía de Edith Piaf.*

**Estudiante 4:** *Me parece que haber trabajado con la canción me enseñó mucho sobre **el legado de la cantante y sobre “el muro de los te amo”***

**Fragmento 32.** Entrevista grupal a alumnos. Aspectos socioculturales aprendidos a través de la canción.

También, podemos analizar la forma en la que se desarrollaron las actividades en torno a la canción titulada *Sur le pont d’Avignon* la cual sirvió como punto de partida para mostrar aspectos socioculturales y turísticos esenciales de este sitio tan importante en Avignon (ver fragmento 33).

La canción *Sur le pont d’Avignon* fue escuchada por los alumnos dos veces y después se les presentó un texto de comprensión escrita sobre la fecha de su construcción, su inscripción en el patrimonio cultural de la UNESCO, tamaño y características de su construcción, horarios de apertura en la semana para este año 2020 e información sobre las tarifas. Los alumnos expresaron haber aprendido mucho sobre este monumento portador de cultura y al mismo tiempo expresaron haber aprendido información turística relevante sobre este sitio cultural y turístico.

**Fragmento 33.** Análisis de videograbación, 25 de febrero de 2020

De igual forma los alumnos al ser entrevistados después de la clase expresaron haber aprendido aspectos socioculturales a través de la canción trabajada. Además, ellos creen que haber adquirido información sobre este destino turístico es muy importante ya que desean viajar algún día al país. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente extracto de entrevista (ver fragmento 34):

*Profesor: ¿Qué has aprendido a través de esta canción?*

*Estudiante 1: ...aprendí mucho sobre este puente característico de Avignon, su historia y la información turística de ese sitio, me parece que lo aprendido es muy relevante para los que queremos ir algún día al país*

*Estudiante 2: ...me pareció muy importante toda la información turística como los horarios de apertura del sitio y los precios de entrada.*

*Estudiante 3: ...creo que aprendí cosas muy importantes como la leyenda de su construcción.*

*Estudiante 4: Para mí fue muy importante ver el valor cultural y su inscripción al patrimonio mundial de la UNESCO.*

*Estudiante 5. Me pareció interesante aprender a través de esta canción aspectos culturales tales como su historia y su pertenencia a la UNESCO.*

**Fragmento 34.** Entrevista individual a alumnos. Aspectos socioculturales aprendidos a través de la canción *Sur le pont d'Avignon*.

A través de los análisis de observación de las video grabaciones y de las entrevistas realizadas a los alumnos se puede constatar que las canciones contienen información sobre la cultura y con esto coincide Garralda (2017) al afirmar que:

Las canciones están cargadas de un fuerte componente sociocultural, de una aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta. Este hecho las convierte en herramientas didácticas muy valiosas para la enseñanza de la cultura y facilitan al docente la tarea de enseñarla. (p.28)

Se puede aducir que las canciones francesas constituyen una ventana al universo sociocultural de la sociedad a través de las cuales podemos adquirir conocimientos sobre los aspectos socioculturales del medio social francés, ya que las composiciones musicales nacen dentro de una comunidad cultural desde la cual se crea como medio de expresión y difusión de las ideas concebidas, y prácticas socialmente aceptadas.

Por otro lado, a través de las planeaciones de clase se tomaron en cuenta la introducción de aspectos sobre la cultura tales como monumentos, lugares emblemáticos, profesiones, historia y simbolismo de la torre Eiffel. Esto lo podemos ver claramente en los siguientes extractos de planes de clase (ver fragmento 35).

10'	<b>Desarrollo:</b>  Comprensión detallada de la canción sobre productos culturales.	Recuperar información sobre productos culturales (monumentos y lugares).	Los alumnos verán el videoclip de la canción y se concentrarán en recuperar los lugares y monumentos mencionados en la canción. Después elegirán de entre una lista los lugares o monumentos mencionados.	Profesor-alumnos	Hojas impresas. Laptop.
-----	---	--	---	------------------	-------------------------

10'	Escucha de la canción e identificación de prácticas culturales (profesiones mencionadas en la canción).	Que el alumno identifique las profesiones mencionadas en la canción como parte de las prácticas culturales	El alumno elegirá de una lista las profesiones mencionadas en la canción.	Profesor alumnos. Alumnos-alumnos	Hojas impresas
-----	---	--	---	--------------------------------------	----------------

10'	<b>Punto cultural</b>  Lectura de un texto sobre la torre Eiffel.	Proveer a los alumnos <i>input</i> sobre la Torre Eiffel (datos históricos, simbolismo, inscripción en el patrimonio mundial, repercusiones del atentado terrorista del 2015)	El profesor les dará a los alumnos un texto con información sobre la Torre Eiffel y pedirá a cada estudiante que lea una oración. El profesor aclarará las dudas y corregirá los errores de pronunciación.	Profesor-alumnos	Hojas impresas
-----	---	---	--	------------------	----------------

**Fragmento 35.** Extractos de planes de clases.

Con relación a lo anterior Courtade (2014) asegura que la canción francesa “tiene muchas ventajas, debido a la gran diversidad de características lingüísticas, sociales y culturales que genera” (p.13). Es así que su naturaleza la convierte en un documento fácil de encontrar para los estudiantes y, por lo tanto, motivador. De esta manera los aprendices tienen la oportunidad de mantenerse en contacto con la lengua de forma más personal y por tanto más atractiva aun estando fuera del aula ya que actualmente existe una infinidad de canciones sobre plataformas digitales tales como *Youtube*, *Dailymotion*, *Spotify*, entre otros a las cuales los alumnos



pueden acceder fácilmente gracias a la difusión del servicio de internet en todas sus modalidades.

Además (Boza, 2013), sostiene que, en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera, la canción ofrece la posibilidad de diversificar y ampliar las perspectivas y las aplicaciones sociolingüísticas en clase. Además, la canción se convierte en el espejo de una sociedad y no solo es una fuente inagotable de información sobre ella, sino también una herramienta de enseñanza muy útil para dar a conocer la cultura y desarrollar habilidades. Se puede concluir entonces que las canciones francesas tal como lo afirma Coto (2014), son un claro transmisor de cultura de la lengua, de la historia y de las tradiciones, por lo tanto, representan una herramienta auténtica para poder conocer la expresión y cultura de la propia lengua convirtiéndose así en un material auténtico para desarrollar la competencia sociocultural.

## **5.6 Recapitulación**

En este capítulo presentamos los hallazgos encontrados en el corpus de los datos recolectados a través de todas las técnicas de recolección de datos aplicados. De esta manera discutimos los hallazgos sobre las representaciones sociales que los participantes tienen sobre los aspectos socioculturales, reflexionamos sobre las prácticas pedagógicas de los profesores de FLE en cuanto a la enseñanza de los aspectos socioculturales y por último demostramos la manera en la que se pueden abordar los aspectos socioculturales a través de las canciones. Este proceso de carácter exploratorio y reflexivo de nuestro equipo de trabajo sirvió como inspiración para el planteamiento de nuestra propuesta didáctica para atender precisamente estos aspectos, las representaciones sociales de los aspectos socioculturales para reforzar su promoción en clase de FLE a través de las canciones como recursos pedagógicos. No obstante, nuestra propuesta no tiene el objetivo de sustituir a los materiales didácticos disponibles en nuestro contexto laboral y tampoco pretendemos que se trate de una solución respecto al abordaje de los aspectos socioculturales, más bien se trata de una muestra de cómo podríamos abordar los aspectos socioculturales a través de las canciones.

## **Capítulo 6. Discusión final y conclusiones**

En este último apartado presentamos las conclusiones a las que hemos llegado en este proyecto de investigación sobre los aspectos socioculturales a través de la canción francesa. Este estudio bajo el método de investigación acción se desarrolló en el Departamento de Lenguas Tuxtla de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es por eso que para concluir vamos a dar respuestas a las preguntas de investigación que nos guiaron durante este estudio. De igual manera se presenta nuestra propuesta didáctica y algunas recomendaciones para la continuación de este estudio a futuro.

### **6.1 Discusión final**

Con respecto a este trabajo de investigación queremos externar que su desarrollo ha sido bastante complejo e interesante ya que nos permitió adentrarnos a un contexto de enseñanza del francés como lengua extranjera lo cual a su vez logró revelarnos mucho acerca de las percepciones y prácticas que tienen tanto maestros como estudiantes con respecto a los aspectos socioculturales.

Con respecto las significaciones de los docentes sobre los aspectos socioculturales, se observó que pensamos que son el conjunto de costumbres, tradiciones y gama de rasgos que son parte de la sociedad francesa entre las cuales están las tradiciones, formas de pensar y actuar, formas de vestir, canciones comidas y películas; de igual forma creemos que la enseñanza de los aspectos socioculturales debe ser a través de un proceso comparativo partiendo de algo conocido; también pensamos que las actitudes comportamentales en las diversas situaciones de encuentro debe ser enseñadas a los alumnos para formarlos socioculturalmente competentes. De igual forma, los profesores estamos seguros de que para adquirir conocimientos sobre los aspectos socioculturales no es necesario ir al país y que

se puede acceder a ellos a través de películas, canciones, libros, conversaciones con hablantes nativos, series de televisión, entre otros.

Se puede observar que existe un vínculo entre las representaciones que los docentes de francés tenemos con respecto a los aspectos socioculturales y las actividades llevadas a la práctica en el salón de clases de francés. De esta manera, los docentes implementamos actividades que abordan todos los elementos culturales que mencionamos y que ayudan a los estudiantes a incrementar su conocimiento sobre los aspectos socioculturales, además, los docentes realizamos actividades tales como la proyección de películas y cortometrajes en el salón de clases, lectura de fragmentos de novelas, presentación de personajes famosos, elaboración de periódicos murales sobre modas de vestidos, elaboración de muestras gastronómicas en el evento de la francofonía, entre otras, lo cual está en sintonía con sus representaciones.

De igual forma a través de la implementación de nuestra propuesta didáctica pudimos apreciar las posibilidades que las canciones francesas nos ofrecen para mostrar los aspectos socioculturales tales como productos, perspectivas, comunidades, prácticas y personas culturales. Además, se ha podido percibir que existe un fuerte vínculo entre las canciones, el contexto donde se producen y el ser humano, por lo cual las canciones van a representar para nosotros un instrumento válido desde el cual poder percibir sentimientos, valores o sueños. Así pues, la canción es un documento auténtico de los más ricos en aspectos socioculturales. Con esto demostramos que las canciones se convierten en herramientas didácticas a la hora de mostrar los aspectos socioculturales ya que las letras de las canciones están relacionadas con la realidad cultural, y que además son muy valiosas por ser dinámicas divertidas y fáciles de ser trabajada con los estudiantes.

## **6.2 Conclusiones.**

A continuación, nos proponemos a responder cada una de las preguntas que guiaron nuestra investigación.

### ***¿Cuáles son las representaciones que los docentes de francés y los estudiantes tienen sobre los aspectos socioculturales?***

De acuerdo a los dispositivos acotados utilizados para recabar la información y gracias a los hallazgos aquí discutidos podemos ver que las representaciones de los participantes sobre los aspectos socioculturales están relacionadas con los arquetipos de la vida cotidiana. Particularmente aquellos que se vinculan con los artefactos culturales más conocidos de Francia como la música, los monumentos, la comida, el vestido, entre otros.

Así, por ejemplo, los participantes creemos que es importante conocer sobre los monumentos ya que revelan la historia de un pueblo; también creemos que el conjunto de costumbres y tradiciones son importantes ya que dan identidad colectiva, asimismo pensamos que es importante conocer las formas de pensar y actuar de la sociedad, visualizamos a los aspectos socioculturales como un conjunto de costumbres y tradiciones que son parte de un pueblo. De igual forma, pensamos que la cultura está dividida en dos vertientes, la colectiva como un sentido de pertenencia a un país; y la individual, aquella que nos representa, la que nos da una identidad dentro de un grupo social.

Además, los participantes concebimos a los aspectos socioculturales como aquellos relacionados con las formas de vestir, las canciones comidas y películas. Tenemos la convicción que son los modos de vida, los ritos sociales, los hábitos comportamentales en situaciones de encuentro, es decir, toda información, todo conocimiento, toda actitud de la cultura extranjera que aparece en la enseñanza de lenguas. Se puede observar que los profesores participantes creemos que es de suma importancia mostrar los aspectos socioculturales a los alumnos en la clase de Francés Lengua Extranjera para que ellos puedan percibirlos y para que estén

enteramente preparados para interactuar con personas pertenecientes a otra sociedad las cuales encarnan y son ellos mismos la cultura.

De esta manera, consideramos de suma importancia conocer los comportamientos rituales en cada situación para encajar en la sociedad, para evitar actitudes inadecuadas, para evitar ofender y evitar malentendidos culturales. También damos una especial importancia al conocimiento de los aspectos socioculturales, los participantes argumentamos que el hecho de saber cómo actúan los miembros de otras culturas facilita la resolución de conflictos, disminuye las probabilidades de rupturas en la comunicación y nos disminuyen las probabilidades de choques culturales.

Es así como, se creemos que la lengua forma parte de la cultura y encarna el conjunto de rasgos culturales de la sociedad francesa por lo tanto los participantes creemos que es importante estar preparados a vivir la experiencia del ritmo cotidiano de la cultura extranjera. Además, la mayoría está convencida de que para adquirir conocimientos sobre los aspectos socioculturales no se tiene que necesariamente viajar al país y que se puede acceder a ellos a través de películas, canciones, libros, internet, radio, conversaciones con personas extranjeras, entre otros.

***¿Qué tipo de prácticas son promovidas para abordar los aspectos socioculturales?***

Los docentes de francés promovemos y transmitimos a los alumnos el conocimiento sobre los aspectos socioculturales a través de la implementación de diversas actividades entre las cuales están: lecturas comentadas sobre sitios culturales en Francia, uso de imágenes para mostrar lugares emblemáticos del país, clubes de conversaciones para hablar de las maneras de vivir y de sentir de los franceses, a través de juegos, creación de periódicos murales en los que se muestran aspectos de la vida diaria como la moda en el vestido, entre otros.

De esta manera, abordamos los aspectos socioculturales a través de actividades que van, desde las que están en los libros hasta las que son producto del ingenio y creatividad del profesor en aras de poner la cultura extranjera al alcance de los alumnos. A veces la cultura extranjera es presentada explícitamente en los documentos y da lugar a discusiones sobre diferentes sujetos, otras veces se aborda de manera implícita sin mencionar que se va a trabajar sobre cierto aspecto sociocultural. Los maestros utilizamos diversas estrategias didácticas y creamos ambientes propicios para transmitir conocimientos culturales. Igualmente creemos que la enseñanza de los aspectos socioculturales en el aula es de suprema importancia y que se debe utilizar todos los recursos necesarios para incentivar el aprendizaje de cada aspecto sociocultural relacionado con la lengua francesa. Ahora bien, con respecto al uso de canciones en el aula, se percibe que no se utiliza mucho como herramientas para enseñar los contenidos culturales.

A pesar de que en la narrativa de los profesores se declara hacer uso de ellas con fines a mostrar los aspectos socioculturales del francés, las observaciones realizadas en las aulas revelan que la utilización de las canciones en clase es más bien centrada en explotar los contenidos lingüísticos del idioma tales como gramática, el léxico y la pronunciación; dejando a un lado la explotación de los aspectos socioculturales por lo que consideramos que existe todavía un vacío en las aulas para promover la enseñanza de los aspectos socioculturales específicamente a través de la canción.

### ***¿Cómo promover el abordaje de los aspectos socioculturales en la enseñanza de FLE a través de las canciones?***

Gracias a los hallazgos de esta investigación, pudimos reflexionar acerca de la puesta en marcha de las actividades didácticas que efectivamente aprovechen la riqueza de la canción ya que es un documento auténtico que aporta muchos beneficios al aprendizaje. Esa gran diversidad de características lingüísticas, sociales y culturales deben ser aprovechadas por los profesores para hacer clases más dinámicas e interesantes porque las canciones están cargadas de un fuerte

componente sociocultural, entendido éste como la aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta. La canción permite enseñar contenidos de manera atractiva, lúdica y natural, e igualmente desarrolla todo un trabajo en las actitudes de los aprendientes porque promueve la apertura de espíritu y de cooperación para descubrir la dimensión cultural que toda lengua posee. El uso de canciones en el aula de lenguas extranjeras es una herramienta didáctica muy valiosa y útil para mostrar los aspectos socioculturales.

