



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*La enseñanza del francés en Educación
Primaria: situación actual en la Comunidad de
Madrid*

Autora: Noemi López Lavallée

Tutora académica: María Pilar Blanco Calvo



**Facultad de Educación
de Segovia**

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

En estos últimos años la implementación de las diversas leyes educativas en España ha modificado la situación en la que se encuentra la enseñanza de idiomas, concretamente la enseñanza del francés como lengua extranjera. En el Trabajo Fin de Grado que a continuación se presenta, se expone y analiza la evolución legislativa y sus repercusiones en la enseñanza del francés en la etapa primaria, así como el concepto de bilingüismo y plurilingüismo. El estudio se centra en la y para ello, además del conocimiento de la legislación, se analiza el contenido del discurso que surge de la realización de diversas entrevistas a maestros y maestras, lo que permite reflexionar y conocer la realidad del desarrollo de la docencia del francés en la etapa primaria.

Palabras clave: francés lengua extranjera, Educación Primaria, plurilingüismo, sistema educativo.

ABSTRACT

The purpose of this Final Degree Project is to review and know how the implementation of different laws in Spain has changed the situation of language teaching, specifically the teaching of French as a foreign language. The Final Report, presented below, describes and analyses legislative developments and their impact on the teaching of French at the primary level, as well as the concept of bilingualism and multilingualism. The study focuses on the Community of Madrid and for this purpose, in addition to knowledge of legislation, the content of the discourse arising from the conduct of various interviews with teachers is analyzed, which allows to reflect and to know the reality of the development of the French teaching in the Primary Education.

Keywords: French as a foreign language, Primary Education, multilingualism, educational system.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. Objetivos	6
3. Justificación.....	7
4. MARCO TEÓRICO	8
1. Evolución de la enseñanza del francés en España en la etapa primaria	8
1.1. <i>Ley General de Educación de 1970</i>	8
1.2. <i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990</i>	10
1.3. <i>Ley Orgánica de Educación de 2006</i>	13
1.4. <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013</i>	14
1.5. <i>Ley Orgánica de la Educación de 2020</i>	16
2. Bilingüismo y actualidad.....	18
2.1. <i>Bilingüismo y plurilingüismo en francés en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid</i>	20
2.2. <i>Metodología en la enseñanza del francés en la etapa primaria</i>	25
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	29
3.1. Método de investigación	29
3.2. Diseño de investigación	31
3.3. Contextualización y participantes	32
3.4. Instrumentos de recogida de información.....	33
4. ANÁLISIS DE DATOS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	34
5. DISCUSIÓN.....	42
6. CONCLUSIONES	44
7. LIMITACIONES DE ESTUDIO	45
8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
FUENTES LEGISLATIVAS	54

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONES PARA LAS ENTREVISTAS.....	56
ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 1	57
ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 2	66
ANEXO 4. NOTAS DE LA ENTREVISTA 3	72
ANEXO 5. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 4	74

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) tiene como objetivo conocer cuál es la situación actual de la enseñanza de la lengua francesa en las edades comprendidas de 6 a 12 años, etapa de educación primaria, en la Comunidad de Madrid.

Este trabajo queda se organizado mediante un epígrafe introductorio y los objetivos del estudio, seguido de una justificación sobre el tema elegido. A continuación, se exponen la fundamentación teórica y el diseño de la investigación.

El marco teórico recoge los elementos básicos de la investigación, es decir, información relativa a la legislación educativa desde la perspectiva de la enseñanza del francés como lengua extranjera y se lleva a cabo igualmente un análisis del bilingüismo y plurilingüismo en la actualidad.

De la misma manera, se muestra la metodología empleada para elaborar la investigación. Se ha recurrido a la entrevista como técnica para la recogida de datos. El trabajo finaliza con la elaboración de una serie de conclusiones de la investigación en relación con los objetivos planteados y presentando las limitaciones encontradas durante el estudio y perspectivas de futuro.

2. Objetivos

En el presente trabajo pretendemos abordar cómo es la enseñanza del francés en la etapa primaria por lo que para su desarrollo se formulan los siguientes objetivos:

- a) Estudiar y analizar la historia y evolución de la enseñanza del francés en la etapa primaria.
- b) Identificar las implicaciones que la ley educativa actual (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) tiene en la enseñanza del francés en la educación primaria.
- c) Conocer la metodología actual en la enseñanza del francés lengua extranjera
- d) Conocer las experiencias de cuatro docentes que enseñan francés en centros educativos de etapa primaria de la Comunidad de Madrid.

3. Justificación

La temática de este Trabajo de Fin de Grado viene marcada por dos razones: una personal y otra académica.

Por un lado, destacaría una justificación personal, ya que mi relación con el francés viene desde muy pequeña al ser uno de mis progenitores canadiense, haber vivido en Canadá y vivir la comunicación en una segunda lengua extranjera con mi familia de allí. Esta circunstancia tan particular no ha generado más que interés y amor por la lengua y la cultura.

Por otro lado, en mi trayectoria como estudiante, sensible al aprendizaje de lenguas extranjeras, me ha permitido concienciarme de la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas. El conocimiento de lenguas extranjeras no solo es un facilitador de oportunidades laborales, sino que, en edades tempranas, origina múltiples beneficios pues facilita la adquisición de múltiples competencias, tanto a nivel comunicativo y cognitivo, como a nivel social, cultural y personal.

Las razones expuestas me han motivado para realizar un breve estudio de la enseñanza del francés en la etapa primaria, considerando los diversos factores que determinan su enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de conocer *in situ* la enseñanza del francés como lengua extranjera, me ha llevado a realizar una breve investigación de índole cualitativa que me ha permitido analizar cómo se aborda la asignatura y cuáles son las principales metodologías o recursos que se implementan para su enseñanza en cuatro centros de la Comunidad de Madrid.

La elección de este tema ha sido una oportunidad para aprender qué determinan las leyes de educación y cómo se concibe en las escuelas la enseñanza del francés.

4. MARCO TEÓRICO

1. Evolución de la enseñanza del francés en España en la etapa primaria

La enseñanza del francés a lo largo del siglo XX ha estado marcada por numerosos cambios, es por ello que, para comprender la situación actual, se hace necesario realizar un breve recorrido en la historia de la enseñanza del francés en España, concretamente en la etapa de Educación Primaria, pues la elección de estudiar una lengua u otra viene marcada por factores políticos, económicos y sociales que cambian según el periodo histórico en el que nos encontremos.

De este modo, y partiendo de las diferentes leyes educativas, el objetivo principal del presente capítulo es analizar los hechos más relevantes que manifiestan la evolución y el momento en el que se encuentra el estudio de la lengua francesa en la etapa primaria.

1.1. Ley General de Educación de 1970

Antes de realizar un análisis de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE en adelante), conviene resaltar que la introducción de la enseñanza de la lengua francesa en el sistema educativo español comienza con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano, pero dicha enseñanza solo estaba dirigida a los alumnos que cursaban por aquel entonces Estudios Generales (5º y 6º de Bachillerato), por lo que no es hasta 1970 cuando se introduce el francés como lengua optativa en la etapa primaria (Fernández, 2005, p. 21).

Así, tras los numerosos cambios acontecidos a lo largo de la primera mitad del siglo XX, la LGE genera un gran cambio que afecta directamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras. En primer lugar, se estructura la Educación General Básica (EGB), la actual educación primaria, con la finalidad de que todos los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 14 años reciban una formación básica (Puelles, 2008, p. 11). De este mismo modo, la enseñanza de la lengua francesa se ve modificada, pues el número de horas aumenta de manera significativa en los últimos tres cursos de EGB, pasando así a 3 horas por semana (Fernández, 2005).

Según señala Morales (2007) “en países como Alemania, Francia y Reino Unido incluso ya se llevaban a cabo experiencias de enseñanza de idiomas en preescolar” (p.19),

lo que supone un avance para España en la enseñanza de las lenguas vivas, pues esta condición se empezó a igualar en la década de los 70 con respecto a los países europeos.

Con consecuencia, la formación del profesorado también se vio obligada a mejorar, pues las Escuelas Normales donde se formaban los maestros no eran suficientes para formar a los docentes en lenguas modernas. De este modo, las Escuelas Normales se integraron en las universidades, dando lugar a las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, el equivalente al actual Grado de Educación Primaria (Beas, 2010). En lo que concierne a las lenguas, los nuevos planes de estudios universitarios incorporaron la especialidad de las lenguas, por un lado, Lengua y Literatura Francesas y, por otro, Lengua y Literatura Inglesas (Ocaña et al., 2000, p.77). Así, la formación de los maestros suponía la enseñanza de una lengua extranjera, pudiendo elegir entre dos o más lenguas dependiendo de los centros de enseñanza. Según indica Fernández (2005) “la elección de una lengua extranjera se produce normalmente entre el inglés y el francés: las cifras de alumnos se equilibran hacia 1980, y se disparan en favor del inglés a partir de esa fecha” (p. 35).

No obstante, estos planes de estudios no fueron integrados en su totalidad hasta la creación de las Facultades, pues hasta la década de 1980 se produjeron numerosas protestas, reivindicaciones y huelgas por parte del profesorado (Beas, 2010). Se crea así la Facultad de Filología cuya formación fue y es imprescindible para la Educación Secundaria Obligatoria en lo que respecta a la enseñanza de un idioma en esta etapa.

Podemos concluir que la Ley General de Educación de 1970 proporciona numerosas mejoras para la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, concretamente para la etapa de educación primaria, conocida como la EGB en aquel entonces. La formación del profesorado y el aumento del número de horas de docencia supone un gran avance para la sociedad española de aquella época dotando así de recursos necesarios para el aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

Sin embargo, y dado que el número de alumnos comienza a ser mayor en la enseñanza del inglés (Fernández, 2005, p. 35) el estudio del francés como primera lengua extranjera comienza un declive a finales de la década de los 70. Conviene poner de relieve que, aunque no existiese la enseñanza del francés en la etapa primaria en las leyes anteriores (puesto que no se contemplaba esta opción), el francés era la lengua más estudiada, por un lado, porque el francés permitía, especialmente a la élite de la época,

comunicarse en el extranjero, y, por otro, porque los tratados o negociaciones durante el siglo XIX se realizaban en francés (Fernández, 2009, p. 58).

De este modo, el inglés fue ganando terreno gracias a diversos hechos históricos como la Revolución Industrial de Inglaterra que se expandió a nivel mundial y cuyos avances fueron médicos, tecnológicos, etc., las colonias británicas impusieron el inglés frente a las lenguas autóctonas, o incluso, en los ámbitos político y religioso que, como señala Crystal (1997) “todo el que quisiera acceder a este conocimiento para beneficiarse de él debía aprender bien el inglés” (p. 80).

1.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

Veinte años después de la LGE, y tras significativos cambios a nivel político, social y económico, se crea la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE en adelante) con el fin cubrir las necesidades de la sociedad española de aquel entonces y reformar, de nuevo, el sistema educativo.

Para comprender el contexto de esta década es importante destacar dos aspectos que influyeron en la historia de la educación. Por un lado, en 1982 se aprueba la descentralización lo que permite transferir las competencias educativas a cada Comunidad Autónoma, y, por otro, la incorporación de España en la Unión Europea (Bonal et al., 2005), lo que supuso, tras la aprobación del Tratado de la Unión Europea celebrado en 1992, la adopción de una política educativa común para los países que conforman el continente (Bartolomé et al., 2022, p. 21). Así, conviene recalcar la creación de programas educativos que han permitido la movilidad, y, por ende, el acercamiento a las culturas que conforman la UE, como es el caso del programa ERASMUS.

En lo referente a la educación, en esta reforma hay dos datos que debemos resaltar: por un lado, el logro de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años (Puelles, 2008, p. 12), y, por otro, la estructura de la enseñanza tal y como la conocemos hoy en día: Enseñanza Primaria (los actuales 6 cursos de Ed. Primaria), la Enseñanza Obligatoria Secundaria (la actual ESO que consta de 4 cursos) y la Enseñanza Postobligatoria (actual Bachiller con dos años de duración) (Fernández, 2005, p. 38). Además de la enseñanza de Educación Infantil hasta los 6 años.

De este modo, y en lo relativo al estudio de las lenguas extranjeras, el hecho de que la escolaridad fuese obligatoria hasta los 16 años resultó ser un aspecto de gran

importancia para el aprendizaje de las lenguas (Morales, 2009, p.19), pues se contaba con más horas lectivas y, por tanto, con un mayor contenido a impartir.

Sin embargo, con respecto a la enseñanza del francés, la LOGSE contempla su enseñanza de manera optativa únicamente en la educación secundaria, ofertando en primer lugar el inglés como lengua obligatoria a partir de los 8 años de edad, es decir en la educación primaria (Fernández, 2005). Es en este momento cuando comienza el gran auge del inglés con respecto al francés en la etapa primaria.

En la siguiente tabla presentamos un cuadro comparativo entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990.

Tabla 1.

Tabla comparativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España (1970 – 1990)

PLAN DE ESTUDIOS	LGE 1970	Número de horas por semana/año y total	LOGSE 1990	Número de horas por semana/año y total
Lenguas estudiadas	1 LE obligatoria		1 LE obligatoria 1 LE optativa	
	Francés/ Inglés/ (Alemán/ Italiano)	EGB: 3h/semana (x 3 años) 1 BUP: 5h/ semana 2 BUP: 4h/ semana 3 BUP: 3h/ semana COU: 3h/ semana	LE obligatoria (Inglés)	E. Primaria: 2h/semana (x 2 años) 3h/semana (x 2 años) ESO: 3h/semana (4 años) Bachillerato: 3h/semana (x 1 año) 2h/semana (x 1 año) (4)
			LE optativa (Francés)	E. Secundaria: 2h/semana (x 4 años) Bachillerato: 3h/semana (x 1 año) (4) 2h/semana (x 1 año)
Total horas/ año (35 semanas) Total		EGB: 315 horas BUP+COU: 525 horas Total: 840 horas // 770 horas (1)	Lengua Extranjera obligatoria	E. Primaria: 350 horas ESO: 420 horas Bachillerato: 210h (5) Total: 980 horas (2)

Fuente: *Tomado de* Fernández (2005, p. 39).

Como podemos observar, se presentan diferencias con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras: por un lado, durante la etapa primaria de la LGE los idiomas obligatorios eran francés o inglés¹ (a escoger por el alumnado y cuya enseñanza se impartía 3 horas a la semana) y, por otro, con la reforma de la LOGSE, se establece el inglés como lengua obligatoria en la etapa de educación primaria (impartida 2 o 3 horas semanales dependiendo del curso), siendo el francés una optativa en la enseñanza superior. De este modo, y al obligar a los centros educativos a que se oferte la enseñanza del inglés, las otras lenguas extranjeras impartidas durante la década de los 70 pasan totalmente a un segundo plano durante la educación primaria.

Además, en lo que respecta a la enseñanza de una segunda lengua extranjera en la educación secundaria, en el Real Decreto 1345/1991 publicado el 13 de septiembre de 1991, se especifica que “[...] el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera” (p. 30229)

Por tanto, el alumnado podía elegir entre cultura clásica o una segunda lengua extranjera, en la mayoría de los casos, la lengua francesa. Las horas lectivas de esta materia optativa, concretamente 2 horas a la semana (Fernández, 2005, p. 41), pone de manifiesto que la carga es muy escasa y, que, por tanto, el francés sufre un gran declive.

Sin embargo, uno de los objetivos que planteó el Libro Blanco de la Comisión Europea en 1995 era la recomendación de aprender, al menos, dos lenguas extranjeras por parte del alumnado al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria (Libro Blanco, 1995, p. 13). Está claro que con este nuevo plan de estudios se contemplaba la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras desde los 8 a los 18 años, pero ¿por qué renunciar al francés y establecer el inglés como lengua obligatoria sin dejar lugar a la libre elección de los estudiantes?

No hemos encontrado hechos o fenómenos que respondan a esta pregunta, pero como señala Alemany (2018) “no hubo ninguna ley, fue un movimiento espontáneo, los centros y los alumnos elegían el inglés en cascada”. Quizá, una de las razones que podrían explicar la renuncia al estudio del francés como lengua extranjera es la expansión del inglés, influenciada en gran medida por cuestiones políticas, económicas y culturales de

¹ En algunos centros también se ofrecía la posibilidad de estudiar alemán o italiano (Fernández, 2005, p. 35)

los países anglófonos, así como el *status* de lengua oficial que mantiene en la UE, pues no olvidemos que en la década de los 70 se introdujo el inglés como idioma oficial (Fernández, 2010 y Serrano, 2016).

Por último, en lo que respecta a la formación del profesorado, pues es en esta década cuando surge la creación de las siete especializaciones para los maestros (Puelles, 2008, p. 13). De este modo, los futuros docentes tienen la posibilidad de escoger el estudio de lenguas extranjeras desde el primer curso universitario. Cabe señalar que la formación del maestro tenía una duración de 3 años (Diplomatura) con posibilidad de impartir clase en la educación secundaria obligatoria, concretamente en 1º y 2º curso.

Como conclusión, la LOGSE ha permitido grandes mejoras, un claro ejemplo es la escolarización obligatoria desde los 6 hasta los 16 años de edad, pues no debemos olvidar que uno de los grandes problemas de la educación en España era la escolarización en las décadas anteriores (Puelles, 2008, p. 14). La formación del maestro experimentó cambios para dar respuesta a las necesidades de la sociedad de aquel entonces, sin embargo, y como destacan los autores Puelles (2008) y Suso (2005), la formación seguía siendo escasa y la LOGSE no llegó a contemplar una sintonía con el profesorado en algunas cuestiones esenciales (contenidos, extensión temporal, etc.). Además, el estudio de la lengua francesa había perdido completamente su auge al incorporar el inglés como materia obligatoria en la etapa primaria, pasando a ser una asignatura optativa en la enseñanza superior con escasas horas lectivas. De este modo, las cuestiones políticas y sociales no permitían la recuperación del francés.

1.3. Ley Orgánica de Educación de 2006

Conviene poner de manifiesto que anterior a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE en adelante), se aprobó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), cuya aprobación supuso una multitud de críticas y manifestaciones que acabaron sancionando el texto del BOE (López, 2019, p.569).

De este modo, con la mayoría de los votos de los grupos parlamentarios se aprobó la LOE, derogando así las leyes educativas anteriores y dando lugar a una nueva concepción educativa (López, 2019).

Si bien es cierto, esta ley no presenta grandes diferencias con respecto a la anterior en lo que concierne a la etapa primaria, pues los cambios producidos están

mayoritariamente dirigidos a la enseñanza superior, cuyo tema no se abarca en el presente trabajo.

Si nos centramos en el estudio de las lenguas extranjeras, la lengua francesa sigue siendo contemplada como una asignatura optativa en la educación secundaria obligatoria. Por lo que, en la etapa primaria no hay lugar para el estudio de la lengua francesa, dado que es el inglés el que se imparte como lengua extranjera obligatoria hasta la actualidad.

Así, durante el periodo de vigencia de la LOE, conviene destacar dos aspectos fundamentales que han modificado la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. Por una parte, la implementación de un primer idioma obligatorio en la etapa de Educación Infantil iniciado en el curso escolar 2008/2009 (Morales, 2009, p.19), en la mayoría de los casos el inglés, y, por otro lado, la enseñanza denominada AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) comúnmente llamado “bilingüismo”², cuya aprobación se realizó tras varios proyectos piloto.