De esta forma la canción al ser el espejo de una sociedad y una ventana al universo cultural de la sociedad francesa es una obra de arte que puede ser didactizada para enseñar dichos aspectos, que si bien no ha sido creada para ser utilizada en la enseñanza de FLE puede ser adoptada y trabajada para dicha finalidad. De esta manera, cada canción es una ventana al universo sociocultural de la comunidad de habla en que se crea y puede así constituir una gran herramienta para acercar a los alumnos a las convicciones, intereses y modos de vida de la cultura de la lengua meta. La canción francesa es un documento auténtico, atractivo y completo que permite, como cualquier otro documento, trabajar con los estudiantes y conocer no sólo el aspecto lingüístico. En el nivel social, la canción permite a los alumnos entender el imaginario social que conlleva una canción y contrastarlo con su propia cultura ya que no siempre una cultura es completamente lejana de la otra. Así, en los textos de las canciones se plasman elementos que refieren a productos o artefactos culturales, a prácticas sociales, a significaciones que son compartidas por una comunidad y que integran lo que llamamos los elementos socioculturales a los cuales el aprendiente de francés debe tener acceso para realmente ir adquiriendo de manera gradual una competencia comunicativa en la lengua extranjera.

### **6.3 Propuesta pedagógica recomendada.**

Nuestra propuesta está diseñada para que de manera ilustrativa los docentes puedan ampliar sus perspectivas para trabajar las canciones con fines a explotar los aspectos socioculturales, de esta manera se pretende complementar los conocimientos del profesor para un uso más productivo de las canciones con miras

a trabajar la parte sociocultural del idioma. Por un lado, hemos diseñado fichas de autoformación docente; y por el otro, destinado al aprendiente, una serie de pequeñas unidades didácticas para el proceso de aprendizaje mediante diversos recursos de input para el desarrollo de las cuatro habilidades *-compréhension orale, compréhension écrite, production orale y production écrite-*, así como una parte de gramática.

### **6.3.1 Sobre nuestra propuesta de fichas de autoformación docente**

Las fichas de autoformación docente muestran la manera en que las canciones son expresiones de la vida cotidiana y como ellas reflejan lo que pasa en la sociedad como un canal transmisor que expresa los problemas que atañen al tiempo y a la realidad de manera que estas pueden ayudar a entender los aspectos de la vida cotidiana.

Asimismo, se muestra a la canción como un documento auténtico creada por francófonos, que aunque no fue diseñada para este fin puede ser adaptada a la enseñanza de un idioma extranjero dado que es un documento susceptible de tener una utilidad efectiva en la vida cotidiana, profesional o social del público objetivo y que permite a los alumnos acercarse al idioma hablado, abriendo así sus horizontes a las disparidades lingüísticas de acuerdo con diferentes criterios sociales, culturales o geográficos, proponiéndoles así un contacto menos estándar y diferente de lo que pueden mantener cuando escuchan a su maestro hablar y que además, posibilita ponerse en situaciones reales y preguntarse ¿cómo podrían desenvolverse ellos mismo si se encontraran confrontados a la vida? De este modo, se muestra que por medio de la canción se puede enseñar toda una gama de códigos sociales.

Por otro lado, se expone la canción como un medio que se puede utilizar para el desarrollo de las competencias relacionadas con las prácticas y perspectivas sociales ya que promueve respeto, interés y comunicación y que puede abordar las cuestiones sociales y temas de sociedad. Además de que permite el acercamiento a otros entornos y a través de actividades operativas prepara a los estudiantes para interactuar, intercambiar y dar su punto de vista sobre los temas abordados durante



el estudio de una canción. También se muestra un banco de sitios webs educativos para trabajar canciones en FLE.

Con esto queremos que los docentes entren en una dinámica de auto reflexión y exploración de sus propias representaciones sociales en torno al uso de las canciones como reveladores de la cultura en el salón de clases.

Las fichas propuestas comprenden tres etapas: una fase de activación de conocimientos previos para que traigan a la luz las concepciones de cada profesor sobre cada tema abordado. Posteriormente, se provee a los profesores de material de soporte teórico proveniente de autores que han dedicado mucho tiempo a su línea de investigación; esto con el objetivo de ofrecer a los profesores información confiable que abonen a su auto aprendizaje tratando de evitar crear sesgos. Finalmente se hacen preguntas sobre el tema abordado a fin de que el docente puede recordar y reflexionar sobre lo aprendido.

**LAS CANCIONES COMO EXPRESIÓN DE LA VIDA COTIDIANA**

**FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE**

**Objetivo:** Dar a conocer porqué las canciones son expresión de la vida cotidiana



**PROCEDIMIENTO:** Lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

1) ¿Porque cree usted que las canciones reflejan lo que pasa en sociedad?

---

---

---

La música y la humanidad poseen una realidad estrecha que ha coexistido desde tiempos pretéritos y ha permitido la expresión de las emociones y racionalizar las acciones. Esto ha fortalecido sus habilidades de orden superior subyacente y les ha permitido construir realidades sobre el mundo, para comprenderla y transformarla de acuerdo con sus necesidades. La música y el lenguaje son dos capacidades humanas innatas cuya finalidad última es la de la comunicación.

El lenguaje oral y, en especial, la música han sido un canal transmisor de cultura ya que antes de que una lengua sea escrita, existe una importante tradición de literatura oral, cuentos historias y leyendas que se han transmitido de generación en generación a través de los tiempos y usado muchas veces para transmitir hechos históricos (Martínez, 2017).

Las canciones son aquellas narrativas que siempre han empleado los grupos humanos con el ánimo de recrear un lazo ancestral entre los que estuvieron y los que se encuentran en el presente. La canción constituye un relato que se mueve en entre el pasado, el presente y el futuro para contarnos algo que debe ser recordado y dejarnos una enseñanza. De esta manera los mitos fundacionales y las leyendas dan sentido a su existencia, perpetuando prácticas o normas que regulan el comportamiento y le dan identidad a los grupos humanos (Martínez, 2017).

Las canciones son escritas con una fuerte carga subjetiva y emocional y, también, una intencionalidad al momento de transmitir un mensaje. Es preciso, generar situaciones de reflexión en torno a lo escrito y lo dicho por el autor, permitiendo que el texto pueda ser comprendido e ir más allá de la literalidad.

Las canciones nos permiten hacer interpretaciones sobre lo que pasa en un contexto propio o fuera de él, desde el punto de vista de la vida cotidiana, ya que en ella se exteriorizan coyunturas sociales que el autor pone de manifiesto. El autor quiere expresar, en la mayoría de los casos, los problemas que atañen a su tiempo y a su realidad. Una realidad en la cual existen tensiones que afectan a unos grupos humanos en particular que quiere contarlas para que en la posteridad sea otro presente (Martínez, 2017).

**2) ¿Cuál es su opinión sobre el texto? ¿Encuentra diferencias entre lo que usted escribió en el apartado anterior con lo expresado por el autor? Explique porque las canciones nos permiten entender los aspectos socioculturales de la vida cotidiana**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **REFERENCIAS**

Martínez, I.A. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

## Ficha 2

# LA CANCIÓN COMO DOCUMENTO AUTÉNTICO

## FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

**Objetivo:** Dar a conocer lo que hace de la canción un documento auténtico completo.

**PROCEDIMIENTO:** Lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

1). ¿Que hace de la canción un documento auténtico completo?

---

---

---

Según Courtade (2014), la canción es un documento auténtico audio o audiovisual creado por francófonos, para francófonos. A diferencia de un documento didactizado, no está "adaptada" a la enseñanza de un idioma extranjero, ni creada para este fin. Es un documento susceptible de tener una utilidad efectiva en la vida cotidiana, profesional o social del público objetivo.

En el curso de lengua extranjera, la canción es presentada por el profesor en su forma "bruta", es decir, original, tal como se habría presentado a una audiencia nativa. La canción permite a los alumnos acercarse al idioma hablado en los países donde es oficial, abriendo así sus horizontes a las disparidades lingüísticas de acuerdo con diferentes criterios sociales, culturales o geográficos, proponiéndoles así un contacto menos "estándar" y diferente de lo que pueden mantener cuando escuchan a su maestro hablar.

La canción es sin duda alguna un documento auténtico que tiene muchas ventajas debido a la gran diversidad de características lingüísticas, sociales y culturales que ella comprende. Su naturaleza misma hace de ella un documento auténtico fácil de encontrar por los estudiantes, y de hecho, motivante, ya que se dan cuenta que fuera del salón de clase tienen la posibilidad de estar en contacto con la lengua de una manera más personal y por lo tanto más atractiva. La canción es ciertamente el soporte por excelencia al cual todos estamos habituados puesto que forma parte de la vida cotidiana de manera consciente o inconsciente. Un 87.3% de adolescentes afirman escuchar música todos los días de manera voluntaria e intencionada.

La canción es ciertamente el soporte por excelencia al cual todos estamos habituados puesto que forma parte de la vida cotidiana de manera consciente o inconsciente. Un 87.3% de adolescentes afirman escuchar música todos los días de manera voluntaria e intencionada.

La canción francesa y francófona es, entonces, un documento auténtico atrayente y completo. Permite trabajar a profundidad el aspecto cultural de la lengua meta por ejemplo las diferencias de acentos regionales o nacionales, de léxico, los registros de lengua, los valores franceses y francófonos, así como las costumbres culturales generales y la vida cotidiana de los jóvenes.

Igualmente, a nivel social la canción permite a los alumnos ponerse en situaciones reales y preguntarse como podrían “desenvolverse” ellos mismo si se encontraran confrontados al a vida. Así, por medio de una canción, uno podrá enseñarles toda una gama de códigos sociales ( saludos, agradecimientos, etc.).

2) ¿Que aspectos culturales se pueden trabajar a través de la canción francesa?

---

---

---

3) ¿De que modo es importante la canción para poner a los alumnos en situaciones reales?

---

---

---

## **REFERENCIAS**

Courtade, S. (2014). *L'utilisation de la chanson en cours de FLE dans l'Enseignement Secondaire et le Bachillerato en Espagne : réflexions théoriques et propositions d'activités* (tesis de Maestría). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

### Ficha 3

## LA UTILIZACIÓN DE LA CANCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LAS PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS SOCIALES

### FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

**Objetivo:** Dar a conocer de que manera la canción ayuda a desarrollar la competencia sociocultural. Asimismo proveer información sobre sitios web para consultar canciones y trabajarlas en clase

**PROCEDIMIENTO:** Lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

1) ¿De que manera cree que la canción ayuda a desarrollar el conocimiento de las prácticas y perspectivas sociales?

---

---

---

De acuerdo con Courtade (2014 ), la canción permite el desarrollo de las siguientes competencias relacionadas a las prácticas y perspectivas sociales:

**Competencia cultural y artística:** La canción es una obra artística y con una carga cultural importante por lo tanto contribuye a desarrollar esta competencia. Además, permite a los estudiantes expresar las opiniones, los gustos y las emociones producidas por diversas manifestaciones culturales y artísticas estudiadas a través de la explotación de este medio.

**Competencia social y cívica:** El estudio de una canción lleva al alumno a familiarizarse con los hábitos y códigos sociales del país o países donde la lengua meta es hablada. De esta manera, es un buen vehículo para el desarrollo de las habilidades sociales, porque promueve respeto, interés y comunicación, al tiempo que ayuda a fortalecer la identidad de los interlocutores.

**Competencias y habilidades de interacción con el mundo físico:** La canción puede abordar diferentes contenidos, principalmente los cuestiones sociales o temas de la sociedad. De este modo, permite el acercamiento a otros entornos y, a través de actividades operativas prepara a los estudiantes para interactuar, intercambiar y dar su punto de vista sobre los temas abordados durante el estudio de una canción

## Banco de sitios webs educativos en relación con la canción en FLE

<http://chansonfle.blogg.org/>: Sitio web de Carmen Vera "La canción francófona en clase de FLE".

<http://chanson-fle.blogspot.com.es/>: Blog para compartir ideas sobre la explotación de la canción en clase de FLE creado por Fanny Grosse, profesora de FLE en EOI de Antequera, Málaga.

<http://francesmarques.blogspot.com.es/p/musique.html>: Blog sobre el tema de la canción francesa y francófona en clase de FLE, creada por Soledad Martínez Cuadrado, Profesora de FLE en Educación Secundaria y Bachillerato, en IES Marqués de los Vélez por El Palmar, Murcia.

<http://sauce.pntic.mec.es/~ede00000/chansonfle.html>: blog de Éléonore Degrigny, Profesor de FLE en EOI San Javier, Cartagena.

<http://enseigner.tv5monde.com/collection/paroles-de-clips>: Sección del sitio web de TV5 Monde "Enseñar francés con TV5 Monde", ofrece fichas pedagógicas para la explotación de la canción en clase de FLE.

<http://www.lepointdufle.net/chansons.htm>: Sección del sitio web de Le Point du FLE "Aprender y enseñar el francés", ofrece diversas actividades relacionadas con la canción en clase de FLE.

<http://www.leplaisirdapprendre.com/chansons/>: Sección del sitio de recursos de CAVILAM (Alliance française pour les professeurs de français langue étrangère). Propone fichas pedagógicas para la explotación de la canción en clase de FLE

## REFERENCIAS

Courtade, S. (2014). *L'utilisation de la chanson en cours de FLE dans l'Enseignement Secondaire et le Bachillerato en Espagne : réflexions théoriques et propositions d'activités* (tesis de Maestría). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

### 6.3.2 Sobre nuestra propuesta de unidades didácticas

En esta investigación, en total se elaboraron 7 unidades didácticas destinadas a los aprendientes para trabajar las cinco dimensiones de la cultura propuesta por Moran (2001). Nuestra propuesta está basada en canciones francesas como una ventana al universo sociocultural. En ellas se abordan diversos aspectos de la vida cotidiana tales como el tráfico, la falta de espacios para estacionarse, la diversidad cultural en Francia, los grupos minoritarios existentes en la sociedad francesa. También Valores tales como, el respeto hacia los monumentos, las etiquetas sociales, el amor, la soledad, las perspectivas sociales, entre otros.

En ellas se abordan aspectos visibles de la cultura tales como los productos culturales, artefactos tales como la torre Eiffel su historia y su simbolismo a través de los tiempos, pero también monumentos no tan conocidos como el muro de los te amo, el puente de Aviñón. De igual forma se abordan aspectos no visibles de la cultura tales como la soledad, la depresión, la ansiedad, las prácticas de escribir un diario personal.

En estas unidades didácticas se abordan aspectos socioculturales tan importantes como la practica social de los franceses de tomar café y su significación cultural. En la unidad número 1 se trabaja una canción a través de la cual se muestra que el hecho de tomar café forma parte de la vida cotidiana de los franceses. De acuerdo con la revista LAVAZZA (2017), ningún otro país es tan conocido como Francia por su “*savoir vivre*”, el arte de vivir que, sumado a su pasión por el café, es un rasgo importante de su cultura nacional. Con un consumo anual por persona de 5,6 kg de café, el país del amor y la Torre Eiffel se sitúa en el rango medio de la comparación de consumo de café entre el viejo y el nuevo continente.

En la unidad número 2, se aborda otro aspecto cultural, el puente de Aviñón, su historia y su simbolismo, horarios de apertura y tarifas de entrada. De acuerdo con la página *Avignon Tourisme* (2020), el puente *Saint Bénézet* o también llamado puente de Avignon, fue construido a partir del siglo XII y es uno de los principales



testigos de la historia de Aviñón, es conocido en todo el mundo gracias a su famosa canción infantil "En el puente de Aviñón". Ha sido catalogado como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO desde 1995.

En la unidad número 3, se trabaja una canción titulada *¡Journal intime!* gracias a la cual se aborda la existencia de *l'Association pour l'Autobiographie* (APA) que se encarga de recolectar, conservar y poner a disposición textos biográficos y diarios personales, fragmentos de vida que constituyen el espejo de una época. De igual modo en esta canción la autora revela un estado sentimental en el que confluyen diversas emociones tales como: el arrepentimiento, la confesión, el amor, el hecho de vivir momentos malos y buenos, el deseo de escribir en un diario personal lo falso y lo verdadero, la calidez y la frialdad en una relación sentimental, entre otros. Relacionado con lo anterior, Glowacka (2004), afirma que las canciones acompañan todas las actividades terrestres de los jóvenes; refleja y expresa todas sus emociones, pasiones, sentimientos familiares o de expansión: la felicidad, la tristeza, el amor, el sufrimiento, la fe, la veneración, el orgullo, el miedo, la ternura, el humor, y también la cólera y el odio.

En la unidad 4, trabajamos la canción titulada *¡Quand j'avais 14 ans!* a través de la cual tocamos el tema de las prácticas culturales. En este caso, abordamos las prácticas sociales de los adolescentes en Francia ligadas a la diversión y al entretenimiento. También en la unidad 5 trabajamos la canción *¡Il est cinq heures!* de Jacques Dutronc gracias a la cual se aborda el tema de los monumentos de Francia, su ubicación, su importancia cultural y su historia, al mismo tiempo se abordan algunas profesiones mencionadas en la canción.

En la unidad 6, abordamos el tema del amor y la amistad gracias a la conocida canción *¡La vie en rose!* De Edith Piaf, a través de la cual apreciamos las perspectivas y prácticas relacionadas con el amor, de igual forma se presentan algunos artefactos relacionados con la fecha de San Valentín como es el "muro de los te amo". Además, en una de las unidades didácticas a partir de una canción de Jacques Dutronc se aborda el tema de los monumentos de Francia, su ubicación, su importancia cultural y su historia al mismo tiempo se abordan algunas

profesiones mencionadas en la canción. También, se abordan las prácticas sociales de los adolescentes en Francia su manera de percibir al mundo y sus actividades preferidas en medio de la explosión tecnológica y de los videojuegos. Asimismo, se aborda el tema del día de San Valentín, la manera en que los franceses celebran el día del amor y la amistad, las expresiones utilizadas para expresar amor y cariño, la significación cultural del muro de los te amo, asimismo se presenta la Biografía de Edith Piaf quien es considerada un ícono de la canción francesa.

Por último, en la unidad 7 presentamos la canción titulada *À Paris* en los cuales se muestran aspectos positivos y negativos de la vida cotidiana tales como la falta de espacios para estacionarse, la existencia de partidos políticos, grupos religiosos, gente sin hogar en las calles y productos culturales tales como bolsas y perfumes, estos últimos ligados a la creencia de que Francia es un país del cual proviene la moda. También a través de esta canción se aborda el tema de las comunidades culturales y estas se ven expresadas en las palabras (*paroissiens* y *partis*). Las comunidades culturales según Moran (2011), están constituidas de grupos específicos de la cultura en la cual los miembros a través de diferentes tipos de relaciones interpersonales llevan a cabo prácticas en establecimientos sociales y físicos específicos. La frase *À Paris il y a des couleurs et des partis des parodies de ces partis*, es muy reveladora de la manera en que son vistos algunos partidos políticos, es decir algunos de ellos son percibidos como una copia de otros, carentes de identidad propia y originalidad en sus ideas.

Siempre en todas las unidades se parte de una canción, se presenta a los alumnos la letra de la pieza musical, también se les presenta el vocabulario relacionado de la canción, la biografía del cantante o del grupo musical, enseguida, basado en la canción un ejercicio de comprensión auditiva, luego un texto de comprensión de lectura, después se presenta un punto gramatical, un ejercicio de expresión oral y uno de expresión escrita.

## UNIDADES DIDÁCTICAS

### Unité 1: ¡Le café!

**Niveau**

A2

**Destiné aux**

Jeunes adultes

**Thème**

Lé café

**Objectif socioculturel**

Connaitre les pratiques sociales des français autour du café

**Objectif communicatif**

Utiliser l'impératif, imaginer un dialogue, rédiger une lettre personnelle.

#### **Leçon 1**

- Lire la biographie du groupe musical
- Lire le vocabulaire des adolescents évoqué dans la chanson
- Écouter la chanson et réperer le vocabulaire lié au café

#### **Leçon 2**

- Lire un texte sur le café et les français

#### **Leçon 3**

- Jeu de rôle
- Écrire un lettre



## Biographie

### Oldelaf et Monsieur D



Est un groupe de chanson française humoristique actif créé en 2000. Il décrit ses œuvres comme de la chanson « qui fait rire, taper du pied, des mains voire dans les coudes du voisin pour les moins habiles ». Le groupe soigne le travail scénique et la qualité des costumes. On retrouve, dans leurs chansons, un côté enfantin dans certaines mélodies, de la poésie parfois et des paroles travaillées.

Source:[https://fr.wikipedia.org/wiki/Oldelaf\\_et\\_Monsieur\\_D](https://fr.wikipedia.org/wiki/Oldelaf_et_Monsieur_D)

## Paroles

### Le café

Pour bien commencer ma petite journée et me réveiller moi, j'ai pris un café un arabica noir et bien corsé, j'enfile ma parka, ça y est je peux y aller "où est-ce que tu vas« me crie mon aimée "prenons un kawa je viens de me lever" étant en avance et un peu forcé, je change de sens et reprends un café a huit heure moins le quart

Faut bien avouer les bureaux sont vides on pourrait s'ennuyer mais je reste calme je sais m'adapter le temps qu'ils arrivent j'ai le temps pour un café la journée s'emballer tout le monde peut bosser au moins jusqu'à l'heure... de la pause café ma secrétaire rentre "fort comme vous l'aimez« ah mince j viens d'en prendre mais maintenant qu'il est fait... un repas d'affaires tout près du sentier il fait un temps super

Mais je me sens stressé... mes collègues se marrent "DÉTENDS-TOI RENG!" "Prends un bon cigare et un p'tit café« une fois fini mes collègues crevés appellent un taxi ... mais moi j'ai envie de sauter! je fais tout paris puis je vois un troquet j'commande un déca, mais re-caféiné hummm... hummmmm...

J'arrive au bureau ma secrétaire me fait: "Vous êtes un peu en retard Je me suis inquiétée!« Oh! J'la jette par la fenêtre! elle l'avait bien cherché! t'façons faut que je rentre mais d'abord un café! attendant le métro je me fais agresser une p'tite vieille me dit: "vous avez l'heure s'il vous plaît?« j'lui casse la tête et j'la pousse sur le quai! je file à la maison et j'me sers un ... devinez?!

"Papa mon papa! En classe je suis premier!« Putain mais quoi! tu vas arrêter d'me faire chier! mais qu'il est con ce gosse! et en plus il s'met a chialer! j'm'enferme dans la cuisine il reste un peu de café ça fait quatorze jours que je suis enfermé! j'suis seul dans ma cuisine et je bois du café! il faudra bien qu'je dorme! les flics vont m'choper! alors je cloue les portes et j'reprends du café!

## Vocabulaire

**Une parka** : un vêtement chaud pour se protéger du froid, en général imperméable.

**Un kawa** (argot) : c'est le mot arabe qui désigne un café et qui est aujourd'hui utilisé dans la langue française.

**S'emballer** : ici, s'accélérer.

**Bosser** (argot) : travailler.

**Mince** : interjection qui consiste à exprimer une émotion (souvent le regret).

**Le Sentier** : quartier commerçant de Paris.

**Crevé** (argot) : fatigué.

**Un troquet** (familier) : un café, un bar, un débit de boissons.

**Putain** (vulgaire) : juron qui consiste à exprimer une émotion (souvent la colère).

**Faire chier quelqu'un** (vulgaire) : embêter, ennuyer quelqu'un.

**Con** (vulgaire) : bête, stupide.

**Un gosse** (familier) : un enfant.

**Chialer** (argot) : pleurer.

**Les flics** (argot) : les policiers.

**Choper** (familier) : attraper.

## Notes culturelles

Cette chanson comporte de nombreux termes familiers, argotiques, parfois même vulgaires. En France, la pause café est très importante à tout moment de la journée, elle permet de se détendre entre collègues au travail ou entre amis et elle est souvent propice aux confidences.

## MISE EN ROUTE

Dites ce qu'évoque le mot « café » pour vous.

# Leçon 1



## Compréhension orale

**A** Écoutez la chanson. Par groupes de deux ou trois, repérez le lexique lié au café.

---

---

---

---

---

**B** Relevez un maximum de termes liés aux différents moments de la journée du personnage. Quelle routine retrouve-t-on dans cette journée (métro, boulot, dodo) ?

---

---

---

---

---

## Grammaire

### L'imperatif

L'imperatif est un mode qui sert à l'expression de l'ordre.

EX. : Viens ici, écoute-moi.

3 règles principales de formation :

- ◆ Les verbes à l'imperatif ne se conjuguent qu'à trois personnes : la 2<sup>e</sup> personne du singulier et les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personnes du pluriel.
- ◆ Le pronom personnel sujet n'est pas exprimé avant le verbe.
- ◆ On le forme sur le même radical que le présent de l'indicatif auquel on ajoute les terminaisons suivantes : -e, -ons, -ez.

Vous constatez qu'il ne faut pas mettre de « -s » à la seconde personne de l'imperatif (sauf exceptions décrites plus bas dans le cours).

Ex. : mange, mangeons, mangez

Ex. : offre, offrons, offrez

A l'exception des verbes suivant dont le radical diffère du présent :

être : sois, soyons, soyez

avoir : aie, ayons, ayez

savoir : sache, sachons, sachez

## Exercices

**Conjuga el imperativo de la 2<sup>a</sup> persona singular (tu).**

(parler/avec elle) \_\_\_\_\_ !

(finir/ton exercice) \_\_\_\_\_ !

(attendre/là) \_\_\_\_\_ !

(se perdre/ne pas) \_\_\_\_\_ !

(se dépêcher) \_\_\_\_\_ !

**Conjuga el imperativo de la 1<sup>a</sup> persona plural (nous).**

(payer/l'addition) \_\_\_\_\_ !

(prendre/le tram) \_\_\_\_\_ !

(faire/du vélo) \_\_\_\_\_ !

(s'endormir/ne pas) \_\_\_\_\_ !

(se réjouir) \_\_\_\_\_ !

**Conjuga el imperativo de la 2<sup>a</sup> persona plural (vous).**

(demander/à votre professeur) \_\_\_\_\_ !

(attendre/un instant) \_\_\_\_\_ !

(vouloir/venir à l'heure) \_\_\_\_\_ !

(ne pas/être/triste) \_\_\_\_\_ !

(se réveiller/à 6 heures) \_\_\_\_\_ !

## Leçon 2



### Compréhension écrite



### Les Français aiment le café

***Un aliado en la mañana, un compañero inevitable al final de una comida, el café es esencial para los franceses. Un estudio realizado por C10 revela que 8 de 10 declaran consumirlo.***

El consumo regular de café en CHR (Café-Hôtellerie-Restaurant) se divide entre la mañana (55%) y la tarde (47%). Casi 1 de cada 3 consumidores consume café fuera del hogar, principalmente en el trabajo (76%) o en una cafetería - bar -cervecería - restaurante (40%). Y si favorecen el mostrador para este momento de degustación es porque los franceses lo entienden como un momento de relajación (61%) y convivencia (59%).

Las marcas más conocidas por los consumidores en CHR están en orden *Lavazza*, *Cafés Richard* y *Segafredo*. Mientras que el café es aclamado, el té hace un avance notable. "Nuestras ventas de té han aumentado considerablemente (+ 22,6% a finales de diciembre de 2017). Hoy, el té ya no es pariente pobre del CHR (Café-Hôtellerie-Restaurant), las referencias ofrecidas son mucho más numerosas y los franceses están recurriendo cada vez más al consumo alterno entre té y café ", agrega Camille Delettret, directora de marketing de C10. Además, como señala el estudio, el 57% de los franceses ha reemplazado el café con té al menos durante el día.

Source: <https://www.snacking.fr/actualites/tendances/4062-Les-Francais-aiment-le-cafe-plus-de-8-sur-10-en-consomment/>

1). ¿Que significa culturalmente el consumo de café para los franceses?

---

---

2). ¿Qué datos te parecen especialmente interesante sobre lo que acabas de leer?

---

---



## Leçon 3



### Expression orale

Vous êtes comme l'homme hyper stressé de la chanson et vous allez chez le médecin pour trouver une solution à votre dépendance. Imaginez la conversation avec le médecin.



### Expression écrite

Vous êtes le fils de ce personnage et vous écrivez une lettre à vos grands-parents pour leur raconter tout ce qui ne va pas à la maison à cause de votre père et pourquoi il s'est mis en colère (50 mots environ).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Unité 2 : Sur le pont d'Avignon!

**Niveau**

A2

**Destiné aux**

Jeunes adultes

**Thème**

Le pont d'avignon

**Objectif  
socioculturel**

Connaitre l'histoire et le symbolisme du pont d'avignon

**Objectif  
comunicatif**

Raconter une journée dans le pont d'avignon



## Biographie



**Jean Sablon** est un auteur-compositeur-interprète français né le 25 mars 1906 à Nogent-sur-Marne et mort le 24 février 1994 à Cannes.

Il est l'un des premiers chanteurs français à s'intéresser au jazz. Il devient l'ambassadeur de la chanson et se consacre à ses tournées sur le plan international, retrouvant régulièrement les principales salles françaises. Il conclut ses soixante-et-un ans de carrière par d'ultimes « adieux » en 1984.

Source: <http://www.otrrpedia.net/getprogram.php?item=7121>

## Paroles

Sur le pont d'Avignon,  
On y danse, on y danse  
Sur le pont d'Avignon,  
on y danse, tout en rond.  
Les bell's dam's font comm' ça,  
Et puis encor' comm' ça.  
Les beaux messieurs font  
comm' ça  
Et puis encor' comm' ça.  
Les cordonniers font comm' ça  
Et puis encor' comm' ça.  
Les blanchisseuses font comm'  
ça,  
Et puis encor' comm' ça.



### Compréhension orale

Écoutez la chanson et dites  
comment imaginez vous le pont  
d'avignon.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Grammaire

### Le pronom « y »

On utilise « y » quand il y a la préposition « à » ou une de ses formes : au...à la...aux...à l'. On peut utiliser « y » aussi s'il y a d'autres prépositions comme : derrière, devant, sur, chez, etc.

#### Exemples :

Marc joue **au** foot. Il **y** joue

Claire et Françoise sont allées **au stade**. Elles **y** sont allées.

La victime de l'accident va aller **à l'hôpital**. Elle va **y** aller.

Est-ce que le téléphone est **sur la table** ? Oui, il **y** est.

Est-ce que tu habites **chez tes parents** ? Oui, j'**y** habite.

Est-ce que tu penses souvent **à l'avenir** ? Oui, j'**y** pense. (penser à)

### Réécrivez les phrases en utilisant le pronom y

1. Il joint une photo à sa lettre. \_\_\_\_\_
2. Nous courons à notre rendez-vous. \_\_\_\_\_
3. Je viens de passer à la boulangerie. \_\_\_\_\_
4. Vous achetez vos légumes au marché. \_\_\_\_\_
5. Les enfants vont à pied à l'école. \_\_\_\_\_
6. On soigne les malades à l'hôpital. \_\_\_\_\_
7. Il n'est jamais allé en Italie. \_\_\_\_\_
8. On mange très bien dans ce restaurant. \_\_\_\_\_
9. Nous accédons à la Chapelle par un chemin étroit. \_\_\_\_\_
10. Il se voit déjà en haut de l'affiche. \_\_\_\_\_



## Compréhension écrite

### PONT D'AVIGNON (SAINT-BÉNEZET)



Le pont Saint Bénézet, construit à partir du 12e siècle et témoin majeur de l'histoire d'Avignon, est connu dans le monde entier grâce à sa célèbre chanson enfantine "Sur le pont d'Avignon". Il est inscrit Patrimoine Mondial par l'UNESCO depuis 1995. D'après la légende, le pont aurait été édifié au 12e s. par un jeune berger du Vivarais, Bénézet, sur ordre céleste. Mais en réalité, la construction du pont a été un chantier permanent qui s'est étalé sur plusieurs siècles. Les modifications hydrologiques du fleuve, suite à des changements climatiques à partir du XVème siècle, sont à l'origine de sa destruction. Il n'a plus été utilisé à partir du XVIIème siècle. Le pont mesurait 920 mètres et comptait 22 arches qui reliaient les deux rives du Rhône. Porteur de légendes, monument emblématique du territoire, il a fait l'objet de 2010 à 2016 d'un travail interdisciplinaire sans précédent qui a mobilisé toute une communauté de chercheurs sous l'égide du Grand Avignon et du CNRS. On peut désormais admirer le résultat de ces recherches grâce à des dispositifs muséographiques et de médiation multimédia qui reconstituent le Pont en 3D dans son paysage à différentes époques.

**Ouverture :** Du 01/01 au 31/12/2020, tous les jours. Ouvert 7 jours sur 7 . Mars : 9h - 18h30 . Du 1er/04 au 30/06 : 9h - 19h . Juillet : 9h - 20h . Août : 9h - 20h30 . Du 1er/09 au 1er/11 : 9h - 19h . Du 2/11 au 29/02 : 9h30 - 17h45 Fermeture des caisses 30 minutes avant.