De esta manera, se empezó a contemplar la necesidad de enseñar una segunda lengua extranjera desde edades bien tempranas, así lo afirma la ORDEN del 8 de febrero del 2000 en su preámbulo “[...] iniciar este aprendizaje a edades tempranas y aceptar el compromiso político de anticipar su estudio desde el 2º Ciclo de Ed. Infantil al 1er ciclo, para adaptarse a un nuevo contexto internacional que se asocia a procesos de globalización [...]”.

Con ello, nace una nueva concepción de la educación, la necesidad evidente de estudiar una o dos lenguas extranjeras con el fin de formar unos futuros ciudadanos que puedan entablar relaciones de intercambio, acceder a diferentes mercados laborales o profesionales, diversificar los canales de información, etc. (ORDEN 8/2/2000).

1.4. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013

Unos años más tarde, entró en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE en adelante), cuya ley derogó la anterior, y estableció como principios del sistema educativo español el plurilingüismo y la capacitación en lenguas extranjeras (Ródenas, 2018) como cambios innovadores con respecto a las leyes anteriores. Así pues, es en este momento cuando se empieza a

² Hablaremos más adelante de este concepto, pero señalamos que lejos está la noción de *bilingüismo* referido a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alternar en dos lenguas: “[u]so habitual de dos lengua en la misma región o por una misma persona” (Real Academia Española).

contemplar la posibilidad de ofrecer un tercer idioma en la etapa de educación primaria, y por eso se habla de plurilingüismo.

En lo que concierne al estudio de las lenguas extranjeras, y como se ha mencionado con anterioridad, la necesidad de estudiar un primer o segundo idioma se pone de manifiesto con la LOE de 2006, así lo indica en su artículo 2 apartado J: “la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”. En la LOMCE este párrafo es modificado en su artículo 7 apartado F: “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. De esta manera, se contempla una primera lengua extranjera obligatoria, en la mayoría de los casos el inglés, y en función de la autonomía de los centros, la introducción de una segunda lengua extranjera: francés o alemán, este último en menor medida.

Así, y tal y como se indica en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, “las administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras siempre y cuando no se modifiquen los aspectos básicos del currículo de Ed. Primaria”.

Conviene poner de relieve que la implementación de las enseñanzas bilingües o la introducción de una segunda lengua extranjera no es igual para cada una de las Comunidades Autónomas de España. Además, su implementación se ha llevado a cabo de manera gradual. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid en el curso 2014-2015 el número de centros públicos con sección bilingüe en inglés era de 336, mientras que en el curso 2018-2019 pasó a 384, lo que supuso 48 centros más respecto al curso 2014-2015 (Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, 2019, p. 32)

Por otra parte, en lo que respecta a la implementación de la lengua francesa en los colegios de etapa primaria, esta viene determinada por factores sociales o geográficos, pues en Comunidades Autónomas como Aragón su desempeño ha sido mayor, probablemente por su cercanía con el país vecino francés. En palabras de Pérez (2012) “no se puede considerar que las secciones bilingües español-francés gocen del mismo prestigio de las de lengua inglesa” (p. 28) Tal y como destaca el mismo autor las secciones

bilingües en francés no han aumentado considerablemente desde que se introdujeron los programas bilingües (Pérez, 2012, p. 28).

No obstante, y gracias a la LOMCE, debemos hablar del concepto de “plurilingüismo” cuyo objetivo es la introducción de una segunda lengua extranjera y/o la enseñanza de una materia (en muchos casos la educación artística) en dicha lengua en la etapa primaria, pues no olvidemos que el francés en la LOE de 2006 se imparte con mayor frecuencia en la educación secundaria obligatoria. Así, las administraciones públicas podían optar por la enseñanza del francés siempre y cuando se contasen con los recursos humanos necesarios para su desempeño. Como ejemplos de ello, encontramos la Comunidad de Madrid, Castilla y León, Cantabria, Castilla la Mancha y Murcia, entre otros (López, 2013, p. 21).

En conclusión, con la entrada en vigor de la LOMCE, los programas bilingües en inglés han tenido una mayor repercusión en la mayoría de las comunidades autónomas que conforman España, pero la introducción del concepto de “plurilingüismo” da lugar a una nueva concepción de la educación, pues no basta con estudiar una primera lengua extranjera, sino dos, en la mayoría de los casos, el francés. Este hecho va a llevar al niño a un acercamiento de las culturas foráneas que conforman la Unión Europea y, con ello, la apreciación y valoración de aquello que es diferente.

1.5. Ley Orgánica de la Educación de 2020

Tras los numerosos cambios acontecidos en lo que respecta a la educación, entra recientemente en vigor la ley actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante). Esta ley deroga la LOMCE e introduce modificaciones en la LOE comentada previamente.

En lo que concierne a la enseñanza de las lenguas extranjeras, apenas hay cambios con respecto a la ley anterior, dado que el apartado F del artículo 7 de la LOMCE, comentado con anterioridad, señala la importancia de “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. Este mismo párrafo se encuentra actualmente en el artículo 17 de la LOMLOE donde se especifican los objetivos de la educación primaria.

De este modo, las administraciones educativas siguen teniendo la posibilidad de añadir una segunda lengua extranjera cuando se considere oportuno en los centros de etapa primaria (BOE LOMLOE, 2020, p. 21).

Sin embargo, conviene destacar que mientras en la educación secundaria obligatoria a nivel estatal las administraciones educativas pueden elegir impartir en una segunda lengua extranjera (con mayor frecuencia el francés) casi todas las materias obligatorias, en la etapa de educación primaria, solo se podrá impartir en francés aquellas asignaturas que sean escogidas por los centros educativos de cada comunidad autónoma. Es decir, la elección se hará por la autonomía de los centros y por la normativa que recoge la educación bilingüe y plurilingüe en cada comunidad autónoma (Alcaraz y Guadamillas, 2017, p. 84). Es por ello por lo que encontramos diferencias entre cada comunidad que conforma el territorio español (obviando el tamaño y/o población de cada una de ellas), por ejemplo, en Andalucía encontramos 33 secciones bilingües francés-español (Instituto Francés de Sevilla, s.f.), en Castilla y León 10 (Cuervo et al., 2013, p. 373) y en la Comunidad de Madrid, 13 (Sanz, 2019). Esto también puede deberse al número de maestros de francés, pues claro está que si no se cuentan con los recursos personales necesarios los programas o secciones bilingües francés - español no pueden salir adelante.

En conclusión, y como se ha podido comprobar a lo largo de la evolución de la enseñanza del francés en la etapa primaria, las dos últimas leyes educativas, LOMCE y LOMLOE, introducen de nuevo el francés en la educación primaria, pues no olvidemos que, con la LGE y la LOGSE, el número de horas lectivas en francés descendió considerablemente hasta el punto de establecer el inglés como la primera lengua extranjera obligatoria con un mayor número de horas lectivas. Además, la enseñanza del francés pasó a contemplarse únicamente en la etapa secundaria. Entre las razones que favorecían la enseñanza del inglés frente al francés, encontramos la introducción del idioma inglés como la lengua oficial de la Unión Europea, lo que probablemente hiciese que los alumnos se decantasen por esta lengua.

En conclusión, vemos que surgen conceptos como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), llamado socialmente *bilingüismo*, cuyo fin en España no es otro que el de enseñar algunas materias en otra lengua distinta de la materna (Marsh, 2013). Por tanto, consideramos necesario detenernos en el estudio del panorama actual marcado por el concepto de *bilingüismo*.

2. Bilingüismo y actualidad

La enseñanza bilingüe, es, sin duda, uno de los mayores desafíos de la sociedad del siglo XXI, pero se hace necesaria una reflexión sobre el término y la enseñanza.

¿Qué significa ser bilingüe? Según la Real Academia Española, bilingüe es “aquella persona que habla dos lenguas” (Real Academia Española, adj., definición 1). Sin embargo, esta definición es muy genérica porque como indica Grosjean (en Abdelilah-Bauer, 2011), “si debiésemos considerar bilingües solo a las personas que posean todas las competencias lingüísticas en cada una de sus lenguas, no podríamos considerar como tales a la mayoría de los individuos que utilizan a diario dos o más lenguas” (p. 24), pues al fin y al cabo como señala el mismo autor, no se adquiere el mismo nivel de desarrollo en cada una de las destrezas lingüísticas, es decir, algunos individuos habrán desarrollado la competencia oral y no la escrita o viceversa en una o varias lenguas extranjeras. El concepto de *bilingüismo* ha dado lugar a numerosas versiones. Para las más estrictas, el bilingüismo es el dominio nativo de dos lenguas, mientras que las más flexibles consideran que es todo individuo con algún conocimiento sobre una segunda lengua. En medio, se encuentra defendida por Weinreich (1952), más genérica, para quien el bilingüismo supone la práctica de dos lenguas usadas alternativamente. Como vemos, el fenómeno es complejo.

En la enseñanza primaria, la educación bilingüe tiene como objetivo principal la consecución de las diferentes competencias o destrezas lingüísticas introduciendo una o varias asignaturas en un idioma diferente al materno con el fin de hacer un uso práctico de la lengua extranjera impartida.

Este método se conoce como AICLE³ (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) cuya metodología es la enseñanza de un idioma por medio de otras asignaturas, es decir, se imparten dos o más materias en la lengua extranjera con el fin de que el alumnado la aprenda.

La implementación de la enseñanza bilingüe en los centros educativos públicos ha puesto en marcha diferentes recursos como la introducción de la figura del auxiliar de conversación, la aceptación y difusión del enfoque AICLE y la consideración de espacios

³ En inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning).

de actividad no docente para la preparación de las sesiones bilingües (Travé, 2013, p. 381), lo que permite también un acercamiento a la cultura extranjera.

No obstante, la implementación de la enseñanza bilingüe en los distintos centros educativos, no se ha llevado a cabo de igual manera en cada una de las Comunidades Autónomas de España, pues mientras que Andalucía abrió una sección bilingüe en francés en el año 1998, la Comunidad de Madrid no lo hizo hasta el curso escolar 2017-2018⁴ (López, 2013 y Sanz, 2019).

Además, las lenguas extranjeras implementadas en las aulas van a depender de la comunidad autónoma de la que hablemos, en este aspecto podríamos considerar los factores sociales o geográficos como los determinantes a la hora de abrir secciones bilingües.

Dejando a un lado las razones por las que las comunidades abrieron secciones bilingües en francés, quisiéramos exponer aspectos importantes del bilingüismo en la educación como son las ventajas que ofrece. Para Ardila (2012, p. 102), el bilingüismo genera efectos positivos como el aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas, pues el individuo bilingüe posee una mayor conciencia fonológica y una mejor discriminación auditiva; una mejor comprensión de la primera lengua (conciencia metalingüística) y un aumento del control cognitivo, pues si el bilingüismo se inicia desde edades bien tempranas se pueden incrementar las funciones ejecutivas (Ardila, 2012 y Maruri et al., 2021). Además, Abdelilah-Bauer (2011) señala que “la asistencia a una escuela monolingüe contribuye al desequilibrio del bilingüismo, pues la escuela bilingüe permite desarrollar las competencias suplementarias en la segunda lengua, como la lectura y la escritura” (p. 27).

De este modo, y cuando mencionamos el concepto de bilingüismo en el presente trabajo, hacemos hincapié en un bilingüismo temprano, pues los niños escolarizados en centros bilingües entran en contacto con la segunda lengua extranjera aproximadamente a los 3 años de edad. Este dato es relevante, pues hay numerosos estudios que demuestran que la adquisición de un idioma extranjero no se produce de igual manera en los niños pequeños que en los adultos (Ruiz, 2009; Torres, 2005; Navarro, 2010) dado que hasta

⁴ Hemos buscado diferentes razones que nos permitan explicar por qué la Comunidad de Madrid incorpora de manera tardía las secciones bilingües en francés. Sin embargo, no hemos obtenido respuestas concretas como hay en otras comunidades.

los 12 años los niños están “constantemente haciendo conexiones neurológicas” (Maruri, et al., 2021, p. 1792), lo que les permite aprender mejor y más rápidamente una segunda lengua extranjera. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera permite al niño un acercamiento a la cultura foránea, así como un desarrollo personal y, en un futuro, profesional, pues dominar uno o varios idiomas distintos del materno les brindará, a buen seguro, mejores oportunidades laborales.

En cuanto a los inconvenientes de la enseñanza bilingüe son pocos los autores que encuentran efectos negativos en el aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras por parte del alumnado, pues las desventajas encontradas en relación con la enseñanza bilingüe aluden más bien a hechos que no permiten desarrollar correctamente la lengua extranjera⁵ en el aula. Algunos ejemplos de ello son los escasos recursos materiales con los que cuentan los docentes, la falta de formación didáctica por parte del profesorado a la hora de impartir una materia en un idioma extranjero o la ausencia de programas de entrenamiento para profesores (Catena, 2012, p. 27).

Por último, es importante señalar que este sistema no garantiza que el alumnado aprenda una lengua extranjera por el mero hecho de estar en contacto con ella, sino que para que se produzca ese aprendizaje el centro educativo debe estar implicado y coordinado en su totalidad. Se hace necesaria una correcta formación de los docentes, una programación que se adapte a la diversidad del aula, una metodología que sea capaz de despertar el interés y la motivación del alumnado y un compromiso por parte de los agentes que conforman la escuela (Izquierdo y Vinuesa, 2019, p. 18).

2.1. Bilingüismo y plurilingüismo en francés en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid

Tras este breve análisis del bilingüismo a nivel general, en este apartado nos adentramos en la enseñanza del francés como sección bilingüe en los centros educativos públicos de educación primaria de la Comunidad de Madrid. La elección de esta comunidad se realiza por cuestiones personales y prácticas, para poder conocer *in situ* los diferentes centros educativos públicos con sección lingüística en francés. Otra razón de peso es que se trata de una de las comunidades con un número elevado de población, y,

⁵ Algunas encuestas realizadas recientemente a docentes señalan que los programas del bilingüismo producen peores resultados, así también se ha detectado en el último informe PISA (Programme for International Student Assessment) (Caballero y Pérez, 2023).

por tanto, con un mayor número de centros educativos que permiten realizar el estudio comparando las diferentes zonas de la comunidad.

En primer lugar, y como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza bilingüe en francés en la Comunidad de Madrid (CAM en adelante) tiene su inicio en el curso escolar 2017-2018, lo que hace que sea una de las comunidades autónomas más tardías a la hora de implementar las secciones bilingües en educación primaria⁶ (Sanz, 2019).

Además, según recogió la ORDEN 7096/2005, de 30 de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se convocó y reguló el Programa Secciones Lingüísticas en francés en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid que se implantó a partir del curso 2006/2007, en su apartado 9 del artículo 3 señala que:

una vez seleccionados los Institutos de Enseñanza Secundaria participantes en el Programa, la Consejería de Educación estudiará la posibilidad de que los alumnos de los colegios públicos adscritos a ellos puedan recibir formación de francés en los cursos de Tercer ciclo de Educación Primaria a partir del curso escolar 2006-2007. Esta oferta se hará de manera voluntaria y tendrá un carácter extracurricular. (Orden 7096/2005).

Lo que nos lleva a plantearnos que la introducción del francés en la etapa primaria sucede cuando los institutos implementaron las secciones bilingües en francés, todo ello con el fin de que los alumnos adquiriesen un cierto nivel de dominio de la lengua francesa al finalizar esta etapa.

En la actualidad estas secciones bilingües en francés no se asemejan a las del inglés, fundamentalmente porque el número de horas de enseñanza del francés es inferior con respecto a la lengua inglesa. Como cita la embajada de Francia en Madrid (2014) “En Ed. Primaria se destinan dos horas a enseñanzas-aprendizajes en francés, sobre todo en las áreas del estudio del entorno, de las artes plásticas y de la educación física” frente al 30% del horario lectivo que se destina al inglés, aproximadamente 6,5 horas (ORDEN 5958/2010).

⁶ En la enseñanza secundaria obligatoria las primeras secciones lingüísticas de francés comienzan en el curso 2006-2007, es decir, 11 años antes (Sanz, 2019).

En el apartado 4 del artículo 9 del actual DECRETO 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria se especifica que:

el inglés será, con carácter general, el idioma en el que se impartan esas áreas o bloques en lengua extranjera. No obstante, se contemplará la posibilidad de que se impartan en el idioma de Segunda Lengua Extranjera, siempre que esta se incluya como área en la oferta educativa del centro. (DECRETO 61/2022).

Es decir, se podrán impartir algunas materias en francés, siempre y cuando el centro las oferte. Para ello también es necesario que los colegios cuenten con los recursos de personal requeridos.

De este modo, se brinda la introducción de una segunda lengua extranjera, en este caso el francés, pero con un programa menos ambicioso con respecto a la lengua inglesa. Sin embargo, conviene poner de relieve que algunas de las razones por las que no se oferten los programas bilingües francés-español sea, por un lado, por el número de maestros especialistas en francés o con la habilitación lingüística necesaria, o, por otro, por el número escaso de alumnos que estudian francés, 3.636 alumnos frente a los 433.808 alumnos totales en la enseñanza primaria en las escuelas públicas de la CAM (Comunidad de Madrid, 2020, y Dirección General del Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, 2019).

Asimismo, también puede aportar una visión de la demanda el número de plazas públicas que se ofertaron en la convocatoria de oposiciones al cuerpo de maestros del año 2022 en la CAM, donde observamos que apenas se ofertaron cinco plazas (Resolución 22/2022, p. 14), cuando el número de centros educativos con secciones lingüísticas en francés asciende a un total de 13 en el curso 2018 - 2019 (Sanz, 2019, p. 500) como puede observarse a continuación:

Tabla 2.*Centros públicos de Ed. Primaria de la CAM con sección lingüística en francés.*

CENTROS	CURSO IMPLEMENTADO	
	2017 – 2018	2018 – 2019
CEIP Marqués de Suanzes (Madrid capital)	X	
CEIP Miguel Blasco de Vilatela (Madrid capital)		X
CEIP Filósofo Séneca (Madrid capital)		X
CEIP Antonio Buero Vallejo (SS Reyes)		X
CEIP Ntra Señora de la Valvanera (SS Reyes)		X
CEIP Carmen Iglesias (Tres Cantos)		X
CEIP Ciudad de Nejapa (Tres Cantos)		X
CEIP Virgen de los Remedios (Colmenar Viejo)		X
CEIP La Cañada (Fuenlabrada)		X
CEIP Dulce Chacón (Fuenlabrada)		X
CEIP Mozart (Alcalá de Henares)		X
CEIP El Peralejo (Alpedrete)	X	
CEIP Cañada Real (Collado Villalba)	X	

Fuente: (Sanz, 2019). La negrita es modificación realizada por la autora.

Concluimos este apartado destacando la gran diferencia existente en el número de horas que se dedican al francés con respecto al inglés en la etapa de educación primaria. A pesar de ello es necesario valorar positivamente la implementación e introducción de una segunda lengua extranjera en los centros públicos, pues esto fomenta que el francés sea la segunda lengua extranjera más escogida tanto por los centros educativos como por los estudiantes. Sin embargo, si atendemos al número de horas que se dedican en la enseñanza del francés para que el alumnado adquiriera las destrezas lingüísticas,

lamentablemente no son suficientes. ¿Cómo se puede en dos horas semanales adquirir las destrezas lingüísticas necesarias para aprender una lengua extranjera?