#### TARIFS

Plein tarif : 5 € (Billet Pont + Palais : 14.50€)

Tarif réduit : 4 € (Billet Pont + Palais : 11.50€).

Source : <https://avignon-tourisme.com/activites/pont-davignon-saint-benezet/>

**Lisez le texte et dites pourquoi le pont est culturellement important?**

---

---

---

---



## Expression orale

**Jeu de rôle.** Imaginez que vous êtes un touriste qui est dans le pont d'avignon, vous posez des questions à votre guide et il vous donne des informations sur le pont.



## Expression écrite

**Écrivez une lettre (50 mots environ) à un(e) ami(e) en lui racontant ce que vous avez appris pendant votre parcours dans le pont d'Avignon.**

---

---

---

---

---

---

## Unité 3: Journal intime!

**Niveau**

A2

**Destiné aux**

Jeunes adultes

**Thème**

Journal intime

**Objectif socioculturel**

Connaitre les pratiques sociales des français autour du journal intime

**Objectif comunicatif**

Parler des raisons pour lire un journal intime. Écrire un journal intime des vacances d'été

### Leçon 1

- Lire la biographie de la chanteuse
- Lire le vocabulaire autour du journal intime évoqué dans la chanson
- Écouter la chanson et identifier les pratiques et perspective culturelles sur le journal intime en France

### Leçon 2

- Lire un texte sur l'APA (L'association pour l'autobiographie)
- Remplir un questionnaire sur le texte

### Leçon 3

- Parler en petits groupes des raisons pour lesquelles on lit un journal intime
- Écrire un journal intime des vacances d'été



## Biographie



Fredda, contraction du prénom et du nom Frédérique Dastrevigne, est une chanteuse et auteure compositrice française née le 20 octobre 1969.

Elle a publié trois albums solo :

en 2007, « Toutes mes aventures » ;

en 2009, « Marshmallow Paradise»

et en 2012, « L'Ancolie». Cet album à la beauté mélancolique, ode aux paysages et à la lumière, se trouve à la croisée des chemins entre chanson et folk.

À découvrir absolument !

<http://fredda-music.com/>

## Vocabulaire

Journal intime  
Les regrest  
L'amour volé  
La faute commise  
L'odeur du parfum

## Paroles

### Journal Intime

Sur le papier bougie coulée  
Entre les lignes amour volé  
L'odeur du tabac sur les doigts  
La faute commise en secret

Dans les pages de mon journal  
Une fille seule avec ses maux  
entre les lignes de mon cahier le  
chaud le froid le faux le vrai le  
chaud le froid le faux le vrai  
l'amour et quoi et les regrets  
Le vrai le faux sur le papier  
L'odeur d'un parfum Oublié

Tout et rien rien de ridicule  
Tous ces noms de pays  
Lointains et le café quotidien

Tout est rien rien de ridicule  
Les prénoms de pays lointains  
Et le café quotidien

Le chaud le froid le faux le vrai  
L'amour et quoi et les regrets  
Tout et rien rien de ridicule  
Tous ces noms de pays lointains

Et le café quotidien tout est rien  
Rien de ridicule  
Les prénoms de pays lointains  
Et le café quotidien



# Leçon 1



## Compréhension orale

### MISE EN ROUTE

D'après vous, que trouve-t-on dans un journal intime ? Choisissez 5 éléments parmi les suivants.

**On écrit** : des bons souvenirs – une journée habituelle – un secret – un projet – des pensées – une mauvaise nouvelle – une histoire d'amour – une histoire drôle

**On garde** : des photos – du parfum – un ticket de bus – une carte postale – un mot écrit par quelqu'un – une mèche de cheveux – un papier de bonbon – un dessin – une fleur séchée

## Activité 1

**A** Écoutez la chanson. Associez les idées opposées entendues.

- |                              |                     |
|------------------------------|---------------------|
| Le chaud •                   | • Rien              |
| Le faux •                    | • Le café quotidien |
| Tout •                       | • Les regrets       |
| L'amour •                    | • Le froid          |
| Des noms de pays lointains • | • Le vrai           |

**B** Écoutez la chanson. Cochez les éléments du journal intime entendus dans la chanson.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Des amours       | <input type="checkbox"/> Une fille seule            | <input type="checkbox"/> Le café quotidien      |
| <input type="checkbox"/> Un garçon        | <input type="checkbox"/> Un parfum de fleur         | <input type="checkbox"/> La routine de la vie   |
| <input type="checkbox"/> L'odeur du tabac | <input type="checkbox"/> Un parfum oublié           | <input type="checkbox"/> Les regrets            |
| <input type="checkbox"/> Un ticket de bus | <input type="checkbox"/> Des noms de pays lointains | <input type="checkbox"/> Les souvenirs          |
| <input type="checkbox"/> Une photo        | <input type="checkbox"/> Une mèche de cheveux       | <input type="checkbox"/> Une carte d'invitation |

## Leçon 2

### Activité 1

#### A Lisez le texte



#### L'Association Pour l'Autobiographie (APA)

L'Association Pour l'Autobiographie (APA): <http://association.sitapa.org/accueil.php>

A pour mission de collecter les journaux intimes et/ou toutes traces écrites des gens, vivants ou disparus. L'association les conserve et les met en valeur.

Le premier objectif de l'APA est d'assurer la collecte, la conservation et la mise à disposition de textes autobiographiques inédits rédigés par des personnes de tous milieux sociaux.

La plupart de ces textes dispersés dans des archives familiales risquait de se perdre alors qu'ils présentent un grand intérêt humain et historique. L'APA accueille donc, dans le respect des souhaits des auteurs, les autobiographies, récits de vie, journaux personnels, correspondances inédites, d'hier et d'aujourd'hui, originaux ou photocopiés, manuscrits, tapuscrits... Trois millions de Français tiennent régulièrement un journal intime. On y retrouve des fragments de vie, mais aussi le miroir d'une époque.

Source : <http://autobiographie.sitapa.org/fonds/article/la-conservation-vocation-premiere-de-l-apa>

#### B Répondez aux questions selon le texte

¿Quelle est la mission de L'APA ?

¿Quelle est le premier objectif de l'APA ?

¿Quel est le risque si les textes sont dispersés dans des archives familiales ?

¿Combien de Français écrivent un journal intime ?

¿Que trouve-t-on dans un journal intime ?

## Grammaire

### Les articles définis (le, la, l', les)

**Articles définis « le », « la », « l' » et « les »** : l'article défini s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine.

**le** garçonnet / **la** fillette

**les** garçonnets / **les** fillettes

L'article défini est employé pour désigner un nom d'une personne ou d'une chose de manière précise.

→ J'ai vu **le** garçon dont tu m'as parlé.

*(on sait de quel garçon il s'agit, c'est le garçon dont tu m'as parlé et que tu connais et non un autre garçon)*

→ **Les** enfants de notre voisin sont sympas.

**La** femme de mon collègue a eu un accident de voiture.

Est-ce que tu as posé le gratin sur **la** table ?

Chaque matin, il va **à la** boulangerie.

Où sont **les** filles ?

Lorsque « le » ou « la » est devant un nom qui commence par une voyelle ou un *h* muet, la voyelle finale n'est pas prononcée, elle est remplacée à l'écrit par une apostrophe.

ex. *l'enfant, l'école, l'homme, l'hirondelle.*

### Complétez les phrases en utilisant les articles définis

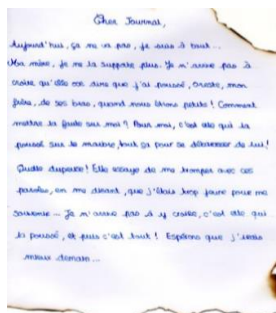
1. Les enfants, lavez-vous \_\_\_ mains avant le déjeuner !
2. Je me suis brûlé \_\_\_ langue en buvant du thé trop chaud.
3. Il faut se brosser \_\_\_ dents au moins deux fois par jour.
4. Elle se fait couper \_\_\_ cheveux tous les deux mois.
5. Didier s'est laissé pousser \_\_\_ barbe.
6. Quelqu'un m'a marché sur \_\_\_ pied dans l'autobus.
7. Le chat a griffé l'enfant qui lui avait tiré \_\_\_ queue.
8. Il nous a serré \_\_\_ main en arrivant.

## Leçon 3



### Expression orale

**Vous trouvez un journal intime. Le lisez-vous ? Pourquoi? Donnez des raisons pour laquelle ça serait génial de le lire. Mise en commun sous forme de discussion.**



### Expression écrite

**Vous êtes en vacances d'été avec vos amis. Écrivez un journal intime racontant ce que vous avez fait pendant la journée.**



## Unité 4: Quand j'avais quatorze ans!

**Niveau**

A2

**Destiné aux**

Jeunes adultes

**Thème**

Les adolescents français

**Objectif socioculturel**

Connaitre les pratiques sociales des adolescents français

**Objectif communicatif**

Parler des activités préférées des adolescents. Écrire un texte sur « une première fois »réalisé à l'adolescence

### Leçon 1

- Lire la biographie de la chanteuse
- Lire le vocabulaire des adolescents évoqué dans la chanson
- Écouter la chanson et identifier les pratiques évoquées par la chanteuse

### Leçon 2

- Lire un texte sur les adolescents et leurs pratiques sociales
- Remplir un tableau et répondre à un questionnaire sur le texte

### Leçon 3

- Parler en petits groupes des activités préférées des adolescents
- Écrire un texte sur « une première fois »réalisé à l'adolescence



## Biographie



Née le 2 juillet 1974, Barbara Carlotti a été entourée par les chants corses de son père et le piano classique de sa mère. Elle ajoute à ses chansons sa touche personnelle en puisant son inspiration outre atlantique dans le folk rock américain. Barbara Carlotti signe en 2012 un nouvel album, souvenir de voyages aux accents brésiliens, indiens ou japonais : « L'Amour, l'argent, le vent ». C'est sûr, cette artiste a le vent en poupe !

<http://www.barbaracarlotti.com/>

## Vocabulaire

1. Sortir en douce : sortir en cachette.
2. Les cheveux crêpés : les cheveux rebroussés  
mèche par mèche pour les faire gonfler.
3. Les eighties : les années 80.
4. Le dancefloor : la piste de danse.
5. Vise (familier) : regarde.
6. Les mecs (familier) : les garçons.
7. Les stroboscopes : dispositifs lumineux, lumières de discothèque.

## Paroles

14 ans

J'avais quatorze ans et c'était l'été,  
Je sortais la nuit, je voulais danser,  
Je sortais en douce les cheveux crêpés,  
J'avais quatorze ans et j'aimais danser,  
Je sortais la nuit quand tout le monde dormait,  
C'était les eighties et on s'amusait,  
Une heure dans la rue, tu m'laisses pas tomber,  
On était une bande on allait danser,

**Refrain :**

Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Bouger son corps sur le dancefloor,  
On marchait longtemps super excitées,  
On faisait du stop sous l'ciel étoilé,  
On était heureuses et très maquillées,  
J'avais quatorze ans et c'était l'été,  
Je sortais la nuit quand tout le monde dormait,  
C'était les eighties et on s'amusait,  
Une heure dans la rue, tu m'laisses pas tomber,  
On était une bande on allait danser

**Refrain (x2) :**

Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Bouger son corps sur le dancefloor,  
Un gin fizz au bar, un rhum, une vodka,  
Vise les mecs là-bas,  
Sur la piste de danse on fait notre entrée,  
Tee-shirt blanc moulant sous l'ultra-violet,  
Sur la piste de danse on fait notre entrée,  
On a quatorze ans et on sait danser,  
Et les mecs viennent en regardant leurs pieds,  
Et les mecs viennent danser de très près,  
On fixe nos sourires sous les stroboscopes,  
Et nos corps se frôlent  
et nos coeurs se heurtent,

**Refrain (x4)**

Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Frôler nos corps sur le dancefloor  
<http://www.barbaracarlotti.com/>

# Leçon 1



## Compréhension orale

### Mise en route

Complétez la phrase suivante avec vos idées:

Pour vous 14 ans, c'est l'âge où?.....

Répondez à la question: À 14 ans, qu'est-ce que ça veut dire: être libre?

## Activité 1

**A** Écoutez la chanson et complétez le tableau suivant.

Activités	Lieux

**B** Parmi les adjectifs suivants, lesquels définissent le mieux le caractère de la jeune fille ?

Réservée    Sociable    Solitaire    Sage    Délurée    Noctambule

## Activité 2

**A** Écoutez une deuxième fois la chanson et notez ce que faisaient la chanteuse et ses copines.

**B** Que pouvez-vous dire de l'adolescence de la narratrice ? Que pensez-vous de son comportement à 14 ans ?

## L'imparfait

L'imparfait de l'indicatif est un temps du passé. Il permet d'indiquer une action dans le passé qui a duré dans le temps et qui se poursuit peut-être toujours. C'est le temps idéal pour décrire des paysages ou exprimer des habitudes dans le passé.

*Le dimanche, nous mangions chez mes parents.  
Avant de venir vous voir, je n'imaginai pas cette région aussi belle.*

Disons-le tout de suite, tous les verbes ont la même terminaison à l'imparfait sans exception : -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient

1 <sup>er</sup> groupe	2 <sup>e</sup> groupe	3 <sup>e</sup> groupe
j'aimais tu aimais il aimait nous aimions vous aimiez ils aimaient	je finissais tu finissais il finissait nous finissions vous finissiez ils finissaient	je venais tu venais il venait nous venions vous veniez ils venaient

### Complétez les phrases avec l'imparfait

1. Maryline (jouer) \_\_\_\_\_ avec son frère pendant que leurs parents regardaient la télévision.
2. Nous (aller) \_\_\_\_\_ à la mer chaque matin avec le club de plongée.
3. Je (revenir) \_\_\_\_\_ chaque jour en autobus.
4. Vous (être) \_\_\_\_\_ au bord des larmes en apprenant la nouvelle.
5. Tu (attendre) \_\_\_\_\_ cette promotion avec impatience.
6. Le jardin (paraître) \_\_\_\_\_ plus beau qu' avant.
7. Le téléphone (sonner) \_\_\_\_\_ toutes les cinq minutes.



## Leçon 2



### Compréhension écrite

#### Les adolescentes et leur pratiques culturelles.

À 17 ans, les jeunes sont moins nombreux à regarder la télévision tous les jours (66 %) qu'au début de l'enquête (81 % à 11 ans), ils écoutent davantage de musique (68 % tous les jours contre 37 % à l'âge de 11 ans) et lisent moins de livres (9 %) et de bandes dessinées (5,5 %) quotidiennement (respectivement 33,5 % et 20,5 % à 11 ans). Ils ont abandonné les « jeux », trop marqués par l'enfance (1,5 % à 17 ans contre 20,5 % à 11 ans). L'ordinateur est devenu leur première activité quotidienne, aussi bien pour des consommations culturelles (musique, films, séries...) que des usages communicationnels (blog, chat...) ou des pratiques créatives, ainsi que pour des activités liées au travail.

En 2010, une enquête a dénombré les usages d'Internet, et leur diversification : les enfants scolarisés à l'école primaire déclarent principalement quatre activités (jeux, écoute de musique, visionnage de vidéos et recherches personnelles), les collégiens, neuf (les précédentes auxquelles s'ajoutent les discussions en ligne, recherches scolaires, mails, consultation de blogs de tiers et téléchargement), et les lycéens, onze (celles des collégiens, plus consultations d'actualités et achats), trois cent trente-huit sites différents étant cités comme sites préférés (Kredens et Fontar, 2010).

Tableau 1 – Pratiques avec les copains/copines (en %)

Activité	11 ans	13 ans	15 ans	17 ans
Faire du sport	57,5	64,5	71,5	77
Pratiquer une activité artistique	36,5	38,5	40	44
Jouer à des jeux vidéo	22	31,5	38	45,5
Écouter de la musique enregistrée	20	25	33,5	40
Regarder la télévision	8	12	17	22

Source : [https://www.persee.fr/doc/caf\\_2431-4501\\_2017\\_num\\_125\\_1\\_3240](https://www.persee.fr/doc/caf_2431-4501_2017_num_125_1_3240)  
DEPS, Ministère de la Culture, 2010

#### Activité 1

Lisez le texte et complétez le tableau avec quatre activités des adolescentes

Les adolescentes		
Activités	11 ans (pourcentage)	17 ans (pourcentage)

#### Activité 2

Répondez aux questions

Quelles sont les deux activités plus pratiquées par les adolescentes avec les copains/copines ?

Quelles sont les deux activités moins pratiquées par les adolescentes avec les copains/copines ?

Que pensez vous de ces pratiques? Est-ce qu'elles sont bonne ou pas? Justifiez vos réponses



# Unité 5: Paris s'éveille!

Niveau

A2

Destiné  
aux

Jeunes  
Adultes

Thème

Paris et ses monuments

Objectif  
socioculturel

Connaître les monuments de Paris leur emplacement et leur histoire ainsi que quelques professions en France

Objectif  
communicatif

Parler des monuments, leur histoire, leur importance culturelle

## Leçon 1

- Parler de l'importance des monuments
- Parler de la relation de l'histoire et des monuments
- Biographie du chanteur
- Paroles de la chanson
- Vocabulaire des monuments et des professions

## Leçon 2

- Les monuments de Paris et leur emplacement
- Plan de la ville

## Leçon 3

- Les monuments de Paris et leur histoire

## Leçon 4

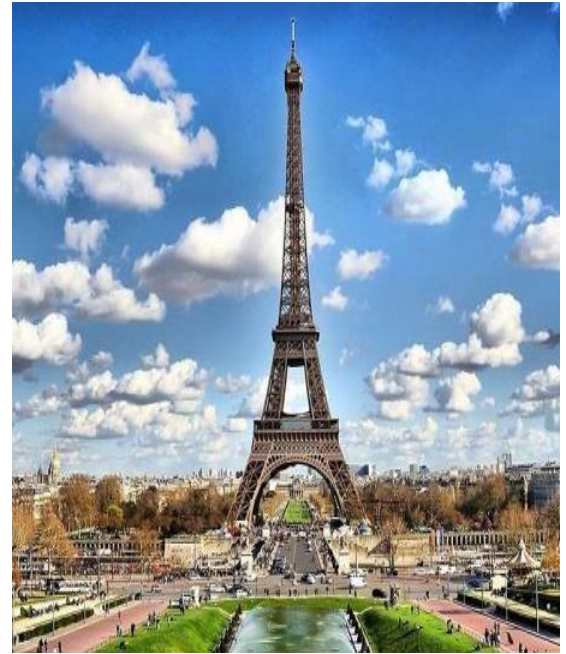
- Parler des raisons pour visiter un monument de Paris
- Écrire un texte des choses qu'on aimerait faire dans un des monuments



## Leçon 1



En petits groupes parlez des monuments. Vous pouvez poser les suivantes questions:  
Qu' est-ce que tu pensé quand tu regarde un monument ? Quel est l'objectif de construire un monument ? De quelle manière les monuments nous révèlent l'histoire d'un peuple ? Pourquoi croyez vous que c'est important de les conserver ?



## Biographie



Jacques Dutronc né le 28 avril 1943 à Paris, est un chanteur, compositeur et acteur français. En 1973, Jacques Dutronc entame une carrière d'acteur au cinéma, avec Antoine et Sébastien de Jean-Marie Perier. En 1992, il obtient le César du meilleur acteur pour Van Gogh de Maurice Pialat. Un César d'honneur lui est remis en 2005 pour l'ensemble de cette carrière. Source: <https://www.fnac.com/Jacques-Dutronc/ia322666/bio>

## VOCABULAIRE

### Les monuments/les endroits

La tour Eiffel  
L'Arc de Triomphe  
L'Obélisque  
La place Dauphine  
La place blanche  
La Villette  
Boulevard Montparnasse

### Les professions

Les stripteaseuses  
Les ouvriers  
Les boulangers  
Les balayeurs

## Paroles

### Jacques Dutronc – Il est cinq heures, Paris s'éveille

Je suis l'dauphin d'la place Dauphine  
Et la place Blanche a mauvaise mine  
Les camions sont pleins de lait  
Les balayeurs sont pleins d'balais

Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille

Les travestis vont se raser  
Les stripteaseuses sont rhabillées  
Les traversins sont écrasés  
Les amoureux sont fatigués

Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille

Le café est dans les tasses  
Les cafés nettoient leurs glaces Et  
sur le boulevard Montparnasse La  
gare n'est plus qu'une carcasse

Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille

Les banlieusards sont dans les gares  
À la Villette on tranche le lard  
Paris by night, regagne les cars  
Les boulangers font des bâtards

Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille

La tour Eiffel a froid aux pieds  
L'Arc de Triomphe est ranimé  
Et l'Obélisque est bien dressé  
Entre la nuit et la journée

Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille

Les journaux sont imprimés  
Les ouvriers sont déprimés  
Les gens se lèvent, ils sont brimés  
C'est l'heure où je vais me coucher

Il est cinq heures  
Paris se lève  
Il est cinq heures  
Je n'ai pas sommeil





## Leçon 2

### Activité 1

**A** Quels lieux ou monuments de Paris avez-vous entendu dans la chanson? (plusieurs réponses sont possibles)

- a) La place de l'Etoile
- b) La place Blanche
- c) La place Dauphine
- d) La Tour Eiffel
- e) La Gare Saint-Lazare
- f) La Gare Montparnasse
- g) L'Arc de Triomphe
- h) Les Invalides
- i) Le Louvre
- j) L'Obélisque
- k) Le Jardin du Luxembourg
- l) Le Panthéon
- m) La Villette
- n) La Gare de Lyon
- o) Le Sacré-Coeur

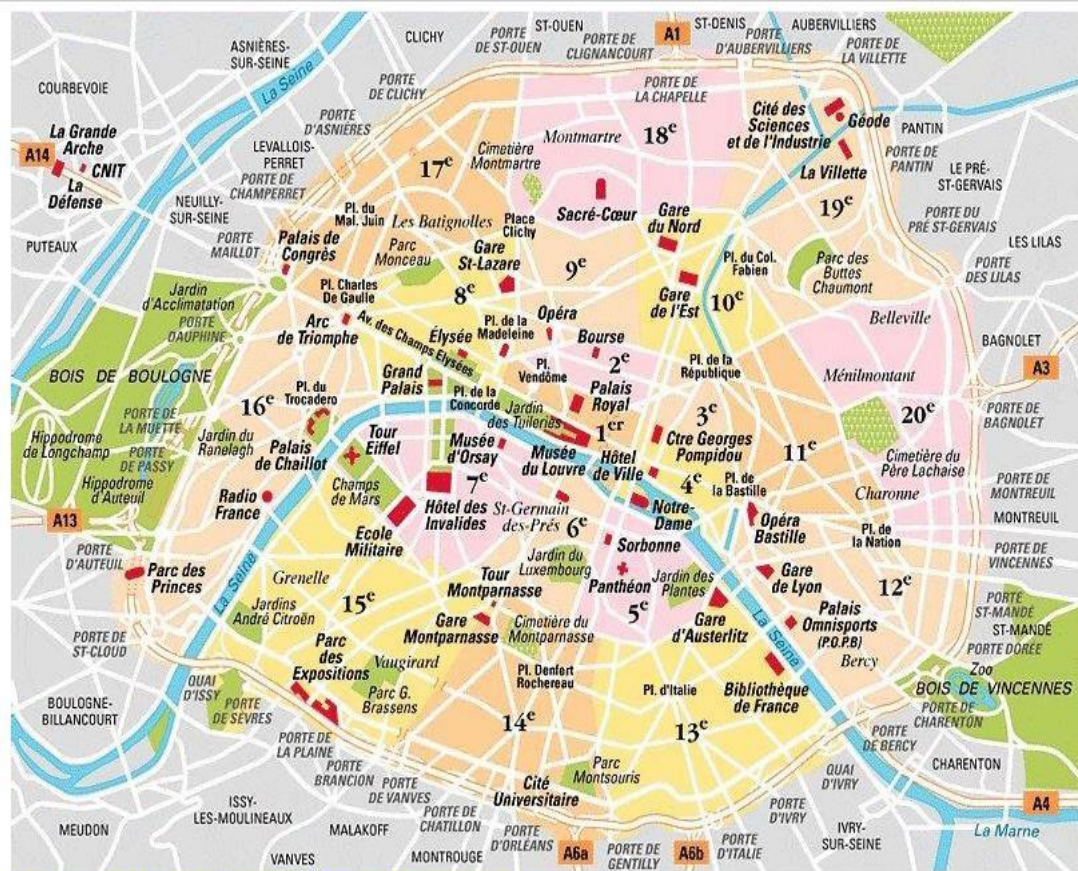
**B** Écrivez le nom de chaque monument



## Activité 2

# Les lieux de la Ville

**A** Entourez les lieux mentionnés dans la chanson



<http://www.plandeparis.info/plans-de-paris/arrondissements-paris-2.jpg>

**B** Qui sont les acteurs Parisiens de la chanson

---


---

---















---

---

## Grammaire



Quelle heure est-il ?

	<p>Il est <span style="color: green;">une heure.</span></p>		<p>Il est <span style="color: green;">deux heures.</span></p>		<p>Il est <span style="color: green;">seize heures / Il est quatre heures de l'après-midi.</span></p>
	<p>Il est une heure <span style="color: green;">dix.</span></p>		<p>Il est deux heures <span style="color: green;">moins dix.</span></p>		<p>Il est seize heures <span style="color: green;">quinze.</span></p>
	<p>Il est une heure <span style="color: green;">et quart.</span></p>		<p>Il est deux heures <span style="color: green;">moins le quart.</span></p>		<p>Il est seize heures <span style="color: green;">trente.</span></p>
	<p>Il est une heure <span style="color: green;">et demie.</span></p>		<p>Il est <span style="color: green;">midi.</span> </p>		<p>Il est <span style="color: green;">minuit.</span> </p>

**Donnez l'heure indiquée par l'horloge.**



1.- Il est \_\_\_\_\_



2.- Il est \_\_\_\_\_



3.- Il est \_\_\_\_\_



4.- Il est \_\_\_\_\_



5.- Il est \_\_\_\_\_





## Leçon 3

Reliez les images avec les textes correspondant et puis mettez l'un des suivants titres à chaque image (L'obélisque de Louxor, Paris-Gare-de-Lyon, Montparnasse(un des symboles de la Libération), La place Dauphine, La place Blanche, La tour Eiffel, L'arc de triomphe de l'Étoile)



a) \_\_\_\_\_



b) \_\_\_\_\_



c) \_\_\_\_\_



d) \_\_\_\_\_



e) \_\_\_\_\_



f) \_\_\_\_\_



g) \_\_\_\_\_

1). Est un obélisque provenant à l'origine du temple de Louxor en Égypte, érigé depuis 1836 au centre de la place de la Concorde à Paris. L'obélisque de Louxor a été classé au titre de monument historique en 1936.

2.) Est l'une des sept gares terminus du réseau de la SNCF à Paris

3). En 1944, c'est en gare Montparnasse, le 25 août à 17h00, que le Général Von Choltitz, gouverneur militaire du Paris occupé, signe l'acte de reddition de l'Armée Allemande devant le Général Leclerc : Paris est libérée une heure plus tard le Général de Gaulle, chef du gouvernement provisoire de la République française, vient se faire remettre cet acte de reddition.

4). Est la seconde place royale de Paris, construite après la place des Vosges au début du XVIIe siècle sous l'initiative d'Henri IV.

5). Est une place de Paris, proche du célèbre cabaret parisien du Moulin Rouge, dont le moulin domine la place, depuis le 18<sup>e</sup> arrondissement limitrophe.

6). Est une tour de fer puddlé de 324 mètres de hauteur (avec antennes) située à Paris, à l'extrémité nord-ouest du parc du Champ-de-Mars en bordure de la Seine dans le 7<sup>e</sup> arrondissement

7). Souvent appelé simplement l'Arc de triomphe, dont la construction, décidée par l'empereur Napoléon 1<sup>er</sup>, débuta en 1806 et s'acheva en 1836 sous Louis-Philippe, est situé à Paris, dans les 8<sup>e</sup>, 16<sup>e</sup>, et 17<sup>e</sup> arrondissements.

Source : <http://monumentsdeparis.net/>

## Leçon 4



### Expression orale

**A** Pourquoi aimeriez-vous visiter les monuments de Paris?



### Expression écrite



Rédigez un texte (40 mots environ) d'un monument de Paris et les activités que vous aimeriez y faire.

---

---

---

---

---

---

---

## Unité 6: La vie en Rose!

**Niveau**

A2

**Destiné aux**

Jeunes adultes

**Thème**

La Saint Valentin et les français

**Objectif socioculturel**

Connaitre les expressions utilisées par les français pour exprimer l'amour. Connaître sur "le mur des je t'aime".

**Objectif communicatif**

Parler des choses qu'on peut ou on ne peut pas faire par amour. Écrire un texte sur l'homme ou la femme idéal(e)

### Leçon 1

- Lire la biographie d'Edith Piaf
- Lire le vocabulaire de l'amour
- Écouter la chanson et identifier les sentiments évoqués dans la chanson

### Leçon 2

- Lire un texte sur le mur des je t'aime
- Jeu de la Saint Valentin

### Leçon 3

- Parler des choses qu'on peut/on ne peut pas faire par amour
- Écrire sur l'homme ou la femme idéal(e) pour chacun



## MISE EN ROUTE

Par groupe de deux commentez les suivantes questions:

- Avez-vous déjà fêté la Saint-Valentin ?*
- Comment fête-t-on la Saint-Valentin dans votre pays ?*
- Que pensez-vous de cette fête ?*
- Avez-vous déjà offert des fleurs à votre amoureux (amoureuse) ?*



## BIOGRAPHIE



Edith Piaf naît le 19 décembre 1915 dans le quartier populaire de Belleville à Paris. Fille d'artistes itinérants, la jeune fille ne connaît que la bohème. En 1945 sort *La vie en rose*, son plus grand succès.

Édith PIAF meurt le 10 octobre 1963 à Plascassier (un quartier excentré de Grasse dans les Alpes-Maritimes) à l'âge de 47 ans d'une hémorragie interne (rupture d'anévrisme) due à une insuffisance hépatique, usée par les excès, l'alcool, la morphine, la polyarthrite rhumatode et les souffrances de toute une vie.

Source : <https://www.melody.tv/artiste/edith-piaf>

## Vocabulaire

L'AMOUR  
AIMER  
S'ATTACHER À QUELQU'UN  
AMOUREUX  
UN BAISER  
LES CÂLINS  
EMBRASSER  
SERRER DANS SES BRAS  
SE CARESSER

## PAROLES

Des yeux qui font baisser les miens,  
Un rire qui se perd sur sa bouche,  
Voilà le portrait sans retouche  
De l'homme auquel j'appartiens

Quand il me prend dans ses bras  
Qu'il me parle tout bas,  
Je vois la vie en rose.  
Il me dit des mots d'amour,  
Des mots de tous les jours,  
Et ça me fait quelque chose.

Il est entré dans mon cœur  
Une part de bonheur  
Et j'en connais la cause.  
C'est toi pour moi. Moi pour toi  
Dans la vie,  
Il me l'a dit, l'a juré pour la vie.

Et dès que je l'aperçois  
Alors je sens en moi  
Mon cœur qui bat.  
Des nuits d'amour à plus finir  
Un grand bonheur qui prend sa place  
les ennuis, les chagrins, s'effacent  
Heureux, heureux à en mourir.

Quand il me prend dans ses bras  
Il me parle tout bas,  
Je vois la vie en rose.  
Il me dit des mots d'amour,  
Des mots de tous les jours,  
Et ça me fait quelque chose.

Il est entré dans mon cœur  
Une part de bonheur  
Et j'en connais la cause.

C'est toi pour moi. Moi pour toi  
Dans la vie,  
Il me l'a dit, l'a juré pour la vie.  
Et dès que je l'aperçois  
Alors je sens en moi  
Mon cœur qui bat.

## Grammaire

### Subjonctif

**3ème personne du pluriel  
du présent**  
(parlent, finissent, entendent)

~~-ent~~

+

**-e    -ions**  
**-es   -iez**  
**-e    -ent**

que je mange

que je finisse

que je réponde

que tu manges

que tu finisses

que tu répondes

qu'il mange

qu'il finisse

qu'il réponde

que nous mangions

que nous finissions

que nous répondions

que vous mangiez

que vous finissiez

que vous répondiez

qu'ils mangent

qu'ils finissent

qu'ils répondent

### Verbes irréguliers

faire → que je fasse, que nous fassions

falloir → qu'il faille

pouvoir → que je puisse, que nous puissions

plaire → qu'il plaise

savoir → que je sache, que nous sachions

pleuvoir → qu'il pleuve

aller → que j'aille, que nous allions

valoir → qu'il vaille

vouloir → que je veuille, que nous voulions

avoir    que j'aie  
          que tu aies  
          qu'il, elle ait

          que nous ayons  
          que vous ayez  
          qu'ils, elles aient

être    que je sois  
          que tu sois  
          qu'il, elle soit

          que nous soyons  
          que vous soyez  
          qu'ils, elles soient

### Complétez les phrases avec le subjonctif

- 1.- Tu feras des exercices jusqu'à ce que tu (comprendre) \_\_\_\_\_ ta leçon.
- 2.- J'ai acheté de la farine pour que vous (pouvoir) \_\_\_\_\_ faire un gâteau.
- 3.- Jean viendra à condition qu'il (*finir*) \_\_\_\_\_ son travail.
- 4.- Il est possible que le rendez-vous (*être*) \_\_\_\_\_ annulé.
- 5.- Nous aimerions que les jumeaux (*avoir*) \_\_\_\_\_ le même cadeau pour leur anniversaire.
- 6.- Tu avais si faim! Je suis surprise que tu ne (*manger*) \_\_\_\_\_ pas tout.