Si tenemos en cuenta la finalidad de la educación en una lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER):

[...] el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas, lo que supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. (Consejo de Europa, 2001, p. 5).

Observamos que esta competencia plurilingüe en la Comunidad de Madrid presenta deficiencias, pues con dos horas semanales de francés apenas se puede adquirir una de las destrezas lingüísticas. La ley actual de educación menciona esta competencia plurilingüe cuya recomendación viene dada por el Consejo de Europa en 2018 para los estados miembros de la Unión Europea de la siguiente manera:

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. (Real Decreto 157/2022).

De esta forma comprobamos que la realidad es bien distinta cuando indagamos en los proyectos lingüísticos en francés en la etapa primaria en la Comunidad de Madrid. Por un lado, son muy pocos los centros de la Comunidad de Madrid que ofertan una segunda lengua extranjera, por tanto, se fomenta el bilingüismo (principalmente en inglés), pero no el plurilingüismo. Por otro lado, si nos fijamos en el número de plazas convocadas al cuerpo de maestros especialistas de francés en el año 2019, comprobamos que se habían ofertado 35 plazas y, sin embargo, en 2022 apenas se ofertaron 5, es decir 30 plazas menos con respecto a la convocatoria anterior (Resolución 1/19, p. 40). Estos datos nos llevan a pensar que los proyectos lingüísticos en francés en los centros

educativos de la comunidad estudiada están en estancamiento. No obstante, no hemos encontrado datos o hechos probados que puedan corroborar lo expuesto anteriormente.

Otro aspecto de suma importancia en el bilingüismo es la formación del maestro ¿qué formación recibe el maestro de francés? ¿Quiénes se encargan de esta formación?

En la LOMLOE se menciona que las administraciones educativas podrán promover la formación en lenguas extranjeras para todo el profesorado, independientemente de su especialidad, llevando a cabo programas específicos de formación en este ámbito. Además, las administraciones educativas podrán establecer acuerdos con los colegios profesionales u otras instituciones que contribuyan a mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado (BOE LOMLOE, 2020).

De este modo, en el caso del francés la institución que se encarga de proponer recursos y programas de formación al docente especialista en francés es el Instituto Francés, cuya institución pública se encuentra en varias ciudades de España, entre ellas en Madrid.

Además, la Comunidad de Madrid implementó hace una década un Plan de Formación en Lenguas Extranjeras, cuyo objetivo es brindar la formación permanente del maestro que imparte docencia en una segunda lengua extranjera. Este plan de formación, por norma general, pone a disposición de los docentes nuevas ediciones cada curso escolar.

La presentación que acabamos de hacer sobre el planteamiento de las secciones lingüísticas en francés de la Comunidad de Madrid nos lleva a considerar también la importancia que adquiere la metodología en la enseñanza de una lengua extranjera y que trataremos en el siguiente apartado.

2.2. Metodología en la enseñanza del francés en la etapa primaria

Si atendemos al significado de la palabra *metodología* en el ámbito de la educación, podríamos considerar esta como los métodos que utilizan los docentes para enseñar al alumnado. Si bien es cierto, las diferentes corrientes metodológicas han ido evolucionando a lo largo de los últimos años, pues hoy en día muchas de las metodologías empleadas se centran en las características individuales del alumno.

Por otra parte, y en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras, numerosos métodos y estrategias han sido llevados a cabo con la finalidad de enseñar una

segunda lengua extranjera: desde el método tradicional desarrollado en el siglo XIX hasta el enfoque comunicativo surgido en la década de los 70 del siglo pasado (Martín, 2009, p.62).

Centrándonos en el francés como lengua extranjera (FLE en adelante), cabe destacar que los modelos de enseñanza actuales se basan fundamentalmente en el enfoque comunicativo donde se hace necesaria la utilización de la lengua francesa como un instrumento de comunicación. De este modo es importante señalar que, a diferencia de los métodos gramaticales o tradicionales donde se buscaba aprender la gramática principalmente, en los métodos comunicativos se busca aprender la funcionalidad del idioma en diferentes contextos (Martín, 2009). Además, como menciona el mismo autor, “la enseñanza en el enfoque comunicativo se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real [...] mediante actividades comunicativas” (p. 67). Cualquier contenido que se imparta de la lengua francesa debe ser funcional o útil para el alumno, pues la memorización exclusiva de reglas lingüísticas —como contemplaba el método tradicional— o la supresión de la gramática —en el método directo— presentaban deficiencias a la hora de aprender un idioma; el objetivo principal es que los estudiantes puedan expresarse y comprender los mensajes en otra lengua.

Ahora bien, si contemplamos la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y producción oral y escrita), lo que en francés denominamos *compréhension de l’oral et des écrits, production orale et écrite*, no es suficiente enseñar con una metodología comunicativa, sino que el empleo de varias va a permitir el correcto desarrollo de las competencias lingüísticas tal y como exige la actual ley de educación. De este modo, se puede hacer uso de los diferentes métodos según la competencia que se quiera trabajar, siempre teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado en cuestión.

Otro aspecto que debemos considerar es que los decretos autonómicos son los que recogen los bloques de contenidos para la enseñanza de una segunda lengua extranjera y no el real decreto. Por ejemplo, en el caso concreto que nos ocupa, el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, recoge los siguientes bloques de contenido para la enseñanza de la lengua francesa en la etapa primaria:

- A) Comunicación. En él se integran los contenidos relacionados con el desarrollo de actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción, mediación y búsqueda de información.
- B) Plurilingüismo. Hace referencia a los contenidos relacionados con el repertorio del lenguaje personal del alumno y la reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas.
- C) Diferentes culturas. Se especifican los contenidos que propicien el aprecio, interés y respeto por otras lenguas y su cultura por parte del alumnado.
- D) Contenidos sintácticos-discursivos. Conjunto de contenidos sintácticos y expresiones que los alumnos deben haber alcanzado al finalizar la educación primaria.

Vemos por tanto que no solo basta el hecho de aprender las estructuras gramaticales, el vocabulario o las expresiones de la lengua extranjera, sino que también, y desde lo mencionado en el currículo actual, se hace hincapié en la importancia de acercar a los alumnos las culturas foráneas, esperando de ellos un respeto, aprecio e interés hacia ellas.

Asimismo, como recoge Rico (2004):

como profesores, debemos esforzarnos en formar usuarios cada vez más competentes de las lenguas o, lo que es lo mismo, desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de producir e interpretar lo que se dice de acuerdo con un contexto y de adaptar los usos de la lengua con diferentes propósitos (p. 92).

Para conseguir esa competencia de las lenguas, el docente debe haber recibido la suficiente formación como hemos señalado en párrafos anteriores; y no solo a nivel lingüístico, sino también metodológico.

Por esta razón, en el año 2001 el Consejo de Europa presentó un proyecto general de política lingüística cuya difusión en nuestro país se llevó a cabo a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este proyecto es lo que conocemos hoy como el Marco Común de Referencia para las lenguas (MCER) donde además de recoger las escalas descriptivas de los diferentes niveles lingüísticos, se elaboran programas de lenguas, manuales didácticos, orientaciones curriculares y metodológicas, entre otros (Consejo de Europa, 2001).

Así, la metodología en el marco toma un enfoque basado en la acción, se busca que el alumnado aprenda a través de acciones, tareas⁷ y actividades comunicativas el uso de la lengua teniendo en cuenta las características individuales del discente (Consejo de Europa, 2001, p. 9).

En consonancia con el enfoque mencionado anteriormente, la LOMLOE señala que:

[...] el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, y donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas. (BOE LOMLOE, 2020).

De esta manera, se contribuye a que el docente diseñe metodologías eclécticas para propiciar un aprendizaje significativo en el aula teniendo en cuenta las necesidades e intereses del alumnado. Por otra parte, se destaca la libertad de los docentes a la hora de elegir una metodología u otra, siempre y cuando se trabajen los contenidos supeditados a la ley actual.

Nuestro marco teórico nos ha permitido entender la evolución del francés en la etapa primaria según las diferentes leyes estatales que se han ido introduciendo en España. Hemos observado que se ha producido un claro declive del francés como lengua extranjera, pues la globalización del inglés ha ido ganando terreno en el ámbito escolar dejando a un lado el estudio de las segundas lenguas extranjeras. No obstante, la introducción de la palabra *plurilingüismo* tanto en la LOMCE como en la ley actual, LOMLOE, ha permitido la realización de proyectos piloto introduciendo el francés como segunda lengua extranjera o incluso impartiendo una de las áreas de educación artística en francés, lo que permite al alumnado adquirir un conocimiento básico de la lengua francesa y un acercamiento a la cultura francófona. Si bien, estas horas dedicadas al

⁷ Tal y como señala el Consejo de Europa (2001) “hablamos de tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” (p. 9).

francés en la etapa primaria siguen siendo escasas para que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas que recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Una vez presentado el contexto en el que se enmarca la enseñanza del francés en la educación primaria, pasamos a desarrollar nuestra metodología de investigación que nos permitirá conocer la metodología empleada en los centros educativos de etapa primaria con secciones lingüísticas en francés de la Comunidad de Madrid y ver cómo se aprovechan las horas lectivas de esta segunda lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Método de investigación

En este apartado se desarrolla un estudio cualitativo donde el objetivo principal es descubrir cómo es la enseñanza del francés en los centros públicos, concretamente en la etapa primaria de la Comunidad de Madrid.

A su vez, nos planteamos objetivos secundarios con este estudio: conocer la metodología que emplean los docentes de francés, los recursos que utilizan para que el alumnado adquiera las destrezas lingüísticas del idioma mencionado, conocer cómo llevan a cabo la evaluación del francés como lengua extranjera y cuál es la formación que han recibido a lo largo de su carrera profesional.

Por esta razón, hemos planteado una serie de preguntas cuyas respuestas obtenidas tendremos en cuenta para llevar a cabo la presente investigación:

Formulación de la pregunta global:

- ¿Cómo es la enseñanza del francés en los centros públicos de educación primaria de la Comunidad de Madrid?

Formulación de las preguntas específicas:

- ¿Cuál es la metodología que emplean los maestros para que el alumnado adquiera las competencias lingüísticas del francés como lengua extranjera? ¿Qué objetivo persiguen?
- ¿De qué manera promueven la comunicación oral en francés?
- ¿Qué recursos utilizan los maestros de francés para su enseñanza?
- ¿Cómo llevan a cabo la evaluación?

- ¿Han recibido formación en enseñanza del francés como lengua extranjera⁸?

Para llevar a cabo la investigación hemos establecido una técnica cualitativa, concretamente la técnica narrativa ya que nos va a permitir comprender la realidad escolar a través de los diferentes testimonios concedidos por los maestros (Balbastre y Ugalde, 2013, p. 182). Como señalan Rodríguez, Gil y García (1996) “en la investigación cualitativa los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.”. Así, la técnica narrativa nos permite comprender cómo es percibido el paradigma del francés como lengua extranjera desde la propia experiencia de los docentes de francés de educación primaria.

Además, el enfoque cualitativo tiende a ser más abierto y flexible, lo que permite abrir nuevas líneas de investigación que pueden llevarnos a diferentes conclusiones (Balbastre y Ugalde, 2013, p. 182).

Taylor y Bogdan (1987) por su parte, citan las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

- “Es inductiva.
- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

⁸ FLE en adelante.

- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio” (p. 20).

En este sentido, se parte de un contexto real con el fin de recabar diferentes datos que puedan llevarnos a conclusiones o reflexiones finales a partir de las observaciones y testimonios de los docentes de francés en activo.

La metodología cualitativa pretende describir lo que ocurre a nuestro alrededor, entendiendo los fenómenos sociales y el contexto cultural donde se desarrollan las acciones cotidianas de los docentes que participan en el estudio (Murillo, 2006, p. 3).

3.2. Diseño de investigación

Para llevar a cabo la presente investigación nos hemos decantado por un estudio de caso, dado que nos va a permitir indagar sobre el fenómeno que nos interesa en un contexto real.

En palabras de Stake (1995) “el estudio de un caso es el estudio de lo particular y lo complejo único. Un caso puede ser un alumno, un aula con alumnos o una escuela” (p. 2).

En este sentido, el estudio de caso nos permite analizar la situación del FLE, así como la metodología que emplean los docentes de francés a través de los testimonios y relatos proporcionados por estos maestros.

Entre las ventajas que encontramos destacamos las señaladas por Sauter (2017):

- El estudio de caso al ser un método abierto no limita al E en el proceso.
- En el estudio de caso se pueden emplear diferentes instrumentos de recogida de información tales como entrevistas, observación, análisis de documentos, etc. que son de gran utilidad, ya que permiten un acercamiento humano en un contexto real. En nuestro estudio dialogar y conversar con los docentes de francés en activo *in situ*.
- El estudio de caso permite al E empatizar con los sujetos seleccionados, lo que le puede llevar a comprender el comportamiento del docente en el aula. Sin embargo, es importante que el E sea lo más objetivo posible, pues sino “la recolección de datos corre el riesgo de ser subjetiva” (Sauter, 2017, p. 73-74).

Asimismo, Marshall y Rossman (1995) manifiestan que “el argumento más importante en el estudio de caso es el de buscar las experiencias vividas por los participantes en cuanto al fenómeno que se está estudiando”.

De este modo, el estudio de caso nos permite valorar las diferentes perspectivas que tienen los maestros participantes en la investigación a través de las diferentes narraciones proporcionadas.

Somos conscientes de que nuestro estudio de caso no es completo ya que carece de la observación y del análisis dado que no se pudieron realizar por cuestiones de incompatibilidad horaria de la autora.

3.3. Contextualización y participantes

La muestra escogida es no aleatoria por conveniencia, ya que hemos seleccionado intencionadamente cuatro profesores de francés de diversos centros educativos de etapa primaria de la Comunidad de Madrid. Los centros seleccionados fueron:

- CEIP “El Peralejo” (Alpedrete)
- CEIP “Cañada Real” (Collado Villalba)
- CEIP “Dulce Chacón” (Fuenlabrada)
- CEIP “Nuestra Señora de Valvanera” (San Sebastián de los Reyes).

Los dos primeros colegios mencionados pertenecen a la zona noroeste, el tercero a la zona sur y el último a la zona norte de la Comunidad de Madrid. Además, tienen en común que únicamente disponen de un profesor de francés para el centro.

Por otra parte, de los trece centros existentes en la Comunidad de Madrid solo se pudieron realizar cuatro entrevistas.

De este modo, y con el fin de contactar con los docentes participantes en la investigación de cada centro, se realizaron con anterioridad intercambios de mensajería instantánea, correos electrónicos, así como llamadas telefónicas que sirvieron para concretar el día en el que se realizarían las entrevistas.

Los sujetos elegidos tienen características comunes: maestros de francés en activo y pertenecientes al ámbito de la educación. Los profesores escogidos fueron tres mujeres y un hombre y se les indicó previamente que la recogida de datos se realizaría de forma anónima.

Como señala Condori (2020), en la muestra por conveniencia se requiere de la predisposición de los sujetos con la finalidad de obtener la mayor cantidad de información posible.

3.4. Instrumentos de recogida de información

Para obtener la información y analizar los datos proporcionados por los cuatro profesores de francés se han realizado entrevistas que nos han permitido indagar y comprender la realidad del contexto estudiado. De esta manera, se ha podido conocer *in situ* el panorama actual del FLE.

Para ello, se realizaron cuatro entrevistas de las cuales tres pudieron ser grabadas con un dispositivo electrónico y con el previo consentimiento oral de los docentes y una, al no tener el consentimiento para poder grabar la voz, anotamos las respuestas en un cuaderno de notas en el mismo momento de la entrevista. Posteriormente, las entrevistas grabadas fueron transcritas con el programa *Microsoft Word* y revisadas de forma manual.

Asimismo, y previamente a la ejecución de las entrevistas, establecimos un guion mediante la entrevista a dos expertos que validaron las cinco preguntas formuladas a los docentes (Anexo 1).

La entrevista es “una técnica oral y personalizada en la que participan, como mínimo, dos personas, que permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad” (Folgueiras, 2016, p. 2 y Murillo, 2006, p. 3). Además, “se caracteriza por tratarse de una conversación más o menos dirigida entre el E y el sujeto de estudio con el fin de dar respuestas al objeto de estudio planteado” (Lopezosa, 2020, p. 89).

Además, las entrevistas planteadas en el presente estudio son semiestructuradas, donde el entrevistador ha seguido las preguntas del guion, pero las respuestas por parte de los entrevistados han sido abiertas y flexibles, lo que ha permitido una mayor interacción entre los sujetos y el E.

Asimismo, con el fin de recoger una información más rica y menos rígida, el entrevistador tuvo una actitud abierta y cercana, pues tal y como señala Folgueiras (2016, p. 3) “en este tipo de entrevistas es importante que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible”.

En la siguiente tabla recogemos la información relevante de las entrevistas realizadas:

Tabla 3.*Información de las entrevistas*

Entrevista	Día de realización	Duración	Grabación de voz	Transcripción	Cursos de Ed. Primaria en los que se imparte francés
Entrevista I	13/12/2023	15:44 minutos	Sí	En Anexo 2	4º, 5º y 6º
Entrevista II	18/12/2023	11:17 minutos	Sí	En Anexo 3	4º, 5º y 6º
Entrevista III	19/12/2023	Jornada en el centro educativo (10:30 am hasta las 13:30 pm)	No	En Anexo 4	5º y 6º
Entrevista IV	29/01/2024	26:40 minutos	Sí	En Anexo 5	4º (tercer trimestre) 5º y 6º

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, como se ha señalado anteriormente, lamentablemente no se llegaron a completar las observaciones del aula en los centros seleccionados.

Por último, es importante el grado de implicación por parte del E tanto en el escenario como con las personas que conforman el estudio. En nuestra investigación, tanto en las aulas o zonas de los centros educativos donde se ha desarrollado la acción como los maestros participantes en el estudio.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Una vez que transcribimos las entrevistas grabadas y realizamos varias lecturas con el fin de comprobar la redacción, procedimos al análisis de datos. Para ello, se seleccionó el análisis a través de categorías que, como indica Echevarría (2005, p. 11), es útil para “aquellos estudios cuyas preguntas estén bien focalizadas o donde se tengan objetivos de estudio acotados”.

Así, realizamos en un primer momento una codificación abierta que, en palabras de, Strauss y Corbin (2002, p.110), se define como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”. De esta manera, hemos analizado los datos frase por frase separando unos de otros a través de la técnica de rotulación que permite “codificar segmentos de texto referidos a un mismo tema” (Arraiz Martínez, 2014, p. 23).

Después, establecimos categorías con el fin de agrupar y organizar la información obtenida a través de las narraciones de los docentes de francés. Esto nos ha permitido analizar el contenido y sintetizar las ideas principales.

Tabla 4.