# Leçon 1






## Compréhension orale

Écoutez la chanson et dites quels sentiments évoque la chanteuse.

Qu'est-ce que ça signifie "la vie en rose"?

Comment exprimez-vous vos sentiments envers votre amoureux/amoureuse

## Vocabulaire

NOMS	ADJECTIFS	VERBES
une lettre d'amour	fou / folle	adorer
l'affection	généreux / généreuse	aimer
un amoureux / une amoureuse	immense	admirer
un sentiment	partagé	émerveiller
la tendresse	passionné	rêver
le cœur 	tendre	battre « un cœur qui bat fort »
une palpitation	joli / jolie	« mourir d'amour »
un sourire	beau / belle	« prendre par la main »
un prince / une princesse	parfait / parfaite	attendre
une histoire d'amour	affectueux / affectueuse	
un enfant	romantique	
un baiser		
un amour		
« au bout du monde »		
un chocolat		
« un coucher de soleil »		

Ma biche , mon trésor,  
mon ange , mon cœur .  
mon chou , ma puce  
mon lapin , mon  
canard , mon poussin .  
ma princesse

Quelques petits noms que se  
donnent les amoureux

## Leçon 2



### Compréhension écrite

#### Activité 1

Lisez le texte et répondez aux questions

Dans un monde marqué par la violence, dominé par l'individualisme, les murs, comme les frontières, ont généralement pour fonction de diviser, de séparer les peuples, de se protéger de l'autre. Le mur des je t'aime est au contraire, un trait d'union, un lieu de réconciliation, un miroir qui renvoie une image d'amour et de paix.

Le mur des je t'aime est un monument dédié à l'amour érigé dans le jardin romantique du square Jehan Rictus, place des Abbesses à Paris Montmartre. Cette œuvre imaginée par Frédéric Baron et Claire Kito est devenue un lieu de rendez-vous pour les amoureux du monde entier. Pour une balade ou une randonnée en amoureux, une étape insolite de votre voyage de noce, la découverte d'un lieu touristique incontournable, pour lui dire je t'aime en plusieurs langues, pour flâner dans un des lieux les plus romantiques de Paris, nous vous invitons à découvrir Le mur de l'amour en musique et en images.

Source : <http://www.lesjetaime.com/index.html>



1. Où est érigé le mur des je t'aime ?
2. Quelle est la signification de mur des je t'aime ?
3. Quelles sont les activités qu'on peut faire dans cet endroit ?
4. Qui a imaginé cet oeuvre ?
5. Que pensez vous de ce monuments



## Saint Valentin : Rencard en 3 minutes chrono !

### Activité 2

**Découvrez avec lequel ou laquelle de vos camarades de classe vous avez le plus d'affinités, pour une amitié ou plus !**

1. Répondez aux questions par « oui » ou « non ».
2. Complétez le questionnaire avec 3 questions supplémentaires qui vous concernent plus particulièrement.
3. Écrivez le nom de vos camarades de classe et posez-leur les questions. Vous avez 3 minutes maximum pour chaque personne.
4. Calculez le nombre de réponses identiques aux vôtres pour chaque personne et découvrez qui est le plus compatible avec vous !



Questions	Mes réponses											
1. Tu aimes regarder des films ?												
2. Tu aimes écouter de la musique ?												
3. Tu aimes lire ?												
4. Tu aimes dessiner ?												
5. Tu aimes prendre des photos ?												
6. Tu aimes les animaux ?												
7. Tu aimes le sport ?												
8. Tu aimes l'école ?												
9. Tu aimes voyager ?												
10. Tu aimes parler une langue étrangère ?												
11.												
12.												
13.												
<b>NOMBRE TOTAL DE RÉPONSES IDENTIQUES</b>	/											

Source: [https://capsurlefile.files.wordpress.com/2017/02/a1\\_jeu\\_saint-valentin-rencard-en-3-minutes-chrono.pdf](https://capsurlefile.files.wordpress.com/2017/02/a1_jeu_saint-valentin-rencard-en-3-minutes-chrono.pdf)



## Unité 7: À Paris il y a..!

**Niveau**

A2

**Destiné aux**

Jeunes adultes

**Thème**

La vie quotidienne de Paris et la Tour Eiffel

**Objectif socioculturel**

Connaitre les pratiques sociales des citoyens de Paris et le symbole de la Tour Eiffel

**Objectif communicatif**

Parlez des aspects positifs et négatifs, selon la chanson, de la vie quotidienne de Paris

### Leçon 1

- Lire la biographie de la chanteuse
- Vocabulaire et notes culturelles de la chanson
- Paroles de la chanson
- Persons, pratiques, produits, perspectives et lieux énoncés dans la chanson

### Leçon 2

- Note culturelle et évolution du symbole de la Tour Eiffel

### Leçon 3

- Parler des aspects de la vie quotidienne de Paris
- Écrire un texte réflexif sur la Tour Eiffel



## Biographie



Riff Cohen est née en 1984 à Tel-Aviv. Elle est la fille d'un couple originaire d'Algérie et de Tunisie.

Enfant, elle étudie le piano, la danse, l'art dramatique. En 2008, Riff s'installe à la Cité Internationale des Arts pour créer. « À Paris », c'est un premier album de 14 titres qui se parcourt comme un marché aux épices. Riff Cohen fait irruption sur la scène musicale hexagonale avec une énergie, une fraîcheur, une fantaisie qui font du bien.

[www.riff-cohen.com](http://www.riff-cohen.com)

## Vocabulaire et notes culturelles

**1. Un paroissien** : habitant(e) d'une paroisse (communauté chrétienne). Populairement, une personne, un individu.

**2. Une particule** : petit mot invariable qui ne peut s'employer seul (préfixe, suffixe). Préposition précédant un nom de famille. Par exemple, Simone de Beauvoir.

**3. Le tintamarre** : grand bruit mélangeant beaucoup de sons.

**4. Un mille-feuille** : gâteau fait de pâte feuilletée et de crème.

**5. Tu Paris** : jeu de mot avec "tu paries ?"

## Paroles

### À Paris

A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens

Y'a du parquet dans les maisons  
Y'a mon parrain sur le balcon  
Y'a des couleurs et des partis  
Des parodies de ces partis

A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens

Des magazines, des paravents  
Des parapluies et des sorties  
Des sens uniques, des partisans  
Des particules, des points-virgules

A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens

Y'a des anglais, y'a des bavards  
Des paresseux et des boulevards  
Y'a des concierges, du tintamarre  
Des romans et des mille feuilles

A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens

A Paris y'a pas d'parking  
Dans les studios il fait trop chaud  
A Paris y'a pas d'parking  
Mais qu'elle est belle  
La Tour Eiffel !  
Tu Paris ?

# Leçon 1



## Compréhension orale

### Activité 1

A

Complétez le premier blason à votre idée. Écoutez la chanson puis complétez le deuxième blason avec les mots proposés et entendus.

**Selon moi**

à Paris	
Il y a des ...	Il n'y a pas de ...

parkings      parfums

sacs à main    romans    paroissiens    maisons

                  concierges    paresseux    partis

                  magazines    parapluies    boulevards

couleurs    Anglais    bavards    mille-feuilles

**Selon la chanson**

à Paris	
Il y a des ...	Il n'y a pas de ...

B

Écoutez la chanson tout en lisant les paroles. Associez chaque mot de la chanson à un thème.

<p>La mode, le luxe</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>La langue</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>La pâtisserie</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Le logement</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>La circulation, le stationnement</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Les monuments</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Les habitants</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>La littérature, la presse</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Le bruit</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>La politique</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		<p>La météo</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

## Grammaire

### Il y a

Il y a s'utilise pour identifier des choses ou des personnes dans un lieu.

Cette forme est toujours au singulier.

Exemples :

- Dans le salon, **il y a** une table.
- **Il y a** une femme qui attend.
- Dans le salon, **il y a** des tables.
- **Il y a** des femmes qui attendent.

### Complétez les phrases avec *il y a*

1. Dans notre pays, \_\_\_\_\_ dix ou douze grandes villes.
2. Dans notre rue, \_\_\_\_\_ trente maisons à peu près.
3. Dans notre maison, \_\_\_\_\_ trois chambres et deux salles de bains.
4. En face de notre maison, \_\_\_\_\_ un joli parc.
5. Dans ce parc, \_\_\_\_\_ une dizaine de bancs.
6. Dans notre quartier, trois ou quatre supermarchés.
7. Dans ce supermarché, \_\_\_\_\_ de tout : des choses à manger, à boire, pour la maison et le jardin aussi.

## Leçon 2



### Compréhension écrite

Lisez le texte et répondez aux questions

#### La Tour Eiffel

**Type** : Tour autoportante en fer

**Auteur** : Gustave Eiffel

**Inauguration** : 31 mars 1889

**Intérêt** : Symbole du savoir-faire français

**Propriétaire** : Mairie de Paris

**Inscription** : Patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 1991

**Visiteurs** : 7 millions/an

**Situation** : Paris, France

**La Tour Eiffel** est une structure métallique conçue par l'ingénieur français Alexandre-Gustave Eiffel pour l'Exposition universelle de 1889 à Paris, organisée pour commémorer le centenaire de la Révolution française.

#### Sa construction

**Début des travaux** : 28 janvier 1887 (Fondations)

**Début des travaux** : 1er juillet 1887 (Structure métallique)

**Inauguration** : 31 mars 1889

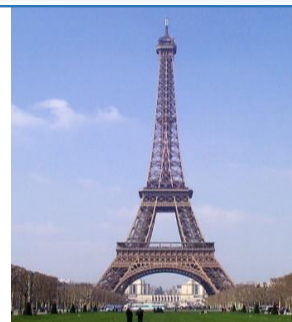
**Durée totale des travaux** : 2 ans, 2 mois et 5 jours.

**1980**, c'est aussi l'année de la rénovation de la tour. Contrairement à la Statue de la Liberté, que les Américains n'ont jamais vraiment su entretenir, la tour Eiffel a toujours été soigneusement entretenue.

#### L'année 2015

Difficile année que celle-là. La tour Eiffel, si elle n'a pas été directement impactée par les événements qui s'y sont déroulés, a quand même eu un rapport.

En novembre est survenu un attentat terroriste qui a secoué la capitale, mais dont l'onde de choc s'est propagée à la France, puis au Monde entier. Durant les quelques jours qu'ont duré l'état de choc la tour Eiffel est devenu le symbole des victimes du terrorisme dans le Monde. Un symbole dessiné sur la base de celui du mouvement "Peace and Love", retravaillé pour l'occasion avec une tour Eiffel stylisée. Le lendemain des attentats la tour Eiffel est restée fermée, de même que le surlendemain, et elle fut éteinte, pour marquer le deuil.



Source : <https://www.merveilles-du-monde.com/Tour-Eiffel/Histoire-de-la-tour-Eiffel.php>

- 1) ¿Quel était l'objectif de la construction de la tour Eiffel ?
- 2) ¿Combien de temps il a fallu pour achever les travaux de la tour Eiffel ?
- 3) ¿Quel est le symbole de la Tour Eiffel ?
- 4) ¿Que-est-ce qui s'est passé en Novembre 2015 à Paris ?
- 5) ¿ En 2015 la tour Eiffel est devenu le symbole de quoi ?

## Leçon 3



### Expression orale

En petits groupes parlez des aspects positifs et négatifs, selon la chanson, de la vie quotidienne de Paris. Justifiez toujours vos réponses



### Expression écrite

Écrivez un texte (50 mots) sur la tour Eiffel, les choses que vous ne savez pas, et ce que vous avez appris sur le symbole à travers le temps.

---

---

---

---

---

---

---

---



#### **6.4 Recomendaciones para futuras propuestas**

A continuación, haré algunas recomendaciones, que creo necesarias a tomar en cuenta, para investigaciones futuras con el mismo tema de estudio:

- Iniciar un tercer ciclo de acción para seguir recabando información y tener una comprensión más profunda de las representaciones sociales vinculadas a las prácticas pedagógicas de los docentes de FLE
- Incluir un grupo más grande de participantes tanto de alumnos como de maestros para tener un rango más amplio de información referente a los estilos musicales más preferidas por los estudiantes de FLE de Departamento de Lenguas Tuxtla.
- Impulsar la creación de un banco de canciones con sus fichas didácticas respectivas con miras a explotar los contenidos socioculturales y colocarlas en el centro de auto acceso para que los aprendientes puedan acudir a ellos.

#### **6.5 Recapitulación**

Es este capítulo se han presentado las conclusiones a las que llegamos en este estudio, como también, las respuestas a las preguntas que nos planteamos al inicio las cuales nos guiaron y sirvieron como eje para orientar nuestra investigación. De igual forma se presenta nuestra propuesta didáctica que comprende dos partes; la primera contiene fichas de autoformación docente con las cuales pretendemos capacitar a los docentes en cuanto a la utilización de canciones para mostrar los aspectos socioculturales; la segunda parte contiene nuestras unidades didácticas con las que mostramos los aspectos socioculturales visibles e invisibles. Finalmente hacemos recomendaciones a tomar en cuenta para futuras investigaciones.

## Referencias

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Antich, X. (1998). "La tolerancia". En J. Muñoz (Ed.), *La bolsa de los valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.
- Arana, F. J. (2013). *La enseñanza del inglés a través del aspecto cultural* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2393/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aytekin, H. (2011). *L'Exploitation de La Chanson en Classe de Langue Etrangere*. Recuperado de <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/137982-20131010132110-makale-7.pdf>
- Azcona, C. (2008). Les dimensions culturelle de l'enseignement de langues. *Nueva revista de lenguas extranjeras* (10). Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=2633>
- Amodio, E. (2006). Cultura, comunicación y lenguaje. *Serie. Desarrollo del lenguaje y la comunicación Vol. 1*. Recuperado de <http://publicaciones.caf.com/media/1221/73.pdf>
- Avignon Tourisme (2020). *Pont d'avignon (Saint-Bénézet)*. Recuperado de <https://avignon-tourisme.com/activites/pont-davignon-saint-benezet/>
- Bautista, C. N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Paris, France : Les Quatre coins Éditions.
- Berger, Peter L. y Luckmann. (2008). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu.
- Blázquez, M. y Moreno, J. M. (2008). *Maltrato psicológico en la pareja: prevención y educación emocional*. Madrid: EOS.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Boza, V. (2012). La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? *Revista de lenguas modernas*, 16, 197-213.
- Boza, V. (2013). Aborder la culture française à travers la chanson. *LETRAS* 53(2013), 93-109. Recuperado de : [://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476270.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476270.pdf)

- Boiron, M. (2006) *Approche pédagogique de la chanson*. Recuperado de [www.tv5monde.com/...ens/.../26\\_fichier\\_approchechansons.pdf](http://www.tv5monde.com/...ens/.../26_fichier_approchechansons.pdf)
- Bouaricha, N. (2015). *La chanson : outil pédagogique pour l'apprentissage du FLE en classe de CEIL* (tesis de Maestría). Universidad Aboubekr BELKAID de Tlemcen, Argelia.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85(1),102-124.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, France : Les éditions Didier.
- Boas, F. (1911). *The mind of primitive man*. New York, Macmillan Co.
- Belisle et Schiele, B. (1984). *Les Savoirs dans les Pratiques Quotidiennes*. Editions du CNRS, Paris.
- Boyer, H. (1990). *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques*. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*. Volume 85, Numéro 1, pp. 102-124.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Carrillo, C. (2019). *Representaciones sobre interculturalidad en la práctica docente: una propuesta didáctica promotora del diálogo intercultural en FLE* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Castellani, B., & Hafferty, F. W. (2010). *Sociology and complexity science: A new field of inquiry*. Berlin: Springer.
- Chanona (2011). *Lacandones de Chiapas: negociaciones e identidad dentro del ecoturismo: el evento de compra-venta de productos y servicios dentro del ecoturismo*. U.S.A: Editorial académica española.
- Colles, L. (2005). *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*, Cortil-Wodon : E.M.E
- Coelho, P. (2012). *El manuscrito encontrado en Accra*. Barcelona: Planeta.
- Colomo, E. (2013). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Coto, F. C. (2014). *La importancia del uso de canciones en al aprendizaje del vocabulario en inglés en alumnos de segundo grado de primaria* (tesis de

maestría) Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2541/cotol.lobato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Courtade, S. (2014). *L'utilisation de la chanson en cours de FLE dans l'Enseignement Secondaire et le Bachillerato en Espagne : réflexions théoriques et propositions d'activités* (tesis de Maestría). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Díaz, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Centro Virtual Cervantes. ACTAS VIII*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0269.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf)
- Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (2003), sous la direction de Jean Pierre Cuq. France: Cle International
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge, United Kingdom. *Cervantes. ACTAS VIII*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0269.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf) Cambridge University press
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. England: Cambridge University Press.
- Duveen, G. (2007). Culture and social representations. En: Valsiner, J. & Rosa, A. *The Cambridge Handbook of sociocultural psychology* (pp. 543-559). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, É (2000). *Sociología y filosofía*, Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Durkheim, É. (2007). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de CulturaEconómica, México.
- Elliot, J. (2000). What is Action-Research in Schools? *Journal Vol. 10*, n ° 4. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-of-Curriculum-Studies,Cap-1-y-5.pdf>
- Expósito, F. y Moya, M. (2000). "Percepción de la soledad". *Psicothema*, 12 (4), 579-585.
- Ferreira, C.C., Amorim, A. B., y Benítez, P. (2006). *¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en la clase de ELE?* Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2006/17\\_ferreira-amorim-benitez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf)
- Florez, T. (2015). La importancia de planificar. *Educarchile*.  
Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>
- Fernández, M., y Barbosa, S. R. (2009). *Pensadores sociales contemporáneos: Sociedad, política, comunicación, cultura, democracia*. Buenos Aires: Ed. del Signo.

- Fernández, M., & Barbosa, S. R. (2009). *Pensadores sociales contemporáneos: Sociedad, política, comunicación, cultura, democracia*. Buenos Aires: Ed. del Signo.
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *INTERLINGÜÍSTICA* 16 (1), 2005, 431- 441.  
Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/28201823\\_La\\_importancia\\_de\\_la\\_competencia\\_sociocultural\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_segundas\\_lenguas](https://www.researchgate.net/publication/28201823_La_importancia_de_la_competencia_sociocultural_en_el_aprendizaje_de_segundas_lenguas)
- Garralda, M. (2017). *El desarrollo de la competencia sociocultural a través de las canciones en el aula de ELE* (tesis de grado). Universidad de Cantabria, España.  
Recuperado de  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11349/TFG.MGG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, A. E. (2018). *Representaciones sociales y praxis pedagógica de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica desde la perspectiva comunicativa* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México.
- García y Martínez. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, vol. 25, núm. 76
- Goodenough, W. (1956). Componential Analysis and in the Study of meaning. *Language*. 32. Goodenough, W. (1957). "Cultural Anthropology and Linguistics", en: GARVIN, P. (ed.): *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics*
- Grubits, S., Rodríguez, C. C. K., & Vera, N. J. A. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, 21 (1), 100-107.
- Glowacka, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar*, 23, 57-60.
- Guerrero, D. y García, M. C. (2009). Postmodernidad y educación: una aproximación al universo de los jóvenes. *Caleidoscopio*, 2, 38-47.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Editorial: Garden City, N.Y. Anchor Press.
- Halverson, R. (1985). Culture and Vocabulary Acquisition: A Proposal. *Foreign Language Annals*, v18 n4
- Herner, M. T. (2010). La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía. *Huellas*, 14, 150-162.
- Hormigos, J. y Martín, A. (2004). "El sonido de la cultura postmoderna. Una aproximación desde la sociología", *Saberes. Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, 2, 1-14.

- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad del consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. En *Comunicar (Revista Científica de Educomunicación)*, 34 (17), 91-98.
- Hu, G. (2002). *Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China*. *Language, Culture and Curriculum* 15/2, 93–105.
- Huelva, E. (2015). *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera: Una breve introducción para profesores y profesores en formación*. Edición Bilingüe. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/culturaycsc.pdf>
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara.
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México, D.F.:Editorial Fontamara
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco- Serie indagaciones*, 21, 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>.
- Jodelet, D. (2002). Les Représentations Sociales Dans Le Champ de La Culture. *Social Science Information*, 41 (1), 111-133. doi:10.1177/0539018402041001008.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”, en Moscovici, Serge [comp.], *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidos.
- Katayama, O. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/559/introducci%20n%20a%20la%20investigaci%20n%20cualitativa.pdf;jsessionid=199888d1141c148548f55a84790fe7c3?sequence=1>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. DOI: 10. 1007/ 978-981- 4560-67-2
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed. 1* (3), 1-17
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- LAVAZZA (2017). *La cultura del café*. Recuperado de <https://www.lavazza.es/es/revista/coffee-culture/coffee-sips/cultura-del-cafe.html>
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: *Psicología Social*: Buenos Aires: Prentice Hall
- Levi-Strauss, C. (1977). *Tristes Tropiques*. New York, USA: Pocket Books.
- Loïc, P.(2019). *L'Odyssee du Rock français*. Recuperado de <https://livre.fnac.com/a2717513/Loic-Picaud-L-odyssee-du-rock-francais>
- Lima, K., De Almeida, A., Dos Santos, C., García, C., Ribeiro, P. y Mendez, M. (2014). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de enfermería*. Vol. 23, núm. 1-2. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v23n1-2/metodologia1.pdf>
- Levi-Strauss, C. (1977). *Tristes Tropiques*. New York, USA: Pocket Books.
- López, I. M. (2011). *La enseñanza de la sub competencia sociocultural a través de la red: propuesta didáctica*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/22/22\\_0028](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0028). Pdf
- Martínez, D. (2019). Departamento de Lenguas. Recuperado de <https://elt.unach.mx/index.php/programas-academicos#depto-lenguas-1>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, vol. 9- N. 1. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psi\\_cologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psi_cologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Martínez, A. J. (2014). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 61(1) (2).
- Martínez, I.A. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Martín-Serrano, Manuel (2004), *La producción social de comunicación*, España: Alianza
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, en *Cable*, 9, pp. 15-21.
- Miquel, R. (1988). *La soledad. La aventura de los grandes solitarios. De la soledad elegida a la soledad como conflicto*. Madrid: Temas de hoy.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.

- Moscovici, S. (1961). (1976, nouvelle éd). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). *Notes towards a description of social representations*. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Great Britain: Polity Press.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. En W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moyano, E. A., Cipolla, F. y Marzano, A. M. (2011). *Vigotsky y La Enseñanza de una Segunda Lengua*. Recuperado de <http://compartiryprogresar.blogspot.com/2011/04/de-acuerdo-con-el-enfoque-historico.html>
- Moran, P. (2001) *Teaching culture: perspectives in practice*. Ontario, Canada, Heinle & Heinle.
- Navarro, J. (2009). *¡Chante avec moi! la canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera*. Recuperado de [https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=93ab97e8-d957-4682-8671-706982426503&groupId=299436](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=93ab97e8-d957-4682-8671-706982426503&groupId=299436)
- Oswalt, W. (1986). *Life Cycles and Lifeways, An Introduction to Cultural Anthropology*. Palo Alto California, USA: Mayfield.
- Okuda, M. Y Gómez-Restrepo. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, No. 1.
- Paterson, B. L.; Bottorff, J. L.; Hewat, R. (2003). Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 29-38.
- Petitjean, A. (1998). *Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique*. Pratiques 97-98, Metz.
- Piolet, V. (2017). *Regarde ta jeunesse dans les yeux. Naissance du hip-hop français 1980-1990*. Recuperado de <https://livre.fnac.com/a10376403/Vincent-Piolet-Regarde-ta-jeunesse-dans-les-yeux>
- Pierre, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Pickering, W. S. F. (2002). *Durkheim and representations*. London: Routledge.



- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14. Universidad del País Vasco, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rossi-Landi, F. (1970). *Linguistic Alienation Problems*, Linguaggi nella società e nella tecnica. Milan. Edizioni di comunità.
- Roussiau y Bonardi. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/289066518\\_Les\\_representations\\_sociales\\_etat\\_des\\_lieux\\_et\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/289066518_Les_representations_sociales_etat_des_lieux_et_perspectives)
- Reuter, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Riso, W. (2008). *¿Amar o depender? Cómo superar el apego afectivo y hacer del amor una experiencia plena y saludable*. Barcelona: Planeta.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo vol. 1*. Recuperado de <://132.248.9.34/hevila/MundosigloXXI/2005/no1/8.pdf>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books/about/investigación\\_cualitativa](https://books.google.com.mx/books/about/investigación_cualitativa).
- Schettini, P y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata. Recuperado de 258 [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: SAGE.
- Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data* (4th ed.). London: Sage.
- Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, France : CLE international.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES Vol.31* (núm. 1). Recuperado de [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)

- Teixeira, A. (2015). *Diez razones de peso para estudiar francés*. Recuperado de <https://viva-mundo.com/es/noticia/post/10-razones-para-estudiar-frances-en-el-exterior>.
- Tengku, Tengku. (2012). Language and Culture. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 17.
- Tripp, D. (2005). *Action research: a methodological introduction*. Murdoch University.
- Torrego, L. (1999). *Canción de autor y educación popular (1960 – 1980)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tylor, E. (1958). *Primitive Culture*. New York, USA : Harper.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES Vol.31* (núm. 1). Recuperado de [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, vol. 17 (50). 103-121
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En Morales, JF. (Ed.) *Psicología social* (pp. 815-842). Madrid: UNED-McGraw-hill.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE:España
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturel et interculturelle*. Paris, France : Éditions Belin.
- Whorf, B. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll (ed.), ed., MIT Press.
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris. Didier. coll. CREDIF essais.
- Zuazo, P. R. (2018). *La competencia sociocultural a través de la novela contemporánea estadounidense. una propuesta didáctica para aprendientes de inglés como lengua extranjera* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México.

# Apéndice

## Plan de clase

<b>Nombre de la institución:</b>	Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Lenguas – Tuxtla. Departamento de Lenguas Tuxtla	<b>Lugar:</b>	Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
----------------------------------	---	---------------	---------------------------

<b>Fecha de presentación:</b>	Martes 27 de enero del 2020.
-------------------------------	------------------------------

<b>Nombre de la materia:</b>	Francés .
<b>Tema:</b>	Paris y sus monumentos
<b>Duración:</b>	50 minutos
<b>Profesor:</b>	José Reyes Hernández
<b>Número de estudiantes:</b>	5
<b>Nivel:</b>	avanzado
<b>Edad:</b>	Adultos
<b>Lengua materna:</b>	Español
<b>Objetivo de la clase:</b>	Conocer monumentos emblemáticos de París, su ubicación y su simbolismo, de igual forma, conocer acerca de algunas profesione
<b>Material necesario:</b>	Marcadores, borrador, hojas de ejercicio, grabadora, Flash.

Tiempo	Etapas/Actividad	Propósito/Objetivo	Procedimiento	Interacción	Materiales
5'	<b>Calentamiento:</b> Preguntas	Introducir a los alumnos el tema de los monumentos partiendo de conocimientos previos y de algo conocido.	El profesor les preguntará a los alumnos sobre la importancia de construir un monumento, su implicación histórica, su simbolismo y de qué manera revelan la historia de un pueblo. Asimismo el profesor preguntará que monumentos en México es representativo de la historia.	Profesor-alumno Alumnos-alumnos	
10'	<b>Desarrollo:</b> Comprensión detallada de la canción sobre productos culturales.	Lectura de la biografía del cantante y campo semántico de los monumentos y de las profesiones. Recuperar información sobre productos culturales (monumentos y lugares).	Se les dará tiempo a los alumnos para leer la biografía del cantante y asimismo el campo semántico correspondiente a los monumentos y las profesiones. Los alumnos escucharán la canción e identificarán los monumentos mencionados en la canción	Profesor-alumnos	Hojas impresas. Laptop.
5'	Escucha de la canción e identificación en un mapa de los lugares mencionados en la canción.	Que el alumno aprenda la ubicación de lugares emblemáticos de París para tenga nociones de ubicación de estos lugares en una eventual visita a la ciudad	El profesor le dará a los alumnos una mapa con lugares de París en cual los alumnos seleccionarán los lugares mencionados en la canción	Profesor-alumnos. Alumnos-alumnos	Mapa de París
5'	Escucha de la canción e identificación de prácticas culturales (profesiones)	Que el alumno identifique las profesiones mencionadas en la canción como parte de las prácticas culturales	El alumno elegirá de una lista las profesiones mencionadas en la canción.	Profesor-alumnos. Alumnos-alumnos	Hojas impresas

	mencionadas en la canción).				
5'	Punto cultural	Proveer <i>Input</i> a los alumnos sobre el trasfondo cultural sobre los monumentos de París	El profesor les dará a los estudiantes unas hojas con información cultural (fecha de construcción y autores, ubicación geográfica) de algunos de los monumentos de París. Después los alumnos hacen un ejercicio de asociación de imágenes a	Profesor- alumnos	Hojas impresas
10'	Expresión oral	Que los alumnos expresen de manera oral las motivaciones para visitar ciertos museos de París	Los alumnos conversarán y argumentarán en parejas acerca de los motivos que tendrían para visitar cualquiera de los monumentos de París. Con esta actividad se recicla el conocimiento aprendido	Profesor- alumnos	Hojas impresas
5'	Expresión escrita	Que los alumnos expresen por escrito lo percibido acerca de París a lo largo de la clase	Los alumnos redactarán un texto sobre la manera en que ellos perciben el ambiente de la ciudad de París según lo escuchado en la canción.	Profesor- alumnos Alumnos- alumnos	Hojas impresas
5'	<b>Cierre</b> Cantar la canción	Practicar la pronunciación correcta de las palabras de la canción.	El profesor pedirá a los alumnos que tomen una hoja con la letra de la canción y pasen al frente a cantar	Profesor- alumno	

## Diario de campo

21 de febrero de 2020

El día de hoy trabajamos una canción titulada "À Paris" de Riff Cohen, esta canción aborda algunos productos culturales, aspectos de la vida cotidiana y simbolismo de la torre Eiffel. francesa, antes de empezar la clase les pregunté a los alumnos lo que pensaban cuando escuchaban la palabra Paris, las repuestas fueron variadas según lo que cada uno tenía asociado en su mente con el País en cuestión. Esto me hace pensar que cada estudiante tiene un cúmulo de ideas según lo que cada quien ha vivido y según lo que ha aprendido a través de diversos medios, internet, películas, canciones, entre otras.

Después de esta actividad introductoria escuchamos la canción y a los alumnos se les pidió identificar las cosas que según la canción existen en Paris, los alumnos escucharon y después hicimos la corrección de manera general. La canción termina con la frase "*¡mais qu'elle est belle la Tour Eiffel!*" (¡pero que bella es la Torre Eiffel), entonces esta exclamación sirvió como punto de partida para introducir un punto cultural sobre el símbolo de este monumento, inscripción en el patrimonio mundial de la UNESCO, fecha de construcción, y su simbolismo dentro del marco de los ataques terroristas del año 2015.

A los alumnos les encantó saber más sobre este monumento expresaron que no sabían esta parte de la cultura, que si era muy interesante conocer todo esto ya que algunos comentaron haber estado ahí en ese lugar y conocer más sobre su historia y simbolismo implicaba una comprensión profunda e integral sobre este artefacto cultural. Esto me hace pensar que detrás de cada producto cultural en este caso la Torre Eiffel, existe gran cantidad de información que puede ser explotada para enseñarles a los alumnos esta parte, los cuales se servirán de este conocimiento para desarrollar una comprensión holística de lo que es la lengua cultura.

En seguida, procedimos a categorizar algunos productos culturales tales como la literatura, la pastelería, la política, la moda y el lujo, estos aspectos están mencionados en la canción y es por eso que se decidió explotarlos. Los alumnos expresaron su admiración y agradecimiento por haberles traído este tipo de material que sirvió para complementar su aprendizaje. Además, expresaron que poseer este tipo de conocimiento es de vital importancia ya que algunos, al aprender el idioma, tienen como objetivo viajar al País de la lengua meta. De aquí la importancia de enseñar contenidos socioculturales en el aula debido a la utilidad que esto representa para aquellos que desean viajar y ser competentes para actuar en una sociedad. En este punto, puedo decir que la teoría del complejo de Edgar Morín tiene practicidad en el salón de clases ya que en realidad la lengua y cultura no están separadas, en los planes de estudio podrían estarlo, pero en la vida práctica están más que unidas.