Categorías

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Metodología	Esta categoría hace referencia a la metodología que usan los docentes en las clases de francés.
Comunicación oral	Esta categoría recoge la información de cómo los profesores promueven la comunicación oral en las clases de francés.
Recursos utilizados	Esta categoría hace mención a los recursos que utilizan los docentes de francés en las clases de francés.
Evaluación	Esta categoría se refiere a cómo evalúan los maestros el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés.
Formación recibida	Esta categoría alude a la formación en enseñanza del FLE que reciben o han recibido los docentes de francés.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos las categorías de análisis, ejemplificándolas con las respuestas de los participantes del estudio, en este caso, los cuatro maestros de los diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Metodología:

Los participantes manifestaron que no tienen una metodología en concreto, sino que hacen uso de diferentes metodologías para impartir FLE “la metodología que utilizo

en realidad no es una metodología en concreto” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 11), “No tengo una metodología definida como tal, sino que intento hacer de todo un poco” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 17). Si bien, las metodologías que llevan a cabo en el aula estos maestros giran en torno a metodologías activas, pues realizan proyectos y actividades en los que está presente el juego “hay una parte de gamificación que engloba un poco todo el proyecto” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 4), “una dinámica muy activa siempre de metodología de juegos y metodología mucho de vocabulario a través de tarjetas” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 23) o aprendizaje basado en proyectos “utilizo proyectos, es una metodología también un poco constructivista” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 12), “ya trabajamos por ABP desde la LOMLOE” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 19).

De esta forma, la implementación de metodologías activas permite al alumnado un aprendizaje significativo, dejando a un lado la repetición y la memorización de contenidos. Entre estas metodologías, el juego y el aprendizaje basado en proyectos fomentan en los niños el desarrollo de su capacidad mental (Mazabuel, 2016, p. 46), así como un aprendizaje individual y autónomo en el que los estudiantes buscan información, descubren nuevos intereses, hacen propuestas, etc. (Múñoz y Gómez, 2017, p. 114).

Así, y como señala Mazabuel (2016) “el docente puede utilizar el juego dentro de sus estrategias pedagógicas con el propósito de motivar al estudiante para el desarrollo de actividades específicas que pueden apoyar los procesos de enseñanza” (p. 46).

Por otra parte, uno de los participantes indicó que la metodología también depende del día “depende del día es más tradicional o más lúdico” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 5) y, además, recalcó la importancia de las características del alumnado, dado que en función del curso en el que imparta francés, la metodología puede variar “hay aulas en las que, cuarto, por ejemplo, que son 15 o 16 alumnos que tú lo has visto, soy más flexible, soy más empática, les dejo un poco más de libertad, hacemos más juegos, pues nos ponemos todos en corro y nos vamos pasando una pelota para practicar el vocabulario, cosas más así, y en quinto no se pueden levantar de la silla” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 19). En este sentido, el desarrollo de una metodología concreta en el aula también viene marcada por las particularidades de los alumnos. Por ejemplo, el participante 2 señaló que sus estudiantes “lo que tienen es más más afinidad con respecto al francés que con el inglés” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 11), dado que su alumnado es mayoritariamente de origen marroquí. Por lo que se hace imprescindible conocer al alumnado del centro, así el docente adaptará su ejercicio según las características y gustos de los alumnos.

Comunicación oral:

Los sujetos indicaron que los juegos de rol o *role play* son una manera óptima de fomentar la comunicación oral en francés “*rol playing, flashcards... [...] el objetivo que persigo es principalmente la destreza oral, es decir, que desarrollen la competencia comunicativa*” (*Participante 3, Anexo 4, p. 17*), “hago muchísimos juegos de rol” (*Participante 3, Anexo 4, p. 17*), “se dice juegos de *role play*” (*Participante 2, Anexo 3, p. 12*), “[...] teatros y diálogos, interacción oral entre ellos” (*Participante 1, Anexo 2, p. 5*).

También, el participante 4 mencionó “con sexto ya tienen que hacer ellos un prototipo de entrevista, una entrevista a quien quieran. Trabajamos mucho con personajes muy activos y muy reales”, (*Participante 4, Anexo 5, p. 23*) donde el alumnado trabaja la competencia oral a la hora de realizar preguntas para las entrevistas.

Los juegos de rol se definen como “aquellas actividades lúdicas en que los participante interpretan modelos de comportamiento que no son los suyos” (Brell, 2006, p. 105). Además, se trata de una estrategia didáctica divertida y motivadora en la que los alumnos pueden desarrollar la autoconfianza y la fluidez en francés gracias a la práctica con los compañeros (Pimentel y Yupanqui, 2020, p. 27).

Además, los cuatro docentes recalcan la importancia de que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa o la expresión oral:

“Básicamente porque es lo natural en el aprendizaje de un de un idioma [...] Entonces el objetivo es, sobre todo, que empiezan a comprender lo más basiquito, a escucharlo y entenderlo y que puedan, aunque es más complicado, siempre desarrollan más la escucha activa que la expresión oral” (*Participante 1, Anexo 2, p. 3*).

“Principalmente trabajar activamente el o sea el idioma y en el aula, pues fomentar esa comunicación oral, trabajar esa expresión oral, pues para que por lo menos esa esa parte, esa destreza, no la pues la vayan adquiriendo” (*Participante 2, Anexo 3, p. 16*).

“En mi caso, trabajo sobre todo la competencia comunicativa en 4º, y en 5º y en 6º” (*Participante 3, Anexo 4, p. 18*).

“El objetivo es muy claro, es comprensión y expresión oral, sobre todo” (*Participante 4, Anexo 5, p. 19*).

No obstante, solo un sujeto mencionó la importancia de hablar continuamente en francés al alumnado, pues de esta manera se consigue que los alumnos se familiaricen con el vocabulario o estructuras gramaticales sencillas “les hablo siempre en francés e intento que ellos, las frases básicas que hemos aprendido, me las digan también en francés” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 17).

Por otra parte, los participantes también señalaron la importancia de la figura del auxiliar de conversación en francés, puesto que con ellos se fomenta la competencia comunicativa en los estudiantes “también con mi *assistant* con mi auxiliar. Pues también trabajamos la comunicación con ella, ¿no? de una manera un poco más personalizada” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 13), “cuento con la auxiliar de conversación que ayuda también a los alumnos a pronunciar ciertas palabras y a oír el francés” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18) y “con la auxiliar hacemos alguna actividad dentro de clase muy motivadora para el curso” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 20).

Entre las funciones de los auxiliares de conversación, encontramos el apoyo al profesorado especialista del idioma, el trabajo que realiza con grupos reducidos para potenciar en los alumnos las habilidades comunicativas, así como el acercamiento de la cultura en el país donde se habla el idioma (Caparrós, 2010).

Recursos:

En lo relativo a los recursos que utilizan los maestros de francés en las clases, encontramos algunos en común: cuaderno personal del alumno, fichas, juegos y canciones. “El cuaderno, las fichas, el aula virtual, el juego, el pasaporte y luego lo que usemos” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 6), “Fichas y cuadernillo, en las *tablets* o en la pantalla interactiva” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 13), “fichas, juegos, *rol playing*, *flashcards*...” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 17), “lo que hacemos es que tienen su propio cuaderno” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 25).

En relación con los juegos, se describen como recursos que sirven para repasar el vocabulario “nos ponemos todos en corro y nos vamos pasando una pelota para practicar el vocabulario” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 9), “tenemos el *Halli Galli*, que también es para números y frutas” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 6) “para reforzar ese vocabulario suelo hacer juegos como el bingo, donde se presentan casillas con diferentes palabras que se hayan trabajado en el aula” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18).

Por otra parte, la música está muy presente en la enseñanza del idioma, pues los participantes indicaron que utilizan con frecuencia canciones para enseñar francés “Usamos canciones” (*Participante 1*, Anexo 2, p. 4), “en el caso de francés siempre nos saludamos con una canción que cambio cada mes para que en un mes hayamos trabajado esa canción y se la aprendan (*Participante 3*, Anexo 4, p. 17), “empezamos siempre con una canción en francés, siempre siempre” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 23).

Además, y en relación con la categoría anterior, las canciones también promueven la comunicación oral, pues en palabras de Mamdouh-Ganem (2019) “la comprensión oral es un paso fundamental de la comunicación”. Así, es interesante el uso de las canciones por parte del docente, porque permiten, por un lado, ejercitar el oído del alumno en la escucha de la lengua extranjera y también “tomar conciencia de ciertos aspectos fonéticos y de aspectos culturales” (Mamdouh-Ganem, 2019).

Por último, ninguno de los participantes utiliza libros de texto en las clases de francés. Sin embargo, uno de los sujetos indicó que ocasionalmente ha hecho uso del libro de texto para alguna actividad “las editoriales nos traen como modelos, [...], pues es verdad que me traen libros, entonces alguna actividad sí que meto por ahí de papel” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 25).

Evaluación:

En lo que respecta a la evaluación, los participantes expresaron diversas opiniones. Por un lado, mencionaron el concepto de autoevaluación por parte del alumnado:

Hacen un pasaporte de viajeros que abarca cuarto, quinto y sexto. Ese pasaporte es como un portfolio de autoevaluación y cada vez que terminamos un nivel de aprendizaje que sería la típica unidad, pegan su pegatina, se autoevalúan (*Participante 1*, Anexo 2, p. 4).

Hacemos una última pregunta oral el último día de clase y decimos, cómo te valoras este curso y entonces te dicen, pues mira, yo sí, pero yo no he hecho todo lo que tenía que hacer. Entonces les damos el diploma, pero si consideramos tanto el profesor que les damos clase como ellos, que han hecho un trabajo extraordinario ponen en el diploma *excellent* (*Participante 4*, Anexo 5, p. 26).

En este sentido, la autoevaluación por parte del alumno le permite reflexionar acerca del proceso de aprendizaje, conocer sus puntos fuertes y débiles, así como la exigencia del profesor y tomar consciencia del proceso de evaluación.

Por otro lado, también indicaron que la evaluación la realizan estableciendo unos porcentajes:

30% expresión oral, 30% comprensión oral y 10% expresión oral y expresión escrita⁹ [...] y luego el 20% (*Participante 1*, Anexo 2, p. 3).

Evaluación continua, en el centro tenemos establecido para todas las asignaturas un 70% el examen y un 30% lo que se haga en clase (cuadernos, fichas...)” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18).

Tenemos porcentajes, pero como no lleva evaluación numérica, pues nosotros evaluamos con ese diploma en quinto y con esa evaluación “tiqueada”, por decirlo de alguna manera en sexto (*Participante 4*, Anexo 5, p. 29).

Entre esos porcentajes, tres maestros indicaron que sí realizan exámenes de francés, mientras que uno de los participantes indicó lo contrario “no, no, no un examen como tal de francés” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 13).

Por último, en cuanto a la observación en el aula, los sujetos indicaron que la realizan de forma diaria:

La evaluación se hace por observación activa todos los días con anotaciones, positivos, negativos y demás, pero lo que más peso tiene es el examen (*Participante 1*, Anexo 2, p. 7).

En el día a día hago observación directa, anoto comportamiento, participación en clase y luego también evaluo las fichas y el cuaderno de francés (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18).

Formación recibida:

En cuanto a la formación recibida en enseñanza del FLE por parte de los sujetos, observamos un aspecto en común: viajar a un país francófono con el fin de aprender el idioma o realizar cursos de formación.

⁹ Aclaración: se refiere a 10% expresión oral y 10% expresión escrita.

Como se desprende de las entrevistas suelen aprovechar la formación ofertada desde la Comunidad de Madrid destinada a profesores que quieran participar en programas educativos en el exterior:

La Comunidad de Madrid sacó la oportunidad de que varios profesores de la Comunidad de Madrid de francés, ya sea instituto o primaria, pudiéramos irnos 14 días a París (*Participante 1*, Anexo 2, p. 8).

Bueno, estuve en París viendo un poco cómo funcionaba allí la escuela. Bueno, viendo las diferencias y siempre vienen con un objetivo de observación” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 14).

También se observa interés en la formación voluntaria, es decir, la formación que los participantes han querido realizar en el extranjero por cuenta propia “en la universidad hice dos erasmus en dos países francófonos diferentes [...] cuando terminé la carrera me fui de auxiliar de conversación a la Bretaña francesa” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18) y “Me iba en los veranos y he vivido en Francia” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 31).

Por otra parte, y en relación con los cursos de francés para docentes en activo, los participantes indicaron que existen cursos de formación “la Comunidad de Madrid sacó cursos de francés para los docentes y yo hice dos” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18), pero, también señalaron que estos cursos son para niveles más avanzados “Lo que sí que echo de menos es que es generalmente es para profesores de Secundaria, no para profesores de primaria, con lo cual están más enfocados a un nivel más alto, pero bueno, siempre hacemos el ejercicio de adaptar lo que nos dan” (*Participante 2*, Anexo 3, p. 14) o “era muy alto de nivel para los niños que das, pero bueno, a ti la verdad que te sirve muy bien a nivel personal” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 21). Al igual que ocurre con la formación en el extranjero de forma voluntaria, los participantes indicaron que muchos de los cursos también son realizados por cuenta propia “también he hecho cursos por mi cuenta” (*Participante 3*, Anexo 4, p. 18), “para el profesorado lo mismo, nosotros nos formamos” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 21).

Asimismo, uno de los participantes mencionó que las actividades que se realizaban de francés para los alumnos habían disminuido con respecto a años anteriores “tengo que decir una cosa negativa. Y es que este año nos han propuesto muchas menos. El curso pasado 22/23 y este año de momento también, antes eran muchísimas las actividades que en las que participábamos” (*Participante 4*, Anexo 5, p. 20), lo que nos

lleva a pensar que hay cierta ausencia en la implicación de las instituciones que promueven el francés en centros educativos públicos.

5. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados en el epígrafe anterior, se va a desarrollar la discusión del estudio en la cual se reflexiona críticamente sobre los mismos.

En los últimos años los métodos de enseñanza en FLE han ido cambiando hasta la actualidad, marcada sin duda por el contexto actual que difiere al de hace unas décadas. En este sentido, los resultados obtenidos nos muestran que la metodología que emplean los cuatro maestros de francés entrevistados se aleja de la metodología tradicional, dado que utilizan principalmente los juegos (gamificación) y los proyectos como métodos de enseñanza. Así, el alumno se convierte en el protagonista de su aprendizaje. Si bien, no podemos dejar de lado las características del alumnado del aula, pues dichas metodologías cambian en función de estas con el fin de facilitar la consecución de los objetivos marcados por el docente (Arnaiz y Garrido, 1999, p. 107).

Además, estas metodologías empleadas se relacionan directamente con la comunicación oral que los docentes de francés promueven en sus clases, pues la competencia comunicativa se trabaja fundamentalmente a través de juegos de rol, diálogos o interacciones entre alumnos, como, por ejemplo, las entrevistas. De este modo, los resultados obtenidos nos muestran que el enfoque comunicativo del que veníamos hablando en párrafos anteriores tiene un peso mayor en comparación al resto de destrezas lingüísticas, pues como señala Martín (2009) “la finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales. Se trata por tanto de enseñar a los estudiantes a convertirse en hablantes ilimitados” (p. 67). Además de la importancia que otorgan los profesores de francés al desarrollo de la expresión oral en sus estudiantes, la figura del auxiliar de conversación también se convierte en una oportunidad para trabajar tanto la destreza oral como la competencia intercultural en el aula. Como cita Buckingham (2019) “tenemos que aprovechar su presencia para crear oportunidades de comunicación auténtica e intercambios culturales que resultarán muy significativos para nuestros alumnos” (p. 23). Perseguir la comunicación oral en una lengua extranjera implica que el profesor la utilice, hable con los alumnos en francés y, en este sentido, nos ha llamado la atención que solo uno de los cuatro maestros entrevistados lo hiciera lo que nos lleva a preguntarnos si los

profesores han podido adquirir un nivel de hablante que les permita hablar con fluidez la lengua que enseñan.

Por otra parte, los resultados obtenidos en cuanto a los recursos que utilizan los maestros de francés para la enseñanza del FLE son similares: cuadernos, fichas, tarjetas de vocabulario, etc. Estos recursos permiten tanto al alumno como al docente tener un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo interesante es también que muchas veces estos recursos son elaborados por los propios docentes de francés lo que demuestra el alto grado de implicación que tienen para fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Otro aspecto fundamental que se ha visto en las aulas es la utilización de la música como recurso para promover la expresión y comprensión oral. En este sentido, es importante reflexionar sobre la interdisciplinariedad del área de música con otras áreas de la educación primaria, en este caso concreto, en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El empleo de canciones como recurso “permite que el niño conecte inmediatamente con su zona de desarrollo próximo y recuerde toda una serie de conceptos y estructuras aprendidas en la sesión anterior” (Gutiérrez et al., 2011, p. 158). Así pues, la música se convierte en un gran aliado en la enseñanza de idiomas.

Por lo comentado con anterioridad, también debemos resaltar la importancia que tiene la música en estas edades, pues como señalan Touriñán y Longueira (2010) “la música se considera necesaria para el desarrollo integral del individuo” cuyo abordaje debe darse desde la formación general del alumno (p. 154).

En relación con la evaluación, los resultados obtenidos nos muestran que se realiza según el criterio de cada docente, esto es gracias también a la autonomía de los centros, donde cada comunidad educativa ajusta su programación a las características de los alumnos, por lo que cada evaluación es diferente. Si bien, los criterios de evaluación deben establecerse según la ley actual de educación sin dejar de lado la atención a la diversidad.

Por último, los resultados obtenidos en la formación recibida en FLE por parte de los docentes de francés nos muestran claramente que esta formación está destinada principalmente al profesorado de secundaria. Lo que nos lleva a reflexionar críticamente que la formación en francés, por lo menos en la Comunidad de Madrid, para los maestros de la etapa primaria es deficiente. Además, los cursos o actividades de formación que

realizan los profesores de francés son, en la mayoría de los casos, voluntarios, por lo que se trata de una formación personal no promovida por la comunidad autónoma.

La formación del profesorado es sumamente importante y no solo consiste en el dominio de la lengua extranjera sino que se requiere un conocimiento de los aspectos socioculturales del idioma que se está enseñando. Solo así se podrá fomentar en los estudiantes un conocimiento global, facilitador de una educación globalizada.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones del presente Trabajo de Fin de Grado obtenidas a partir del estudio realizado y atendiendo a los resultados obtenidos por medio de los objetivos planteados al comienzo del presente trabajo.

El primer objetivo que planteamos fue *estudiar y analizar la historia y evolución de la enseñanza del francés en la etapa primaria*, para ello, hemos estudiado las diferentes leyes educativas desde la perspectiva de la enseñanza del francés como lengua extranjera, lo que nos ha permitido conocer la evolución sufrida en la enseñanza del francés en la educación primaria desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad.

En cuanto al segundo objetivo *identificar las implicaciones que la ley educativa actual (LOMLOE) tiene en la enseñanza del francés en la educación primaria* examinamos que el término de *plurilingüismo* aparece por primera vez mencionado en los textos consolidados de las disposiciones legislativas de manera que el intento de recuperar la enseñanza del francés en la etapa primaria se produce en estos últimos años. Sin embargo, mientras que desde la ley actual se impulsa la necesidad de estudiar una segunda lengua extranjera, en el caso que nos ocupa, el francés, la incorporación de secciones lingüísticas en francés está en detrimento. A pesar de que esto último no se puede corroborar con datos explícitos, sí podemos comprobar que las plazas públicas convocadas para el ingreso en el cuerpo de maestros de francés se han reducido de forma considerable en las tres últimas convocatorias. En la última convocatoria de 2024 tan solo se ha ofertado una plaza para la enseñanza de francés en educación primaria (Resolución 1/24, p. 54).