Otros estudiantes dijeron que ellos no han tenido la oportunidad de viajar al país pero que a través de la canción pueden acercarse a la cultura de Francia, puesto que les permite la oportunidad de conocer aquellos productos culturales existentes e inexistentes. También, expresaron que esta canción les había permitido conocer hasta sobre el postre mencionado (*millefeuille*). Finalmente, aunque el objetivo de mis clases no es explorar la motivación de los estudiantes puedo decir que conocer aspectos socioculturales les ayuda a motivarse más para el aprendizaje de una lengua.

## Diario de campo

07 de marzo de 2020

El día de hoy trabajamos una canción cuyo contenido se basaba en la costumbre de escribir un diario personal en la sociedad francesa. A los alumnos les encantó esta actividad ya que algunos de ellos comentaron que también tienen este tipo de costumbre, entonces partimos de los conocimientos que ellos ya poseían. De esta manera empecé preguntándoles que elementos ellos incluían cuando escribían un diario personal, las respuestas fueron diversas. Sin embargo, observé que algunos de ellos comentaron no estar familiarizados con la escritura de un diario personal, con estos alumnos sí fue un poco más difícil trabajar los contenidos ya que estaban un poco desconectados con el tema.

Esto me hace reflexionar acerca de que el maestro al llegar al salón de clases posiblemente se encuentre con este tipo de situaciones en la que los alumnos estén poco o nada familiarizados con el tema o los contenidos a impartir y tal vez esto provoque una situación con disparidad. El maestro no debe suponer o dar por sentado que todos los alumnos poseen un conocimiento generalizado y al mismo nivel. El profesor debe ser cuidadoso al llegar al salón, de tratar a cada estudiante con un cuidado particular atendiendo a sus necesidades cognitivas y después de haber proveído conocimientos que compensen aquellas lagunas existentes puede a partir de ahí partir para impartir conocimientos nuevos.

Al momento de estar realizando las actividades algunos alumnos expresaron su admiración al aprender que en Francia la gente agrega a los diarios personales elementos que aquí en México parecen raros tales como (una mecha de cabello, un sobre de dulce, una flor seca, olor de perfume), lo que yo puedo notar aquí es que al estar enseñando contenidos socioculturales los alumnos experimentan un proceso de admiración hacia lo nuevo y lo desconocido, por lo cual el docente debe darles tiempo para que ellos pasen por ese proceso de asimilación de la información nueva. Como todo conocimiento nuevo, los contenidos culturales en las canciones pasan por ese proceso de aprendizaje en el cual los alumnos adquieren y luego se apropian lo cual transforma las estructuras cognitivas existentes, se quitan, se agregan elementos y se reajustan a la luz de la nueva adquisición. Esto trae consigo una riqueza de conocimiento que va de la mano o más está híbrida con el conocimiento de la lengua lo cual significa un conocimiento integral holístico competente.

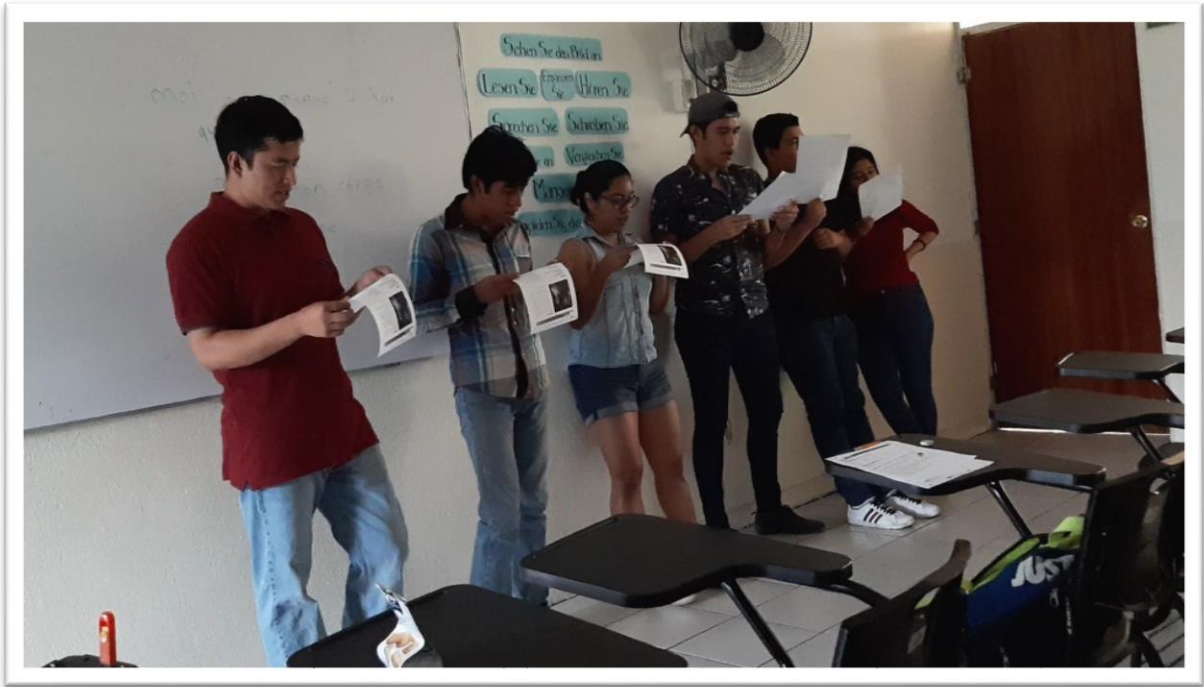
Antes de empezar la clase los alumnos me preguntan si vamos a trabajar canciones, yo les digo que sí. Ellos se emocionan y se preparan para la realización de actividades. El uso de canciones en el aula les permite a los alumnos cambiar de modo de trabajo, esto significa para ellos salirse de las actividades rutinarias y entrar en un momento en el que se aprenden divirtiéndose y viceversa. De ahí la importancia de que los docentes tomen en cuenta diversas estrategias didácticas a implementar en el salón de clases utilizando herramientas acotadas como son las canciones y didactizándolas para ser trabajadas en el salón de clases.



Fotos







## Fonografía de canciones

### Danse, danse

**Autor:** F. Villeveille, L. Wisznia  
**Intérprete:** Éléphant  
**Fecha de lanzamiento:** 2013  
**Album:** Collective mon amour  
**Casa musical:** Sony Music France

#### Paroles

Sous la ville qui s'allume  
Comme une envie de danser  
J'irais dégommer la lune  
Sans pouvoir me consommer  
Seulement si tout était entendu  
Ce soir tu me diras qui es tu  
Dis moi comment tu ne résiste pas  
Sur la piste je danserais pour toi  
Danse danse  
Moi qui pense à  
Toi qui danse danse  
Danse danse  
Bouge ton corps danse  
Vas y danse danse  
Minuit des rires des chansons d'été  
Sentir nos corps enfin se toucher  
Des heures des jours je n'y pense plus  
L'ivresse t'enveloppe tes pieds confondu  
Je te perdrais comme c'est arrivé  
Mélange de nos blue jeans pour mieux rêver  
J'étais là c'était toi  
Alors montre moi comment tu dances  
Encore une dernière fois  
Je compterais tes pas  
Danse danse  
Moi qui pense à  
Toi qui danse danse  
Danse danse  
Bouge ton corps danse  
Vas y danse danse  
Danse danse  
Danse danse  
Danse danse  
Danse danse  
Danse danse  
Moi qui pense à  
Toi qui danse danse  
Danse danse  
Bouge ton corps danse  
Vas y danse danse

## À Paris

**Autor:** P. Orie Cohen

**Intérprete:** Riff Cohen

**Fecha de lanzamiento:** 2012

**Album:** À Paris

**Casa musical:** Capitol - Universal Music France

### Paroles

A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens  
Y'a du parquet dans les maisons  
Y'a mon parrain sur le balcon  
Y'a des couleurs et des partis  
Des parodies de ces partis  
A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens  
Des magazines, des paravents  
Des parapluies et des sorties  
Des sens uniques, des partisans  
Des particules, des points-virgules  
A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens  
Y'a des anglais, y'a des bavards  
Des paresseux et des boulevards  
Y'a des concierges, du tintamarre  
Des romans et des mille feuilles  
A Paris y'a pas d'parking  
A Paris y'a des parfums  
A Paris des beaux sacs à main  
Et parfois des paroissiens  
A Paris y'a pas d'parking  
Dans les studios il fait trop chaud  
A Paris y'a pas d'parking  
Mais qu'elle est belle  
La Tour Eiffel !  
Tu Paris ?

## **Il est cinq heures, Paris s'éveille**

**Autor:** Jacques Lanzmann, Anne Ségalen

**Intérprete:** Jacques Dutronc

**Fecha de lanzamiento:** 1968

**Album:** Il est cinq heures, Paris s'éveille

**Casa musical:** Vogue

### **Paroles**

Je suis le dauphin de la place Dauphine  
Et la place Blanche a mauvaise mine  
Les camions sont pleins de lait  
Les balayeurs sont pleins de balais  
Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille  
Les travestis vont se raser  
Les strip-teaseuses sont rhabillées  
Les traversins sont écrasés  
Les amoureux sont fatigués  
Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille  
Le café est dans les tasses  
Les cafés nettoient leurs glaces  
Et sur le boulevard Montparnasse  
La gare n'est plus qu'une carcasse  
Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille  
La Tour Eiffel a froid aux pieds  
L'Arc de Triomphe est ranimé  
Et l'Obélisque est bien dressé  
Entre la nuit et la journée  
Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille  
Les banlieusards sont dans les gares  
À la Villette on tranche le lard  
Paris by night, regagne les cars  
Les boulangers font des bâtards  
Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Paris s'éveille  
Les journaux sont imprimés  
Les ouvriers sont déprimés  
Les gens se lèvent ils sont brimés  
C'est l'heure où je vais me coucher  
Il est cinq heures  
Paris s'éveille  
Il est cinq heures  
Je n'ai pas sommeil

## 14 ans

**Autor:** B.Carlotti, J.P. Petit

**Intéprete:** B.Carlotti

**Fecha de lanzamiento:** 2012

**Album:** L'Amour, l'argent, le vent

**Casa musical:** Strictly Confidential France

### Paroles

J'avais quatorze ans et c'était l'été,  
Je sortais la nuit, je voulais danser,  
Je sortais en douce les cheveux crêpés,  
J'avais quatorze ans et j'aimais danser,  
Je sortais la nuit quand tout le monde dormait,  
C'était les eighties et on s'amusait,  
Une heure dans la rue, tu m'laisses pas tomber,  
On était une bande on allait danser,

Refrain :

Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,

Bouger son corps sur le dancefloor,  
On marchait longtemps super excitées,  
On faisait du stop sous l'ciel étoilé,  
On était heureuses et très maquillées,  
J'avais quatorze ans et c'était l'été,  
Je sortais la nuit quand tout le monde dormait,  
C'était les eighties et on s'amusait,  
Une heure dans la rue, tu m'laisses pas tomber,  
On était une bande on allait danser

Refrain (x2) :

Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,

Bouger son corps sur le dancefloor,  
Un gin fizz au bar, un rhum, une vodka,  
Vise les mecs là-bas,  
Sur la piste de danse on fait notre entrée,  
Tee-shirt blanc moulant sous l'ultra-violet,  
Sur la piste de danse on fait notre entrée,  
On a quatorze ans et on sait danser,  
Et les mecs viennent en regardant leurs pieds,  
Et les mecs viennent danser de très près,  
On fixe nos sourires sous les stroboscopes,  
Et nos corps se frôlent  
et nos coeurs se heurtent,

Refrain (x4)

Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,  
Toutes les nuits,

Frôler nos corps sur le dancefloor

## ¡Journal intime !

**Autor:** F. Dastrevigne, M. Dissard

**Intérprete:** F. Dastrevigne

**Fecha de lanzamiento:** 2012

**Album:** L'ancole

**Casa musical:** Traffix Music

### Paroles

Sur le papier  
Bougie coulée  
Entre les lignes  
Amour volé  
L'odeur du tabac  
Sur les doigts  
La faute commise  
En secret  
Dans les pages  
De mon journal  
Une fille seule  
Avec ses maux  
Entre les lignes  
De mon cahier  
Le chaud le froid  
Le faux le vrai  
Le chaud le froid  
Le faux le vrai  
L'amour et quoi  
Et les regrets  
Le vrai le faux  
Sur le papier  
L'odeur d'un parfum  
Oublié  
Tout et rien  
Rien de ridicule  
Tous ces noms de pays  
Lointains  
Et le café quotidien  
Tout est rien  
Rien de ridicule  
Les prénoms de pays lointains  
Et le café quotidien  
Le chaud le froid  
Le faux le vrai  
L'amour et quoi  
Et les regrets  
Tout et rien  
Rien de ridicule  
Tous ces noms de pays lointains  
Et le café quotidien  
Tout est rien  
Rien de ridicule  
Les prénoms de pays lointains  
Et le café quotidien



## Le café

**Autor:** Olivier Delafosse

**Intérprete:** Oldelaf & Monsieur D

**Fecha de lanzamiento:** 2009

**Album:** L'album de la maturité

**Casa musical:** Sony Music France

### Paroles

Pour bien commencer ma petite journée  
Et me réveiller, moi, j'ai pris un café  
Un arabica noir et bien corsé  
J'enfile ma parka, ça y est je peux y aller  
"Où est-ce que tu vas", me crie mon aimée  
"Prenons un kawa, je viens de me lever"  
Étant en avance et un peu forcé  
Je change de sens et j'reprends un café  
À huit heures moins le quart, faut bien avouer  
Les bureaux sont vides, on pourrait s'ennuyer  
Mais je reste calme, je sais m'adapter  
Le temps qu'ils arrivent, j'ai le temps pour un café  
La journée s'emballe, tout le monde peut bosser  
Au moins jusqu'à l'heure de la pause café  
Ma secrétaire entre "fort comme vous l'aimez"  
Ah mince j viens d'en prendre un, 'fin maintenant qu'il est fait  
Un repas d'affaires tout près du Sentier  
Il fait un temps super mais je me sens stressé  
Mes collègues se marrent, "détends-toi René  
Prends un bon cigare et un petit café"  
Une fois fini, mes collègues crevés  
Appellent un taxi oh, mais moi j'ai envie d'sauter  
Oh, je fais tout Paris puis je vois un troquet  
J'commande un déca' mais re-caféiné  
J'arrive au bureau, ma secrétaire me fait  
"Vous êtes un peu en retard, je me suis inquiétée"  
J'la jette par la fenêtre, elle l'avait bien cherché  
T'façon il faut que je rentre mais avant un café  
Attendant le métro, je me fais agresser  
Une petite vieille me dit "vous avez l'heure s'il vous plaît"  
J'lui casse la tête et j'la pousse sur le quai  
Je file à la maison puis j'me sers un... devinez  
"Papa, mon papa, en classe je suis premier"  
Putain mais quoi, tu vas arrêter d'me faire chier  
Oh, mais qu'il est con ce gosse et en plus il s'met à chialer  
J'm'enferme dans la cuisine, il reste un peu de café  
Et ça fait 14 jours que je suis enfermé  
J'suis seul dans ma cuisine et je bois du café  
Il faudra bien qu'je dorme, les flics vont m'choper  
Alors je cloue les portes et j'reprends du café

## Sur le pont d'Avignon

**Autor:** Desconocido  
**Intérprete:** Adolphe Adam  
**Fecha de lanzamiento:** 1853  
**Album:** Desconocido  
**Casa musical:** Desconocido

### Paroles

Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse, l'on y danse  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse tous en rond  
Les beaux messieurs  
font comm' ça  
Et puis encore comm' ça

Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse, l'on y danse  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse tous en rond  
Les bell' dames  
font comm' ça  
Et puis encore comm' ça

Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse, l'on y danse  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse tous en rond  
Les jardiniers font comm' ça  
Et puis encore comm' ça  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse, l'on y danse  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse tous en rond  
Les couturiers font comm' ça  
Et puis encore comm' ça

Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse, l'on y danse  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse tous en rond  
Les vigneron font comm' ça  
Et puis encore comm' ça

Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse, l'on y danse  
Sur le pont d'Avignon  
L'on y danse tous en rond  
Les blanchisseurs font comm' ça  
Et puis encore comm' ça