El tercer objetivo era *conocer la metodología actual en la enseñanza del francés lengua extranjera*. Hemos tenido la oportunidad de conocer la evolución metodológica que ha sufrido la enseñanza del FLE y las metodologías vigentes en la actualidad.

El último de los objetivos ha sido *conocer las experiencias de cuatro docentes que enseñan francés en centros educativos de etapa primaria de la Comunidad de Madrid* y nos ha permitido comprender la realidad de la lengua francesa en los programas con secciones lingüísticas en francés. Así, hemos podido conocer *in situ* las diferentes metodologías y recursos que emplean estos docentes de francés a pesar de las escasas horas lectivas dedicadas a esta asignatura.

En definitiva, hemos podido comprobar que se ha dado respuesta a los objetivos planteados al comienzo del proyecto y que con el cierre de la investigación se entiende con mayor claridad la situación del FLE en educación primaria gracias a los autores en los que hemos sustentado teóricamente la investigación y a los docentes que han compartido su experiencia y perspectiva profesional.

7. LIMITACIONES DE ESTUDIO

En la elaboración del presente estudio se han encontrado una serie de limitaciones que han condicionado el estudio.

En primer lugar, destacaría el tamaño de la muestra de maestros y maestras entrevistados, dado que de trece centros educativos solo se pudo contar con cuatro. Sin duda, el trabajo mejoraría con más entrevistas.

Señalaría también como limitación de estudio la imposibilidad de haber podido realizar observación participante en los centros escolares por cuestiones de horario.

Por último, otro aspecto que ha limitado el estudio es la ausencia de información con respecto a los centros públicos de Educación Primaria con secciones lingüísticas en francés en la Comunidad de Madrid, puesto que los últimos datos publicados datan del curso 2018/2019.

8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como propuestas de investigación futuras, sería interesante analizar la situación del FLE en otras comunidades autónomas, profundizando igualmente en la Comunidad de Madrid — un estudio más exhaustivo con más centros— pues, como hemos comentado previamente, el hecho de haber contado con pocos centros educativos ha limitado nuestro estudio.

También sería interesante examinar la situación del francés —o una segunda lengua extranjera— en el ámbito educativo de otros países de Europa, pues esto nos permitiría analizar los modelos educativos que se emplean en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años; quizá esos modelos puedan ser una referencia para implementar diferentes programas en francés en los centros educativos de España.

Por último, y para concluir este epígrafe, considero relevante animar tanto a los docentes de francés como a los que conforman las comunidades educativas a buscar, indagar y diseñar propuestas de mejora para alcanzar el verdadero plurilingüismo, y con ello, fomentar el estudio de varias lenguas extranjeras, entre ellas, el francés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo*. Morata.
- Alcaraz Mármol, G. y Guadamillas Gómez, M.A. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de educación primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, (9), 82-103. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528>
- Aleman, L. (24 de abril de 2018). Español contra francés: la lucha por ser el segundo idioma global. *El Mundo*.
<https://www.elmundo.es/papel/cultura/2018/04/24/5addd89c468aeb474f8b45a2.html>
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120338X2012000200005&script=sci_arttext
- Arnaiz Sánchez, P y Garrido Gil, C.F. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (36), 107-121.
- Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>
- Balbastre-Benavent, F y Ugalde Binda, N. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- Bartolomé Peral, E., Bermúdez Torres V., Carstocea, R., Fernández Rubio, C., García Sampedro Fernández-Canteli, M., Gómez Carrasco, C., González González, A.I., Gutiérrez García, L., Herrero de la Escosura, P., Martís Flórez, J. R., Muñoz Martínez, M.A., Nisipeanu M.G., Noval Vega, M. B., Pérez Castaño, S. M., Ros, M., Ruiz, D., Valle, J. (2022). *La identidad europea en la educación española* (166). <https://1mayo.ccoo.es/447313158bdabdbe92c2fcd3e6f950c2000001.pdf>

- Beas Miranda, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 397-414. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141COL3.pdf>
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Fundació Carles Pi i Sunyer d'Estudis Autònoms i https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2005/176069/La_descentralizacion_educativa_en_Espana.pdf
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (33), 104-113.
- Buckingham, L. R. (2019). Auxiliares de conversación: una oportunidad para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Padres y maestros: Journal of Parents and Teachers*, (378), 19-23. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.003>
- Caballero, F y Pérez Mendoza, S. (19 de diciembre de 2023). El Gobierno de Ayuso da marcha atrás por primera vez en el modelo de enseñanza bilingüe de Aguirre. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/madrid/gobierno-ayuso-da-marcha-primera-vez-modelo-ensenanza-bilingue_1_10779889.html
- Caparrós Cabezas, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 36-43. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Comisión Europea (1995). *Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Libro Blanco sobre la educación y la formación.
- Comunidad de Madrid. (5 de febrero de 2020). *Contamos con 48 centros públicos trilingües, el doble que el pasado curso*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2020/02/05/contamos-48-centros-publicos-trilingues-doble-pasado-curso>
- Condori Ojeda, P. (2020). *Universo, población y muestra* [Archivo PDF]. <https://www.aacademica.org/cporfirio/18>
- Crystal, D (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cuervo Vázquez, A. M. E., Alonso Díaz, R. M. y Sabadell González, M. (2013). Reflexiones en torno a la lengua francesa en Castilla y León: secciones bilingües y formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas (DNL). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 365-388.
- Dewalt Kathleen, M., & Dewalt Billie, R. (1998). Participant Observation. *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, 259-300.
- Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza (29 de noviembre de 2019). *Datos y cifras de la educación*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_2019-20.pdf
- Dirección General del Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza (diciembre de 2019). *Datos y cifras de la Educación 2019 – 2020*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_presentacion_19_20.pdf
- Echeverría Gálvez, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías* [Archivo PDF].
- Embajada de Francia en Madrid (5 de abril de 2014). *Las secciones bilingües: una propuesta de futuro para el ciudadano europeo*. Embajada de Francia en España. Recuperado el 2 de noviembre de 2023 de <https://es.ambafrance.org/Las-secciones-bilingues-de-frances>
- Fernández Fraile, M.E y Suso López, J. (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Método Ediciones. <https://doi.org/10.4000/dhfles.2071>
- Fernández Fraile, M.E. (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(2), 19-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419203>
- Fernández Vitores, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, (10), 57-69.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista* [Archivo PDF]. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>

- Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A., & Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, (25), 151-161.
- Instituto francés de Sevilla. (s.f.). *Centros bilingües de francés* <https://www.institutfrancais.es/sevilla/aprender-frances/ensenanza-del-frances-en-el-sur-de-espana/centros-bilingues-y-plurilingues-con-frances/>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH*, 6(2).
- López, M. J. (2013). ¿Malos tiempos para el bilingüismo? In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (10), 21.
- López Serrano, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (52) 559-572. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6883994>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *METHODOS: Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, (1), 88-97. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Mamdouh-Ganem, M. (2019). *La canción francófona: una herramienta eficaz en la enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Marsh, D. (2013). *Content an Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), 54-70.
- Maruri-Orellana A. M., Alvarado Andino, P., Rodríguez-Caamaño, A.A., & Díaz López, W. A. (2021). Bilingüismo: ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1788-1797. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.2077>

- Mazabuel, C. F. (2016). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Políndara del Municipio de Totoró* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2737>
- Morales Gálvez, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (20), 17-30.
- Morales Gil, F. J. (2007b). La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: El caso del francés. *XXI. Revista de Educación*, 9, 237-251.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., y Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 35(1), 113-131.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). *La entrevista* [Archivo PDF]. http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Ocaña Villuendas, L., López Gayarre, A., Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E. (Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*.
- Pérez Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba] <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/9359/2013000000660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pimentel Sánchez, E. L., y Yupanqui Valverde, Y. N. (2020). *El juego de roles como estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes del 9º ciclo del curso de francés técnico I en una universidad nacional*

- de lima, 2019-I* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú].
<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/3027>
- Puelles Benítez, M. D. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación educativa*, (7), 7-15.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91606/00820113013997.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española. (adj.). Bilingüe. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/biling%C3%BCe>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 1, 62-78.
- Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103.
<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Sanz Espinar, G. (2019). El enfoque orientado a la acción aplicado al diseño de materiales en las secciones bilingües de francés en la Comunidad de Madrid. *Çédille. Revista de estudios franceses*, (15), 497-532.
https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19037/C_15_%282019%29_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serrano, D. (2016). El inglés, lengua franca de la globalización y su repercusión en diversos ámbitos sociales y académicos. *Revista Fuentes Humanísticas*, 28(52), 177-190.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. CONTUS.
- Suso López, J. (2005). La esperanza del francés en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 15-18.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

- Thomas Catena, E. F. (2012). *El Bilingüismo en el aula*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1964/839.pdf?sequence=1>
- Torres Águila, J. R. (2005). El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *PHONICA*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.1344/phonica.2005.1.%25p>
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (22), 151-158.
- Travé González, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de educación*, (361), 379-402. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/97557>
- Vinuesa, V., & Izquierdo, E. (2019). Mitos y realidades sobre la educación bilingüe. *Revista Espacios*, 40(21), 18. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/19402118.html>
- Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.

FUENTES LEGISLATIVAS

DECRETO 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). BOE 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE 9 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE 30 de diciembre de 2020.

ORDEN de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una Lengua Extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria.

ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

RESOLUCIÓN de 1 de marzo de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades en el citado Cuerpo.

RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2022, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se modifica la Resolución de 1 de febrero de 2022, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo

para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades en el citado Cuerpo.

RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 2024, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades en el citado Cuerpo.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONES PARA LAS ENTREVISTAS

1. ¿Cómo te describes? Información acerca del profesor
2. ¿Qué metodología utiliza en las clases? Indique cuál es el objetivo fundamental que persigue en sus clases, en qué hace más hincapié en sus clases...
3. ¿De qué manera promueve la comunicación oral en francés?
4. ¿Qué recursos suele utilizar en las clases de francés? (Si utiliza libros, ¿cuáles?)
5. ¿Cómo lleva a cabo la evaluación?
6. ¿Ha recibido formación en enseñanza del Francés Lengua Extranjera?

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 1

Fecha: 13/12/2023 **Hora:** 12:10

Lugar: CEIP “El Peralejo” (Alpedrete) **Número de alumnos:** 373

E: Buenos días (00:00:01)

P1: Buenos días (00:00:03)

E: Pues nada, ya sabes que vamos a hablar sobre las metodologías que usas en el aula como profe de francés. Entonces la primera pregunta que te quería hacer es bueno **¿cómo te escribes o cómo te definirías como profe?** (00:00:04)

P1: Vale, yo como profe me defino. Un poco como polivalente. O sea, creo que es muy importante lo curricular, pero también es muy importante lo emocional y lo personal. Entonces intento estar un poco en todo, es muy complicado, estamos en el cole entonces lo importante es lo curricular (00:00:16)

P1: Pero intento estar un poco en todo. Intento escuchar muchísimo. Creo que el compromiso y la responsabilidad del alumno tiene que estar ahí y para eso hay que darle responsabilidades y que ellos elijan. Yo les escucho un montón, les dejo que elijan si algún día tienen una idea y podemos hacer tal lo lo apunto, lo estudio y lo valoro para hacerlo. Entonces diría que soy una profesora comprometida con mi trabajo, que intento trabajar todos los ámbitos personales del alumno (00:00:30)

P1: Y escucharlos y comprometerles en su aprendizaje (00:00:57)

E: Muy bien, vale, entonces, bueno, te defines como una persona también abierta, polivalente. Te gusta ser flexible (00:01:00)

P1: Muy, muy, muy flexible, es demasiado porque hay que saber hasta qué punto les puedes dar libertad a los niños y hasta que no. Pero bueno, al final depende mucho de cada alumno. Entonces soy flexible, polivalente, empática, comprometida, muy autoexigente, a veces demasiado. Y profesional. Ante todo (00:01:06)

E: Muy bien, vale. **¿Qué metodología utilizas en las clases de francés?** qué es lo que, o sea, **¿cuál es el objetivo que persigues en las clases?** (00:01:25)

P1: Las clases de francés. El objetivo que persigo, vale. El objetivo que persigo es intentar dentro de lo posible que el aprendizaje del francés se asemeje mucho al aprendizaje de la lengua materna. Entonces baso, me baso sobre todo en lo oral. Y en, o sea, la escucha, o sea, la comprensión oral y la expresión oral, principalmente básicamente (00:01:29)

P1: Básicamente porque es lo natural en el aprendizaje de un de un idioma y porque también seguimos el marco europeo de las lenguas que establece que lo más importante en los primeros niveles que suele ser A1 A2, que es lo que hay en este cole, se aprenda sobre todo a escuchar y hablar en francés. Entonces el objetivo es, sobre todo, que empiecen a comprender lo más basiquito, a escucharlo y entenderlo y que puedan, aunque es más complicado, siempre desarrollan más la escucha activa que la expresión oral, porque les suele costar más (00:02:18)

P1: También tengo como objetivo que salgan de cada curso sabiendo responder ciertas preguntas básicas, ¿cómo te llamas? ¿Dónde vives? Colores, números... lo básico, porque al final no salimos del A2. Entonces, pues mi objetivo es que entiendan el francés oral y que sepan hablar lo más básico e iniciarse un poco en la escritura (00:02:38)

E: Sí, o sea, al final expresión, o sea, lo que es, la expresión escrita y producción escrita, se trabaja un poquito menos que lo que es la expresión oral y la comprensión oral. (00:02:44)

P1: Se trabaja porque al final haces fichas, tienen que escribir la fecha, tienen un nivel, no acaban de nacer, tienen un nivel en el que ya saben leer y escribir, entonces puedes irlo introduciendo, pero no es lo principal. De hecho, como te comenté, el peso de expresión oral y comprensión oral es 30 cada una y de expresión escrita y comprensión escrita es un 10% (00:03:06)

E: Sí, es menos, claro (00:03:06)

P1: Las dos juntas. O sea, 30% expresión oral, 30% comprensión oral y 10% expresión oral y expresión escrita (00:03:07)

E: Ah, ambas (00:03:11)

P1: Expresión sí. No, perdón, por separado. 30% y 30% 60% y 10% y 10% 80% y luego el 20% (00:03:12)

E: Ah sí, el 20% que es el trabajo, sí, que tú en tu caso son fichas, proyectos, el cuaderno, por ejemplo (00:03:21)

P1: Exacto, cuaderno, actitud en clase, comportamiento, bueno que viene a ser lo mismo, participación y eso es todo. Y si hacemos algún proyecto que alguna vez hemos hecho un *lapbook*, por ejemplo, haces un *lapbook* de por grupos del cuerpo humano, pues lo valoras dentro de proyectos o haces un mini *cahier* que es el típico cuaderno pequeñito con dibujitos y tal, pues también en proyecto (00:03:25)

E: Muy bien, vale, entonces metodología definida como tal no tendrías porque haces a lo mejor, eso fichas, por ejemplo, o a lo mejor usas gamificación o no sé si metodologías activas, por ejemplo (00:03:48)

P1: Como metodología básica, es más bien tradicional, sin ser tradicional, porque lo tradicional antes en los idiomas era ficha y escribir y leer, pero sí que se se puede basar en una metodología tradicional porque los niños están sentados en su mesa trabajando en su cuaderno, pero, eh todo lo que engloba todo, no tenemos libro, entonces todo lo que engloba las clases es un proyecto que se les llama... Lo llamé... Ay, cómo era..., *les explorateurs de la langue française*, los exploradores de la lengua francesa. Entonces ellos tienen, empezamos el curso con una motivación muy grande de hacer un pasaporte de viajeros que abarca cuarto, quinto y sexto. Ese pasaporte es como un portfolio de autoevaluación y cada vez que terminamos un nivel de aprendizaje que sería la típica unidad, pegan su pegatina, se autoevalúan, entonces como que hay una parte de gamificación que engloba un poco todo el proyecto, pero lo que es el día a día es un poco más tradicional. Ahora, siempre hay una apertura y un cierre de unidad. Abrimos con la motivación de que vamos a empezar un nuevo nivel, cerramos con un juego que tengo que realicé con *Genially* para revisar ese tema, entonces como que ellos son exploradores y van subiendo niveles (00:04:02)

P1: Y terminan también y cierran con el, después del examen, con el con el portfolio, pero el día a día es más bien tradicional. Usamos canciones, hacen muchos diálogos sale, salen a hacer teatros, pero tienen su cuaderno y hacen sus exámenes (00:05:17)

E: Eso es (00:05:31)

E: Muy bien, sí que he visto además lo del tema de la música, que a través de la música pues trabaja, se trabaja muy bien el idioma, claro. **¿De qué manera promueves la comunicación oral en francés?** (00:05:33)

P1: Sí, sí. Me encanta (00:05:38)

E: Claro, y **¿de qué manera promueves la comunicación oral en francés?** (00:05:44)

P1: Con canciones, ah, no lo he dicho antes, pero usamos cuentos también. Perdón, hay ciertas unidades que se se comienza con un cuento. Entonces tengo un montón de cuentos en francés, todos son de infantil porque al final es un nivel A1, A2. Entonces con cuentos, con canciones, con teatros y casi todas las unidades, por no decir todas, tienen una estructura de esquema comunicativo que tienen que aprender y practicar. Entonces cuentos, canciones, teatros y diálogos, interacción oral entre ellos (00:05:46)

E: O sea, por ejemplo, darles un tema, algo cortito, un diálogo de *comment tu t'appelles*, por ejemplo, *Je m'appelle...*, lo básico de presentarse, por ejemplo, y que lo hagan en parejas (00:06:14)

P1: En parejas, eso es, y eso luego acaban haciendo el examen oral, que luego la parte del esquema oral que existe en todas las unidades es el examen oral (00:06:30)

E: El examen oral, vale (00:06:39)

P1: Que ellos sepan entender y expresarse con lo que toque, pues la unidad 1 es cómo me llamo, donde vivo, cuántos años tienes, cómo estás. Y la segunda unidad fue aprender la expresión *qu'est ce que, c'est un crayon, ce sont des ciseaux* (00:06:40)

E: Ah, sí, como a través de juegos, ¿no? (00:06:56)

P1: Sí, como el juego que hicimos de esconder y coger, sí, utilizo muchos juegos también (00:07:00)

E: Vale, vale, bueno, o sea que la parte de gamificación está allí presente (00:07:05)

P1: Sí, sí, depende del día es más tradicional o más lúdico (00:07:08)

E: Más, más lúdico, vale. **¿Qué recursos sueles utilizar en las clases de francés?** (00:07:13)

E: Ya me has comentado que no utilizas libro, vale. Entonces, tema de fichas, el cuaderno, por ejemplo. O sea que recursos como tal es lo que hemos hablado, ¿no? (00:07:17)

P1: Eso es, sí, cuadernos, fichas, el aula virtual de educa Madrid, los de cuarto lo usan un poco menos, porque no porque no lo usan tanto las tutoras. Entonces no están tan habituados a utilizarlo, pero el aula virtual, en el aula virtual, tienen todos los recursos de por si alguien se ha despistado, no ha venido un día, o no tiene una ficha, tiene todo el contenido en el aula virtual y ahí tienen el juego también. (00:07:30)

P1: Entonces el cuaderno, las fichas, el aula virtual, el juego, el pasaporte y luego lo que usemos. Pues si hay un día que, por ejemplo, hacen un *Memory*, tiene cada uno su *memory* lo recorta, lo colorea y juegan con él y cada uno tiene su *Memory*. U otro día que, no sé si he dicho los cuentos (00:07:50)

E: Cuentos, cuentos, sí (00:08:08)

P1: Los cuentos, otro día que yo que sé he hecho con ellos *Memory*. Bueno, lo que vaya surgiendo, pero sobre todo eso que me enrolló al final y no soy concisa. Cuaderno y fichas normalmente (00:08:09)

P1: El aula virtual, el juego virtual, el pasaporte, que es el cierre de, o sea apertura y cierre de unidad. Y luego ya lo que vaya surgiendo (00:08:22)

P1: un juego, por ejemplo, tenemos el *Halli Galli*, que también es para números y frutas. Un algo que elaboren ellos (00:08:29)

E: Sí, ¿en el aula virtual sueles subir también deberes? O a lo mejor fichas que sí que hayan visto en clase sí que las subes al aula virtual ¿no? (00:08:37)

P1: No, no llevan deberes (00:08:41)

P1: Sí, lo subo modo libro, entonces cada paginita, cada capitulito, es uno de los contenidos que tienen todo (00:08:47)

E: Vale y ¿metes recursos extra a lo mejor que quieras meter alguna cosa más que ellos en casa quiera leer o...? (00:08:54)

P1: Suelo subir las canciones y ya está y, por ejemplo, si he leído un cuento, pues igual, como normalmente en *Youtube* siempre están los cuentos leídos, pues se lo puedo subir también (00:09:00)

E: Vale, vale (00:09:12)

E: **¿Cómo llevas a cabo la evaluación?** (00:09:12)

P1: Vale, la evaluación se hace por observación activa todos los días con anotaciones, positivos, negativos y demás, pero lo que más peso tiene es el examen. Un examen que tiene todas sus partes tiene un ejercicio de expresión escrita, un ejercicio de comprensión escrita, un ejercicio de expresión oral y un ejercicio de comprensión oral. Si es más de un ejercicio, pues se haría la media entre esos dos. Entonces los niños siempre llevan de media cuatro notas en un solo examen, una por competencia (00:09:14)

E: Sí por destreza (00:09:40)

P1: Eso es, y suelen ser exámenes y luego evaluó los cuadernos. Veo que está todo hecho, bien pegado, bien escrito, porque al final el cuaderno es su libro, es de donde van a estudiar y que está limpio y demás. Observación activa, exámenes y cuadernos (00:09:41)

E: Ah vale, y tú como profesora, **¿has recibido formación en enseñanza de francés?** (00:09:58)

P1: En enseñanza de idiomas nunca, yo estudié Doble grado Infantil y Primaria y el francés me viene porque estudié en un instituto bilingüe público, entonces estuve, pues esos 6 años de instituto, la ESO y bachillerato con muchas asignaturas en francés. De ahí saqué un B2 (00:10:02)

P1: Y cuando me saqué la carrera de Infantil y Primaria y decidí presentarme a la oposición de primaria por francés, entonces decidí apuntarme a la escuela de idiomas para sacar el C1 para mejorar el francés, recuperar lo que había perdido y además hacer puntos para la experiencia. Bueno, en este caso, formación para la opo, entonces en la escuela de idiomas me saqué el C1 (00:10:22)

P1: Y luego lo que te he explicado antes, la propia oposición como tal, como es toda en francés, excepto el común, que es mates y lengua. Por estudiar temas, preparar las exposiciones y demás trabajas un montón el francés (00:10:42)

P1: Mi preparador fue el primero que quedó en la primera oposición de francés, fue el que quedó primero. Contacté con él y es él que me ha preparado para la opo. Es un poco eso (00:10:55)

E: Sí, sí, entonces, claro, como formación, o sea, tú tu formación académica de haber estudiado en un instituto bilingüe en francés que te ha ayudado mucho, más luego haberte sacado el C1 y luego, o sea, ya en el aula, una vez que ya te has sacado la oposición, vamos la plaza. (00:10:59)

E: **¿Has recibido formación, por ejemplo, por el Instituto Francés, por la Alianza francesa?** (00:11:20)

P1: De francés no. Nada de francés, he recibido muchísima formación. De hecho, ya tengo los 10, tengo más de 10 puntos, que es lo que necesitas para el sexenio, pero no relacionada con idiomas. Relacionada con la educación emocional, con... (00:11:24)

E: Sí, otros cursos, otras (00:11:38)

E: Vale, pero has visto que el Instituto francés sí que promueve (00:11:43)

P1: Miento, miento y miento mucho, me fui 14 días a París (00:11:47)

E: Ah, vale (00:11:51)

E: Ah, sí, como un viaje, ¿no? un viaje de estos que saca el... ¿las plazas estas que sacan por comunidades? (00:11:52)

P1: Me había olvidado, sí. Sí, exacto, perdón (00:11:54)

P1: Jolín, además es muy importante esto, sí, la Comunidad de Madrid sacó la oportunidad de que varios profesores de la Comunidad de Madrid de francés, ya sea instituto o primaria, pudiéramos irnos 14 días a París a distintos coles a observar cómo se trabajaba allí todo. Exacto, y yo lo solicité. Me lo dieron y me fui 14 días con todo pagado. Creo que lo organizaba *l'Institut Français* (00:12:04)

E: Metodologías para ver cómo se trabajan allí (00:12:18)

P1: Creo que era el *Institut Français* nos recibieron ahí y yo estuve en un cole en concreto con una profe en concreto y analizábamos. Analizábamos cómo trabajaban allí, qué metodologías utilizaban, cómo podíamos compararlo con las metodologías de aquí y uno de los principales objetivos era establecer contacto entre centros españoles y franceses (00:12:31)

E: Sí, sí que había visto eso, lo de la Alianza Francesa y el Instituto Francés, que sí que promueven actividades de formación para para docentes (00:12:53)

P1: Sí, y se me había olvidado. Me fui 14 días, así fue (00:12:59)

E: Qué bien, muy bien, vale y nada, pues poco más (00:13:01)

E: Ya has hablado de ti de cómo te defines, la metodología, cómo lo promueves, qué recursos utilizas. Y bueno, de la evaluación también, algo así que me quieras comentar o que quieras (00:13:07)

P1: ¿Qué te puedo comentar? Que da igual la formación que tengas, que al final se aprende en el aula. Todo (00:13:19)

E: La experiencia al final ¿no? La práctica (00:13:25)

P1: Sí. Exacto y que puedes tener un grupo en el que puedas hacer todo lo que te podías imaginar, incluso más y grupos en los que vas a lo que puedes, a lo que el grupo llega a lo que su comportamiento te permite para tampoco tener una relación tóxica con ellos. Entonces que, bueno que yo te digo todos los recursos que utilizo, pero tengo seis clases, dos de cuarto, dos de quinto y dos de sexto, unas mejores y otras. En distintos niveles, ya sea de comportamiento, de nivel curricular, lo que sea. Entonces que tú tienes una idea, tú tienes un proyecto, tú lo montas, pero luego tienes que ser flexible y amoldarte a ellos (00:13:27)

E: Sí, sí que al final las características de los niños también condicionan un poco lo que tú quieres hacer en el aula, claro (00:14:03)

P1: Sí, o sea, hay aulas en los que, cuarto, por ejemplo, que son 15 o 16 alumnos, que tú lo has visto, soy más flexible, soy más empática, les dejo un poco más de libertad, hacemos más juegos, pues nos ponemos todos en corro y nos vamos pasando una pelota para practicar el vocabulario, cosas más así, y en quinto no se pueden levantar de la silla porque entonces les pierdes (00:14:09)

E: Sí, sí, sí, claro (00:14:26)

E: Y ¿Qué te iba a comentar? Algo relacionado con... a ver si me acuerdo (00:14:29)

E: Bueno, lo de la auxiliar me has dicho que no hay auxiliar (00:14:37)

P1: No, la auxiliar tendría que venir, tendría que haber venido (00:14:39)

E: Pero no ha venido aún (00:14:41)

P1: Y esperamos que el año pasado vino en enero, pues estamos esperando a ver si llega en enero (00:14:43)

E: A que venga, sí (00:14:47)

P1: Que corresponde uno, por las horas que hay en este cole solo corresponde a una persona (00:14:50)

E: Ah, no. El tema de que dais también, o sea, en cuarto sí que dan plástica en francés. (00:14:53)

P1: En cuarto el año pasado daban plástica en francés. Este año es en sexto (00:14:59)

E: Ah, el año pasado. Vale, o sea, este año es en sexto, vale. Que ha cambiado, es verdad. Es que me había quedado que era en cuarto, pero es en sexto. O sea que los de sexto tienen su hora de francés habitual más la de plástica (00:15:01)

P1: Exacto, según cuadren los horarios (00:15:05)

E: Eso es (00:15:09)

P1: Sí, ellos tienen 2 horas semanales y cada 15 días una de esas horas semanales es de plástica, y luego cada profe, en este caso yo, pues te regulas un poco como según vayan ellos, pero por lo que está establecido desde el equipo directivo son 2 horas de francés a la semana y una semana sí, una no. Una de esas de francés es de plástica en francés (00:15:13)

E: En francés, vale, muy bien, pues muchas gracias por responderme a las preguntas y nada, seguiremos en contacto (00:15:34)

P1: Genial, muy bien. A ti (00:15:44)

ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 2

Fecha: 18/12/2023 **Hora:** 14:15

Lugar: CEIP “Cañada Real” (Collado Villalba) **Número de alumnos:** 240

E: Buenos días (00:00:00)

P2: Buenos días (00:00:01)

E: Bueno, ya sabes que vamos a hacer una entrevista sobre el francés, la metodología que utilizas en clase y bueno te quería hacer una serie de preguntas. En primer lugar, **¿cómo te describes como docente? ¿Cómo te definirías como docente?** (00:00:03)

P2: Bueno, pues a ver como docente me describo como una persona activa. Un poco, quizás, que me salgo un poco de lo tradicional, no, porque no, no mi alumnado, que es un alumnado especial, un poco así, así lo requiere. Inquieta también porque me gusta investigar, y trabajar con diferentes metodologías e intentar estar actualizada, sobre todo, claro (00:00:18)

E: la las características de tu clase son... muy diferentes al resto de coles que yo he visto, que al final pues tienes muchos niños marroquíes que seguramente utilizan la lengua francesa en su casa entonces. Bueno para ti puede ser también un punto positivo, porque el francés... (00:00:47)

P2: Sí, no es que utilicen la lengua francesa, pero sí les resulta más familiar, por ejemplo, que la lengua inglesa no, lo que tienen es más más afinidad con respecto al francés que con el inglés, por ejemplo (00:00:59)

E: Que el inglés, claro (00:01:04)

E: Claro, **¿cuál es la metodología que utilizas principalmente en tus clases?** O sea, ¿cuál es el objetivo que persigues en tus clases? (00:01:10)

P2: Bueno, fundamentalmente es que les guste el francés para que después a futuro, cuando puedan optar a secundaria. Que puedan seguir estudiando francés o incluso tengan acceso a la sección lingüística en francés, porque aquí tenemos institutos que ofrecen esa posibilidad. Entonces un poco el objetivo fundamental, un poco a largo plazo, es que los niños y las niñas estén, pues promovidos ¿no? A seguir su formación en francés y la metodología que utilizo en realidad no es una metodología en concreto, no, es un poco

como una, una mezcla, un poco de todas metodologías activas. Utilizo proyectos, es una metodología también un poco constructivista (00:01:18)

P2: Pues no sé, no sé cómo explicarte, ¿no? Porque hago un poco de todo, no trabajo con libro de texto. Tenemos un cuadernillo de apoyo porque yo, además de ser profesora de francés en el cole, soy tutora y entonces hay veces que, a lo mejor por cualquier circunstancia falto, pues para que esos niños en un momento dado tengan un una base, o sea clase, que yo no estoy, pues puedan continuar con algo sencillo porque son fichas muy sencillitas, muy sencillitas y que otro compañero las pueda llevar a cabo, o compañera (00:01:59)

E: Sí, que es mixta (00:02:02)

E: Vale, **¿en qué haces más hincapié entonces en tus clases de francés?** (00:02:28)

P2: En la expresión oral, expresión y comprensión oral y la comunicación (00:02:32)

E: Sí, expresión oral, comunicación (00:02:35)

P2: Claro, ten en cuenta que estamos empezando entonces lo que es la expresión escrita, pues es como muy, muy, muy, muy, muy básica. También hacemos expresión escrita no, y comprensión escrita, pero, fundamentalmente, sobre todo, el primer nivel en cuarto la comunicación y la expresión oral (00:02:38)

E: Claro (00:02:49)

E: Tienen francés desde cuarto, quinto y sexto, ¿no? (00:02:50)

P2: Eso es (00:02:56)

E: Vale, vale y **¿de qué manera promueves esa comunicación oral en el aula?** 00:02:57

P2: Pues mediante juegos, básicamente (00:03:03)

P2: Mediante pequeñas lecturas a lo mejor también que hacemos, juegos de no sé... Se dice juegos de *role play* (00:03:07)

E: De *Role Play*, sí. (00:03:13)

P2: De cambio de rol ¿no? es una manera de... o a través de visionado de un vídeo, muchas veces también es una manera así de bueno, pues de trabajar un poco la comunicación sí y la y la comprensión oral también (00:03:14)

E: La expresión también y la comprensión, claro (00:03:26)

P2: También con mi *assistant* con mi auxiliar, pues también trabajamos la comunicación con ella, ¿no? de una manera un poco más personalizada (00:03:29)

E: Claro, vale, **¿qué recursos sueles utilizar en las clases de francés?** Me has dicho que no utilizas libro, por tanto, fichas y cuadernillos que ellos tienen, ¿no? (00:03:37)

P2: Fichas y cuadernillo, en las *tablets* o en la pantalla interactiva, también (00:03:45)

E: Claro, sí, **¿cómo llevas a cabo la evaluación?** Porque yo sé que desde el Marco Común de Referencia para las lenguas se le da más importancia a lo que es la expresión y la comprensión oral. Entonces tú en tu, en tu caso, la evaluación... (00:03:50)

P2: Sí, sí, sí, sobre todo. Porque además es el bloque que más trabajo también y es el que más evalúo de forma casi directa. No hago exámenes como tales de comunicaciones, más competencial (00:04:01)

E: Competencial, o sea, tú más a lo mejor observación directa en el aula vas viendo cómo los alumnos trabajan la lengua francesa, no haces exámenes, me has dicho, y... (00:04:14)

P2: No, a lo mejor utilizo alguna aplicación para comprensión o para vocabulario como tipo *Plickers* o *Kahoot* para ver, pero no, no, no un examen como tal de francés (00:04:25)

E: Claro, y **¿evalúas el cuaderno?** y o fichas que hagáis en clase ¿se evalúan? (00:04:35)

P2: Sí, sí, sí. De hecho, tenemos un cuaderno que, además generalmente me vale para los 3 cursos, tanto cuarto, quinto y sexto, porque no llegamos a completarlo, no, entonces ahí como van teniendo, pues como un seguimiento desde el principio, casi hasta que terminan hasta que terminan sexto (00:04:38)

E: Hasta que terminan, claro (00:04:54)

E: Muy bien, claro, al final es empezar en cuarto como un poco la introducción al francés y acabar en sexto, pues con un nivel que les permita pasar a secundaria, vale, y tú como docente **¿has recibido formación en enseñanza de lengua francesa?** Bueno, ya me comentaste que venías de escuela de idiomas, entonces supongo que... (00:05:06)

P2: Sí, pero aparte de eso, al margen de eso, también he participado en formación desde los *Petit*, de aquí de la DAT Oeste, alguna vez se ha proporcionado no formación en a profesores de lengua francesa. Lo que sí que echo de menos es que es generalmente es

para profesores de secundaria, no para profesores de primaria, con lo cual están más enfocados a un nivel más alto, pero bueno, siempre hacemos el ejercicio de adaptar lo que nos dan y bueno, todo viene bien, ¿no? En realidad, pero sí es verdad que no están enfocadas específicamente para primaria, sino más bien para profesorado de Secundaria, pero sí, también hemos participado en... (00:05:16)

E: Ah, de secundaria (00:05:51)

P2: Ay, lo diré... En los intercambios, que tampoco no se llaman intercambios, se llaman... (00:05:56)

E: Sí, sí, lo que promueven desde la Comunidad, ¿no? el irte, bueno, desde creo que es a nivel estatal, el irte a un país dos semanas de lengua francesa ¿no? me lo comentaba el otro día otra profesora (00:06:00)

P2: Eso es, sí, otro país de lengua francesa (00:06:05)

P2: En comisión de servicios he estado también. Bueno, estuve en París viendo un poco cómo funcionaba allí la escuela. Bueno, viendo las diferencias y siempre vienen con un objetivo de observación. Y luego este verano también he estado en Issy, también en Francia en un curso de formación de precisamente de metodologías del francés, así que sí, generalmente sí que... (00:06:14)

E: De metodologías, sí (00:06:33)

E: Y el *Institut Français* y la Alianza francesa también promueven cursos o actividades para trabajar en el aula enfocado a los docentes de francés ¿no? (00:06:37)

P2: Eso es (00:06:48)

E: Vale, está muy bien entonces que haya... (00:06:51)

P2: Sí, sí, lo único que la única observación, pues eso, que a veces queda un poco alejado de lo que es los niveles muy muy básicos como es el nuestro, que es el inicio, el inicio del aprendizaje de una lengua. Generalmente están enfocados cuando ya saben un poquito más ¿no? Y esa parte quizás, ese vacío, de ahí de formación, sí que sí, que bueno, pues que estaría bien en un momento dado que pudiera ser atendida, ¿no? (00:06:54)

E: Claro, sí, al final es el problema del francés en la etapa primaria es que se empieza en o cuarto o quinto. Depende de los coles, hay coles que empiezan en quinto. Entonces,

bueno, pues un poquito el inicio, la introducción, porque realmente no les da tiempo a pues a lo mejor como en secundaria que tienen asignaturas en lengua francesa, claro (00:07:21)

P2: Efectivamente, pero bueno, luego cuando a los niños de aquí que ya empiezan primero de la ESO que ya tienen francés como segunda lengua extranjera, pues la verdad es que, como ya saben un poquito de francés, pues creas que no le revierten su autoestima, no porque ya tienen conocimientos, aunque sean pocos, ¿no? o escasos o mínimos, pero ya llevan un cierto conocimiento que ellos, pues también se ven, se ven fortalecidos, no en ese sentido, en secundaria y lo que sí que me gustaría comentarte es que el proyecto que yo llevo en francés generalmente está relacionado con el proyecto que hago en el centro. En el resto de las asignaturas, ¿no?, entonces suele estar relacionado, con lo cual no es una cosa aislada, de pronto, francés (00:07:39)

P2: Y también en ese sentido, trabajar la comunicación oral, la comprensión oral y la expresión oral es más sencillo porque son cosas que ya estamos viendo en español y es más fácil inferirlas luego en francés, aunque sea un vocabulario o unas frases más complicadas a la hora de leerlos, hacen esa relación y van interiorizando un poco más de manera natural, ¿no? (00:08:18)

E: O sea, al final, claro, sería trabajar de manera interdisciplinar el francés con otras áreas de, por ejemplo, como me comentabas, lengua castellana, creo que haces también un poco de... (00:08:39)

P2: Eso es, con lengua, con plástica, con francés, otras veces, a veces con naturales también, un poco de vocabulario científico en francés (00:08:48)

E: Claro, sí, sí, bueno, me parece muy bien porque al final también les ayudas a trabajar otro vocabulario distinto, porque al final la plástica, pues bueno, siempre vamos a trabajar vocabulario, pues en relación con esa, con esa área, por ejemplo, los colores, los materiales ¿no? (00:08:56)

P2: Sí porque el área de plástica también lo tenemos en francés. O sea que hacemos el área de francés y solamente la plástica en francés, así que tenemos un poquito un extra más de tiempo para trabajar el idioma (00:09:13)

E: Un extra claro, sí, al final la diferencia de los colegios bilingües en inglés que tienen, pues dos asignaturas ¿no? o 3 asignaturas, dependiendo del profesorado en inglés, pues

aquí, en el caso de francés, sería, pues plástica o me comentabas música, pero ya hace muchos años y al final no salió adelante (00:09:21)

P2: Claro, por temas de recursos... no, no, sí que hubiera seguido adelante. Lo que pasa es que, por un tema de recursos, también de centro, estábamos en realidad dos profesores a la vez. Era como un exceso, digamos que, a la hora de manejar un colegio, cuando hay sustituciones o cuando hay que hacer apoyos o refuerzos, pues al final bueno, pues vimos que una manera era de articularla, era teniendo solo la plástica en francés y la música solo en inglés (00:09:39)

E: Sí, más fácil también (00:10:04)

E: Vale, alguna cosa así que me quieras comentar, pues algo de la metodología o de la comunicación oral o recursos, algo así que quieras comentarme (00:10:08)

P2: Ahora mismo no, ahora me pillas así que... (00:10:19)

P2: No, no. No lo sé, que utilizamos recursos variados, o sea, ya te digo, como además es interdisciplinar, pues de pronto saltamos de una cosa a la otra, ¿no? Y... pero no, no, no, no, no tengo así... Metodología, pues es muy diversa (00:10:21)

E: Sí que no, no tienes una metodología concreta que dices, pues utilizo gamificación, por ejemplo, no, sino que pues dependiendo de los días, dependiendo además de también del curso, supongo, porque no será lo mismo, a lo mejor al inicio que los niños están en cuarto con los niños de sexto, que ya tienen otro nivel (00:10:37)

P2: No, no, claro (00:10:37)

P2: Eso es. El nivel es diferente (00:10:44)

P2: Pero bueno, principalmente trabajar activamente el o sea el idioma y en el aula, pues fomentar esa comunicación oral, trabajar esa expresión oral, pues para que por lo menos ese esa parte, esa destreza, no la pues la vayan adquiriendo (00:10:54)

E: Claro, vale muy bien, pues muchas gracias por atenderme y por esta pequeña entrevista. Y nada, pues seguiremos en contacto, seguramente (00:11:11)

P2: Nada a ti. Gracias a ti (00:11:17)

ANEXO 4. NOTAS DE LA ENTREVISTA 3

Fecha: 19/12/2023 **Hora:** desde las 10:30 hasta las 13:30 h

Lugar: CEIP “Dulce Chacón” (Fuenlabrada) **Número de alumnos:** 447

E: ¿Cómo te definirías?

P3: “Motivador, activo, innovador, empático, cercano, cariñoso, extrovertido... soy una persona que intenta motivar siempre al alumnado a hacer cosas”.

E: ¿Qué metodología utilizas en tus clases de francés? ¿Cuál es el objetivo que persigues?

P3: “No tengo una metodología definida como tal, sino que intento hacer de todo un poco: fichas, juegos, *rol playing*, *flashcards*... como no utilizamos libros de texto les doy todo en fotocopias. Intento darles el contenido que se vaya a trabajar ya fotocopiado porque considero que se pierde mucho tiempo si yo copio en la pizarra y ellos tienen que copiarlo después en el cuaderno. Al fin y al cabo, teniendo 45 minutos de francés semanales lo que busco es sobre todo captar su atención y motivarles, también que aprendan el contenido que me interesa en poco tiempo. En relación con el objetivo que persigo es principalmente la destreza oral, es decir, que desarrollen la competencia comunicativa ¿por qué? Porque al final es lo que van a utilizar si se van de viaje o si tienen que comunicarse con alguien en francés por cualquier motivo. Otro aspecto que destaco es la rutina que tengo con los alumnos en el aula. En el caso de francés siempre nos saludamos con una canción que cambio cada mes para que en un mes hayamos trabajado esa canción y se la aprendan, después comentamos el tiempo que hace, posterior anoto la fecha en la pizarra y ya después trabajamos el contenido que toque”.

E: ¿De qué manera promueves la comunicación oral en francés?

P3: “Hago muchísimos juegos de rol, por ejemplo, presentarse pasando el balón a un compañero donde se trabajan las estructuras como “Je m’apelle... o J’ai 10 ans”. También a través de las fotocopias trabajamos el vocabulario, por ejemplo “J’aime les pommes et je déteste l’orange” y lo practicamos en el aula. Yo intento repetir todo en francés, además hago muchísimos gestos. También me gusta preguntar “qu’est-ce que c’est...?” Y les hago un gesto, por ejemplo “hago que doy una patada al balón” y los alumnos me responden “fútbol”. Les hablo siempre en francés e intento que ellos, las frases básicas que hemos aprendido, me las digan también en francés, por ejemplo, la frase para ir al

baño siempre en francés “est ce que je peux aller au toilet?” de esta manera utilizan la lengua francesa”.

E: ¿Qué recursos sueles utilizar en las clases de francés? ¿Utilizas libros?

P3: “No, libro de texto no utilizamos. Yo les fotocopio un montón de recursos que me interesan trabajar en el aula, por ejemplo, vocabulario de material escolar, los colores, las partes de una casa, el cuerpo humano, los números, etc., casi todo hecho por mí o cogido de otras maestras de *Instagram*. Para reforzar ese vocabulario suelo hacer juegos como el bingo, donde se presentan casillas con diferentes palabras que se hayan trabajado en el aula. Además, cuento con la auxiliar de conversación que ayuda también a los alumnos a pronunciar ciertas palabras y a oír el francés”.

E: ¿Cómo llevas a cabo la evaluación?

P3: “Evaluación continua, en el centro tenemos establecido para todas las asignaturas un 70% el examen y un 30% lo que se haga en clase (cuadernos, fichas...). En mi caso, trabajo sobre todo la competencia comunicativa en 4º, y en 5º y en 6º además de la comprensión oral hago también hincapié en la comprensión y expresión escrita. Normalmente en 4º suelo hacer un examen al trimestre, ya que es una iniciación al francés, y en 5º y 6º dos exámenes. Además, en 6º intento trabajar la producción oral. En el día a día hago observación directa, anoto comportamiento, participación en clase y luego también evaluo las fichas y el cuaderno de francés”.

E: ¿Has recibido formación en enseñanza del francés como lengua extranjera?

P3: “Sí, en la universidad hice dos erasmus en dos países francófonos diferentes. También cuando terminé la carrera me fui de auxiliar de conversación a la Bretaña francesa y cuando volví a España me saqué la habilitación de francés en la escuela de idiomas. La Comunidad de Madrid sacó cursos de francés para los docentes y yo hice dos, pero son cursos muy recientes porque antes no existían. También he hecho cursos por mi cuenta, como, por ejemplo, con *EF (Education First)*”.

ANEXO 5. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA 4

Fecha: 29/01/2024 **Hora:** 12:50

Lugar: CEIP “Nuestra Señora de Valvanera” (San Sebastián de los Reyes)

Número de alumnos: 432

E: Buenos días. Bueno, lo primero, muchas gracias por atenderme. Y bueno, pues ya sabes que vamos a hacer una entrevista sobre el francés en la etapa primaria y el objetivo es pues ver un poco cómo trabajan estos coles a los que estoy entrevistando el francés en educación primaria. Lo primero, **¿cómo te describes como maestra? ¿cómo te defines?** (00:00:01)

P4: Pues mira, a mí me encanta la profesión. Es vocacional al cien por cien y llevo ejerciendo muchísimos años ya y me encanta. O sea, es una, me siento más que para enseñar aprendiendo, ¿Eh? Porque yo aprendo también muchísimo (00:00:20)

E: Sí, con los niños se aprende. Muy bien, en cuanto al francés, **¿qué metodología utilizas en las clases? ¿Qué objetivo persigues?** (00:00:33)

P4: Sí, sí, sí. Vale, pues mira, el objetivo es muy claro, es comprensión y expresión oral, sobre todo. Es una iniciación al francés y el objetivo y la manera siempre es una metodología muy activa. Tenemos una aula de idiomas y entonces estamos sentados todos en forma de u trabajamos individualmente y en equipo, entonces trabajamos proyectos. Y entonces es, aunque realmente es la temática que se utiliza en un inicio del idioma como la presentación, alimentos, colores y tal, pero se trabaja a través de proyectos el colegio en general y con inglés por ser bilingüe, estamos haciendo, ya trabajamos por ABP desde la LOMLOE, desde el año pasado. Entonces, este curso lo hemos intentado también incluir en francés ¿cómo? Pues hemos hecho el primer trimestre, actividad normal con la metodología activa, sin libros, siempre sin libro (00:00:34)

P4: Y es verdad que trabajamos presentaciones y demás, primero puede ser a través de una motivación genérica puede ser un *Power Point*, puede ser un texto, puede ser un cuento, una parte de una lectura, porque lo que queremos es que lo básico sí que ya enseguida se aprende, el francés es muy parecido en raíz al español, entonces ellos distinguen, pueden subrayar palabras que no entienden, pero siempre es desde ellos, desde lo que partimos de ellos y ahora vamos a trabajar desde la francofonía los temas de este trimestre. Hemos hecho un proyecto de francofonía, cómo se habla francés en toda qué

países tienen el francés como lengua oficial y del mundo. Entonces sí que vamos a dejar un poquito las islas, la Martinica, Guadalupe y todo eso, pero todos los demás países francófonos los vamos a meter y vamos a trabajar desde ese proyecto pues todos los temas de este trimestre, por ejemplo, la alimentación, la vestimenta, la familia... y el vocabulario se centra en la francofonía (00:01:25)

P4: Entonces vamos a hacer proyectitos de ese proyecto general, proyectitos de esas maneras de vestir, alimentación de ese país y lo vamos a trabajar individualmente y en equipos (00:02:12)

E: sobre todo vocabulario ¿no?, y ¿estructuras gramaticales? ¿Un poco a lo mejor lo básico? que, por cierto, ¿a partir de qué curso se inicia francés? (00:02:22)

P4: También damos, pero muy básicos, muy básicas. Pues mira, iniciamos en quinto de primaria y en sexto ya es definitivo, entonces en cuarto, con la auxiliar ahí sí que ya no tengo yo horario para hacer, pero con la auxiliar hacemos alguna actividad dentro de clase muy motivadora para el curso que viene (00:02:26)

P4: Es un proyecto como lo que hay en los institutos de sección, es decir. Lo que hacemos es que los refuerzos, el niño que necesita refuerzos, no se lo quitamos entonces, porque tiene la optativa francés. En el instituto se empieza también desde cero. Entonces preferimos que el refuerzo lengua, mates o inglés, porque aquí inglés es troncal y los niños que van con una soltura importante en esas 3 troncales, pues pueden venir a francés como una optativa. Ahora sí, todas las actividades que hacemos fuera del centro a nivel de francés van todos (00:02:45)

E: Sí (00:02:48)

P4: Todo quinto y todo sexto, incluso hay alguna actividad para cuarto. Trabajamos mucho con el Instituto francés y con la *France aussi*, y entonces ahí hacemos actividades que nos proponen. Tengo que decir una cosa negativa. Y es que este año nos han propuesto muchas menos. El curso pasado 22/23 y este año de momento también, antes eran muchísimas las actividades que en las que participábamos (00:03:13)

E: Oh, ¿Qué ha cambiado? ¿A lo mejor por la pandemia? ¿o no sabéis? (00:03:13)

P4: Pues no, pues mira, postpandemia hemos... el curso 21/22 también muchas actividades. Yo creo que ha sido el presupuesto de la Comunidad de Madrid que ha fallado

con las, me imagino que embajadas, etcétera, porque la fase no sé si que es un...
(00:03:35)

E: Ah, puede ser (00:03:42)

P4: Es algo mezclado entre público y privado y el Instituto francés también, pero, por ejemplo, para el profesorado lo mismo, nosotros nos formamos (00:03:47)

E: Sí, eso sí me lo ha comentado otro profesor, me dijo que a nivel cursos para profesores que había muy pocos (00:03:53)

P4: Claro, yo he hecho bastantes en, yo soy de Filología francesa, es verdad que yo he hecho cursos en el Instituto francés últimamente, pues en el 20/21 no, perdón, después de pandemia, 21/22 íbamos al Instituto francés por las tardes, y es verdad que era muy enriquecedor porque bueno, era muy alto de nivel para los niños que das, pero bueno, a ti la verdad que te sirve muy bien a nivel personal (00:04:00)

E: Claro, y eso lo haces tú porque tú quieres o ¿la Comunidad de Madrid saca esos cursos para que todos los docentes de francés hagan esos cursos? (00:04:20)

P4: No, no, es libre. Al final es la formación de tu tiempo personal. Y en este caso tampoco va recompensado con créditos, ¿Eh? Así como todo lo que hacemos de la Comunidad de Madrid sí que nos recompensan con créditos, pero esto no, esto es lo haces tú porque tú quieres y yo de hecho participo en el Instituto francés en todas las actividades que salen participo de forma altruista totalmente (00:04:32)

E: Ah, vale, o sea que es de tu tiempo personal. Muy bien, claro, lo malo es eso, que no sea por parte de la comunidad, sino que al final cada uno cada docente dice, bueno, pues yo tengo que buscarme un poco la vida ¿no? por así decirlo, para poder hacer los cursos...
(00:04:51)

P4: Exactamente sí, sí. Eso sí, la Comunidad de Madrid sí que oferta, pero oferta desde esta otra manera que te voy a explicar. Oferta curso de formación para sacarte como en inglés el B1, el B2, el C1 (00:04:58)

E: Claro, o sea, por ejemplo, ¿la habitación lingüística en inglés es más fácil que a lo mejor la de francés? (00:05:14)

P4: Yo creo que ahora mismo está en la par, ¿eh? Sí, yo creo que a la par y yo creo que el boom que hubo de las oposiciones que volvieron las de francés, que no había a nivel docente de francés, ha hecho que mucha gente se preocupe e implique, pero... (00:05:20)

E: Sí, lo malo es que el número de plazas también ha bajado. Sí que se nota que, por ejemplo, pues antes de la pandemia eran 35 o 37. Y bueno, este año no sabemos, pues no han salido aún, pero el año anterior, o sea la convocatoria anterior, eran, no sé cómo 5 plazas (00:05:32)

P4: Sí, es una pena porque yo creo que también la motivación hacia los centros de los que damos francés ha bajado. De hecho, esas actividades que te digo de forma altruista para los niños como era ver una película, hacer una obra de teatro, manualidades, ver gente de diferentes nacionalidades que hablan francés, que es muy enriquecedor y después una que tenía la Comunidad de Madrid, que eso sí que lo hacía la Comunidad de Madrid, es que la francofonía que se celebra el 20 de marzo en una fiesta a nivel general que nosotros mandamos alumnos de aquí y ese mismo alumnado... (00:05:49)

Del minuto 00:06:18 hasta 00:06:39 se interrumpe la entrevista por causas ajenas

P4: Pues es verdad que esta fiesta, fiesta, trabajo, llámese... Exposición de todo este tema tan bonito se hacía desde la Comunidad de Madrid. De hecho, llevábamos alumnos y, o sea, hacían un dibujo. Presentaban... (00:06:40)

E: Sí, como un concurso (00:06:52)

P4: Sí, sí, qué pena que ha fallado (00:06:55)

E: Pues sí, otra profesora me lo comentaba también, que eso sí que lo trabajan a nivel el colegio, como vosotros también, pero ya no desde la comunidad (00:06:58)

P4: Claro, es una pena porque la comunidad lo hacía y no ha cambiado a bien, no ha cambiado el gobierno, quiero decir que lo podíamos seguir haciendo. Yo creo que es un buen trabajo entre embajadas y participaban todas estas asociaciones que trabajan también en países africanos. O sea, me parece muy interesante. Muy interesante (00:07:02)

E: Sí, sí, sí (00:07:18)

E: Claro, muy bien y **¿de qué manera promueves la comunicación oral en francés?** (00:07:20)

P4: De que todos tenemos que hablar, aunque cometamos errores, es decir, sí, promoviendo mucho la expresión oral. O sea, puedes presentar, hacemos juegos, una dinámica muy activa siempre de metodología de juegos y metodología mucho de vocabulario a través de tarjetas, a veces cambiamos el juego de pues yo me hago pasar por una persona que viene a comprar no sé qué. Entonces hacemos pequeñas sí, entonces siempre trabajamos a través de la motivación (00:07:24)

E: Sí, como el *Role Playing* (00:07:45)

P4: Activa, siempre siempre (00:07:50)

E: Vale, sí, juegos tipo como pasarse el balón o *Flashcards*... (00:07:52)

P4: Eso lo hacemos siempre a principio de curso, siempre lo hacemos con quinto, más que con sexto, con sexto ya tienen que hacer ellos un prototipo de entrevista, una entrevista a quien quieran. Trabajamos mucho con personajes muy activos y muy reales. Por ejemplo, un futbolista que es real, que está en el Paris Saint Germain o un actor que acaba de ganar, no sé qué en el Festival de San Sebastián, entonces, ¿cómo le harías una entrevista ¿Qué te interesa saber de él? Entonces hacemos, aunque sean 3 preguntas en francés, pero relacionado todo con la vida directa, o sea, que conozcan a gente francesa que es importante tanto en Francia como puede ser en otra parte del mundo (00:07:55)

E: Sí, sí. Sí o a nivel mundial, sí (00:08:21)

P4: fútbol o...actrices, cantantes que no conocen, por ejemplo, vamos, mucha... empezamos siempre con una canción en francés, siempre siempre si les gusta una determinada autora o autora, pues ya con ese determinado autor o autora (00:08:29)

E: Claro, ¿tú en clase tienes una rutina que sigues siempre? Empezar quizá con una canción, luego hacer juegos de rol y terminar la sesión con fichas, por ejemplo. Digamos, así como una rutina más como más marcada (00:08:42)

P4: Pues mira, normalmente la rutina siempre es la misma, pero cambia todos los días. Siempre empezamos por la fecha, o sea, porque ahí nos indica ya meses, números, año. Entonces es muy importante, ya metemos eso y no tenemos que darlo de forma obligada porque intentamos que la memoria no exista, sino que la necesidad surja para poder comunicar. Entonces siempre ponemos la fecha, pero es que el segundo día ya la quieren poner, ellos, incluso lo hablan en francés, la verbalizan y la ponen y ya los demás alumnos no esperan a ponerla, la ponen y si cometen algún fallo ellos mismos se autocorrigien, es

una autocorrección en el momento y lo demás lo mismo, es decir, lo que no tenemos un prototipo de actividad porque un día puede ser un *Power Point*, puede ser *Flashcards* puede ser cualquier tipo de motivación de teatro, o de o de metodología activa que te que te he explicado (00:08:59)

E: Eso es (00:09:17)

P4: Lo de una pequeña entrevista a un personaje de televisión o... pero siempre es verdad que en quinto empezamos con una canción, eligen ellos el cantante, yo por eso, no es inmediatamente que me lo dicen. A mí me hacen un listado. Yo visualizo y entonces elijo. Eligen ellos, pero elijo yo y entonces hay veces que es el mismo autor (00:09:46)

P4: Por ejemplo, ... está muy de moda y quieren oírla en casi todas canciones, aunque alguna vez en español ¿no? Y es verdad que ellos eligen, o sea, el tema es de ellos, incluso si la quieren cantar y hacer una coreografía para final de curso también. Hemos participado en los villancicos en francés en la Comunidad de Madrid, en Sol, con un villancico francés para los de sexto, que ha sido muy sencillo el *Vive le vent*, que es más sencillo, entonces en todo lo que podemos participar participamos, en todo lo que sale (00:10:05)

E: Ah, vale. En todo lo que os vaya saliendo participáis, muy bien. (00:10:24)

P4: Eso es, todo lo que vaya saliendo participan porque les hacemos muy activos. Y yo creo que nuestro objetivo fundamental es te surge la necesidad para comunicarte porque ahora mismo con estas poquitas sesiones, lo que priorizamos es que adoren esto que lo quieran para cuando vayan al instituto (00:10:33)

E: Claro, para cuando vayan al instituto. Esa iniciación que hacéis vosotros, esa introducción de francés, que cuando vayan al instituto pues sigan dando... (00:10:48)

P4: El objetivo es que está tan cerquita Francia que pueden viajar, entonces viajan a París, viajan a Toulouse o aquí mismo a *Bordeaux*. Entonces es verdad que ellos mismos van diciendo, oye, que he entendido mejor al señor de no sé dónde que ha dicho no sé qué y eso les motiva mucho. Por ejemplo, este fin de han hecho en casa *crêpes* (00:10:55)

E: Claro, sí, sí (00:10:58)

E: Ay sí, hay un día también... La *Chandeleur* ¿no? (00:11:11)

P4: Y entonces, efectivamente, pero a muchos les hemos dicho que este como empezamos con las fiestas de los países francófonos, pues nos han mandado fotos de los que han hecho *crêpes* en casa (00:11:15)

E: Qué bien, sí. Es una manera también de pasar tiempo en casa, pues oye que estén con los papás, que estén juntos y eso... (00:11:24)

P4: Claro, eso es. Antes de pandemia lo hacíamos aquí, traíamos el hornillo... (00:11:30)

E: Sí, sí. Otra de las profes me dijo que ellos lo siguen haciendo en el cole, bueno, en el año de la pandemia no, claro, no se pudo hacer, pero que posteriormente sí (00:11:33)

P4: Que lo han vuelto a hacer, claro. Nosotros ya es que por protección de alérgicos también que hay muchísimo temor (00:11:43)

E: Claro es que depende del centro... ¿Cuántos alumnos hay en este centro? (00:11:46)

P4: Claro, 432. Variamos entre 32 y 37, porque es verdad que están entrando nuevos (00:11:50)

E: Anda, claro, es que los coles que he visitado son más pequeñitos, quitando uno que son más de 400 alumnos también (00:11:55)

P4: Claro, están como nosotros... (00:12:04)

E: entonces comunicación oral lo que hemos hablado, lo de clase con juegos de rol, por ejemplo, tarjetas, entrevistas, etcétera (00:12:06)

E: ¿Y qué recursos? **¿Qué recursos sueles utilizar en las clases de francés?** Me has dicho que libros de texto no utilizáis, pero ¿habéis utilizado en el pasado? (00:12:14)

P4: No utilizamos. No, tampoco. Lo que pasa es verdad que a veces las editoriales nos traen como modelos, tenemos como trabajamos con los por el tema de inglés, pues es verdad que me traen libros, entonces alguna actividad sí que meto por ahí de papel, o sea, lo que es escritura, pero lo que hacemos es que tienen su propio cuaderno, el cuaderno se deja en clase o si quieren se lo llevan, es libre. Pueden traer un cuaderno, nos da igual que sea en formato vertical que en horizontal, pero tiene que ser en blanco porque al trabajar por proyectos queremos, en muchos recortan en muchos ponen como una especie de *Lapbook*. Entonces son pequeños *Lapbook* dentro de su cuaderno que se van a llevar como recurso cuando terminen sexto (00:12:20)

E: Ah (00:12:50)

E: Vale, o sea, que su recurso principal es el cuaderno, todo lo que vayáis haciendo se recoge en ese cuaderno, fichas o lo que sea en el cuaderno... (00:12:56)

P4: Todo, todo, todo, absolutamente todo, todo, y la mayoría es hecho por ellos (00:13:01)

P4: Entonces y después en algún como tenemos muy poquita sesión, algún alumno o alumna también pide quedarse en el recreo a terminarlo y se puede quedar libremente, o sea, es horario, el horario está establecido, pero el material, la forma de decorar y todo es libre. Ahí lo que queremos ver es otro objetivo que nos planteamos mucho, es la diferencia entre una asignatura que sí recibe nota que sí que es valorado al alumno con una prueba escrita de examen y otra donde tú te pones el límite con el profesor. Eso donde queremos que tú aprendas sin miedo a la nota donde tú te vales y tú te formas solo y donde el objetivo eres tú desde el principio. Entonces tú, yo les digo siempre el primer día hay alumnos que se llevan el cuaderno a casa y que quieren hacer un poquito más y a lo mejor te ponen vocabulario. Buscan ellos la canción te la traducen en una estrofa, hacen una coreografía y hay alumnos y lo presentan, ¿Eh?, a los demás y hay alumnos que les vale con la hora de clase porque prefieren dar más horas al inglés, a mates, a lengua... (00:13:06)

E: Claro, entonces es libre, es un poco más la libertad que ellos tienen a la hora de elegir (00:14:00)

P4: Eso es, ¿Cómo valoramos todo esto? De dos maneras, en quinto curso les damos un diploma donde puede poner excelente o normal, o sea, un diploma (00:14:05)

E: Sí, donde se evalúan ellos, ¿no? (00:14:13)

P4: Sí, sí, entonces hacemos una última pregunta oral el último día de clase y decimos, cómo te valoras este curso y entonces te dicen, pues mira, yo sí, pero yo no he hecho todo lo que tenía que hacer. Entonces les damos el diploma, pero si consideramos tanto el profesor que les damos clase como ellos, que han hecho un trabajo extraordinario ponen en el diploma *excellent*. Y entonces se llevan ese diploma. Y en sexto les damos, como sobre todo de expresión oral y comprensión oral una, hemos sacado todo lo que viene en normativa, y les damos en papel azul, muy bonito, todo decorado y les ponemos ahí, no ponemos nota, pero sí ponemos un OK como un tic a lo que saben hacer, entonces son

como ítems muy facilitos, o sea, pues hago una presentación correcta o utilizo el vocabulario básico de tal, entonces los ponemos un tic (00:14:13)

E: Sí, por ejemplo, sabe utilizar ciertas expresiones (00:14:59)

P4: Y se lo llevan. En sexto, pues si van un a un instituto que tienen y cogen como optativa francés. Nosotros tenemos aquí un instituto que es que da todo en francés (00:15:02)

E: ¿Todas las asignaturas en francés? Bueno, salvo lengua y matemáticas, que son las que no se pueden (00:15:08)

P4: Eso es, es bilingüe desde hace mucho y lo tenemos muy cerca, aunque no sea adscrito, ¿Eh? (00:15:14)

E: Claro, y ellos, ah, no es adscrito, vale. Eso te iba a preguntar que hay otros coles en la zona de la sierra que los niños dan francés desde cuarto, es que claro, hay coles que empiezan en cuarto y coles que empiezan en quinto el francés. Depende un poco de cada centro y algunos daban unas clases por las tardes de francés que venían los del instituto a dar esas clases y luego, o sea, como es adscrito esos niños luego van ahí, les mandan a ese instituto y siguen con el francés, entonces aquí no tenéis... (00:15:15)

P4: Ajá, sí, sí (00:15:30)

P4: Claro, no, porque aquí es troncal el inglés, entonces al ser troncal es bilingüe y van a un instituto bilingüe que en este caso es “El Atenea”, pero hay muchos niños que van a este por hermanos o ellos mismos (00:15:42)

E: Por puntos que tengan, ¿no? por cercanía y ya pueden elegir francés, claro... (00:15:57)

P4: Claro, por cercanía o... (00:15:58)

E: Claro, ah, o sea, yo no lo sabía. Yo pensaba que los que tenían francés tendrían a lo mejor un instituto adscrito en francés, pero no, porque este es bilingüe en inglés, claro (00:16:03)

P4: Exactamente. Bueno, somos trilingües, pero porque somos como una, una experiencia piloto, no porque seamos, aunque sí nosotros solo enseñamos francés porque hay en otros coles, que es verdad que se da la plástica en francés, nosotros no (00:16:12)

E: Vale, vosotros no tenéis plástica en francés (00:16:30)

P4: La plástica se da inglés. Yo doy lengua francesa (00:16:31)

E: Claro, es que he visto de todo. Otros que plástica sí que lo dan en en francés y otros que no, como en tu caso, que solo dais lo que es el área de francés, pero plástica nada, bueno, o incluso si no es bilingüe, pues se da en español. En este caso que es bilingüe en inglés, pues en inglés, vale. Ah, y ¿Cuántas sesiones? Te iba a preguntar, ¿Cuántas horas de francés? (00:16:38)

P4: Claro, claro, también. Nosotros en inglés (00:16:49)

P4: ¿Qué cuántas horas damos a la semana? Damos muy poquito, nos dejan dar... (00:16:58)

E: Sí, a la semana (00:16:59)

P4: Dos a quinto y dos a sexto (00:17:01)

E: Vale, dos horas en quinto y dos horas en sexto (00:17:03)

P4: Y después damos una a partir de ahora de marzo-abril le damos una a cuartos (00:17:05)

E: ¿Y esto es en este segundo trimestre? (00:17:11)

P4: Normalmente empezamos en marzo, casi finalizando el segundo (00:17:14)

E: Bueno, casi sí. Este año además cae... (00:17:16)

P4: En tercero, realmente (00:17:18)

E: ¿Es de una hora en cuarto? me has dicho... (00:17:20)

P4: Y es de motivación, sí, exactamente (00:17:21)

P4: Es un poco... ahí sí que vamos a motivar, ahí sí que son juegos (00:17:24)

E: Ahí sí que es para ellos total introducción, porque... aunque luego estos niños pasen a quinto y en quinto se empieza otra vez de cero ¿o no? (00:17:27)

P4: Se empieza de cero porque esta introducción, no, mira, esto sí que hemos variado en cuarto, entrabamos en el aula con todo el grupo y hemos pensado que es más enriquecedor sacarlos por equipos, entonces es una sesión realmente a la semana, pero no es real a todo

el grupo, es por equipos. Entonces van con una iniciación que a veces ya adelantamos la iniciación de quinto, que a lo mejor lo hacemos en lugar de hacerlo dos semanas la iniciación de quinto nos lo saltamos en una semana y hacemos el juego y ya pasamos y pasamos a proyecto (00:17:35)

E: Claro, claro y un juego, claro, vale, sí, sí (00:18:02)

P4: Aprovechamos todo, que hacen una salida a lo mejor quinto el primer trimestre de otra asignatura y decimos pues vamos a meter esto que les ha interesado mucho, a lo mejor viene... Ay, pues sabes, yo qué sé, alguien se ha encontrado o hemos visto esto no sé qué y te cuentan unos cuantos que les ha encantado. Digo, pues vamos a meternos por autor de pintura (00:18:07)

E: Claro, por ejemplo, sí, sí, siempre la interdisciplinaridad. Al final buscar, eso es importante y bueno, la manera que también se puede trabajar varias asignaturas en francés, por ejemplo, y aunque es poquito, pues aprovechar las horas (00:18:23)

P4: Entonces buscamos cuadros en Francia, o sea... Aunque es poquito esas dos horas semanales (00:18:25)

E: ¿Y tanto quinto como sexto tienen proyectos los dos? (00:18:43)

P4: Los dos, sí (00:18:46)

P4: Y damos diferentes temas, aunque repasamos, por ejemplo, siempre al ser proyecto se meten muchos temas porque si das la familia pues vas a meter seguramente a lo mejor ropa o si das a otros países o un pintor vas a meter qué accesorios lleva. Entonces se repiten los temas y ellos recuerdan porque son pocas sesiones. Entonces el vocabulario se les queda, pero se les quedan pues ciertas cosas (00:18:47)

E: Claro, eso es, **¿Y cómo llevas a cabo la evaluación?** ¿Tienes porcentajes establecidos? (00:19:07)

P4: Es lo que te he dicho, yo tengo en la en la programación que está en la página web como los demás. Y tenemos porcentajes, pero como no lleva evaluación numérica, pues nosotros evaluamos con ese diploma en quinto y con esa evaluación “tikeada”, por decirlo de alguna manera en sexto y se la llevan, pues si la quieren presentar en el instituto van a su expediente. Entonces no hay nota numérica, pero sí que hay competencia, entonces sí que es muy importante porque la damos competencial en sexto, de tal manera

que un alumno sabe perfectamente dónde ha llegado porque ahí tiene el alumno, por ejemplo, un ítem puede ser, hago la presentación con un nivel básico o con un nivel ya competencial de vocabulario hasta 20 palabras, pues ahí ya se ve el chaval o el alumno o la alumna, lo que realmente domina y que sale con un nivel de competencia es que él sabe perfectamente dónde ha llegado (00:19:13)

E: Claro, y las competencias sí que trabajas por destrezas un poquito, aunque trabajas más lo oral, pero sí que fomentas la expresión escrita (00:19:57)

P4: Sí, claro, porque lo tienen que escribir. Todos hacen su cuaderno, es decir, que dedicamos esos 45 minutos, aunque no hay una rutina como tal, es verdad que dejamos tiempo para que tengan, porque es lo que te digo no se lo llevan a casa excepto el que quiere, porque también tienen tiempo aquí para terminarlo en el recreo, porque tenemos juegos de patio, pero también tenemos juegos de biblioteca. Entonces hay aulas donde se pueden quedar en los recreos a trabajar, a un juego de mesa, a una lectura (00:20:03)

E: Ah, vale (00:20:28)

P4: Aprovechar alguna actividad de francés, porque también como soy jefa de estudios, también la suerte es que en los recreos siempre estoy por todos los lados. Entonces me pueden ver, me pueden preguntar, me pueden añadir (00:20:31)

E: Sí. Claro, claro (00:20:32)

E: Bueno, y con lo que me has comentado tú antes que **sí has recibido formación en enseñanza del francés ¿Cuáles exactamente?** Instituto francés, me has dicho... (00:20:41)

P4: Sí, sí. Después, es que antes de empezar este proyecto nos juntaron a todos los profes que le íbamos a dar con la dirección del centro, en este caso con la directora, la que acabas de conocer. Hicimos un curso que también incluyó fin de semana e incluyó varias actividades. De ahí se nos dio muchísimos enlaces y muchísimo material y es verdad que al principio sí que tirábamos mucho de eso y después de lo que te digo, como ya íbamos a clases al Instituto Francés de forma totalmente altruista, pues ahí sí que se nos llegó bastante información, contactos, se nos dejó tener la tarjeta de la biblioteca del Instituto Francés. Por lo tanto, lo utilizamos muchísimo. Y ha sido la verdad muy enriquecedor hasta ahora que están fallando esas actividades (00:20:49)

E: Ah, sí, sí, el tema de los cursos (00:21:36)

P4: Cursos y actividades de alumnos (00:21:38)

E: **¿Y el francés dónde lo has aprendido? ¿Qué has estudiado?** (00:21:41)

P4: He estudiado filología francesa. Me iba en los veranos y he vivido en Francia, cuando era joven, claro (00:21:44)

E: Y has vivido en Francia, ah vale, sí (00:21:46)

P4: Sí, en veranos (00:21:49)

E: O sea que claro el título te viene por la filología francesa. La habilitación lingüística la tienes ya (00:21:51)

P4: Claro, eso es, sí, la tengo ya (00:21:55)

E: Y después porque mi pareja es bilingüe francés. Con lo cual yo, claro, a nivel personal... (00:21:56)

E: Claro, claro, sí. Y de cursos de la Comunidad de Madrid, el Instituto Francés y ¿la Alianza Francesa? (00:22:00)

P4: La alianza francesa es que yo trabajaba con ellos cuando era estudiante y ahí me hice ya todos los cursos con ellos, y en realidad en francés, así que he hecho algún curso últimamente te hablo de antes de pandemia, o sea, podemos hablar de 18/19 o 19/20 y es verdad, porque el francés está eliminado, como sabes en toda... yo terminé, ya no había oposición para francés, con lo cual... (00:22:13)

E: Ah, vale has hecho cursos con ellos (00:22:16)

P4: Ha vuelto ahora y también es verdad que lo que ha habido es que se retomó con la Alianza Francesa, retomamos algunos profesores que, claro, todos son de mi generación, ya prácticamente los que éramos de antaño y hacíamos también cursos y actividades de salidas, incluso, y después viajes... hemos estado haciendo bastantes viajes a zonas de Francia un poco... (00:22:36)

E: Sí, hay unas plazas que convoca la Comunidad de Madrid, que te vas dos semanas a un país francés (00:22:58)

P4: Sí, eso también es muy bueno, ¿Eh? Sí, de hecho, yo no lo hice porque también jefatura me necesitaba y no se podía hacer postpandemia, pero la otra compañera que ya se ha jubilado y que daba francés conmigo, que éramos dos, sí que lo hizo, lo hizo en junio (00:23:03)

E: Vale, y estuvo dos semanas, ¿no? como de observación... Se van a ese país a un centro en concreto y van de observación de metodologías, cómo trabajan los centros... (00:23:14)

P4: Eso es, y es verdad que ella comentaba que es muy enriquecedor a nivel personal conoces gente de muchos... de diferentes lugares francófonos y que después es una pena que, por ejemplo, no lo hagan en verano, que es cuando verdaderamente tenemos tiempo. Es verdad que mucha gente no lo querrá hacer, que también lo entiendo. Es un periodo vacacional, pero, por ejemplo... (00:23:23)

E: Sí, sí (00:23:29)

P4: En mi caso, ponerlo a finales de julio, para mí sería ideal porque yo hasta el 15 estoy aquí trabajando y no tengo tiempo... (00:23:40)

E: Claro, sí, sí. Yo creo que en verano es una buena opción, lo que pasa es que, a lo mejor, claro, si en verano todos los centros están cerrados o tienen otras vacaciones depende de los países de Europa (00:23:44)

P4: La mayoría está hasta el 15. Que aquí estamos solamente el equipo directivo hasta el 15, con lo cual podríamos del 7 al 15, se podía hacer una semanita que pudiéramos ir. O sea, que yo creo que sí que optaríamos a ir mucha gente (00:23:57)

E: Sí, sí. Siempre se puede proponer y a lo mejor desde arriba, a lo mejor lo cambian (00:24:00)

P4: Claro, a ver qué pasa. Es verdad que eso lo ha mantenido la Comunidad Madrid, o sea, que hay ciertas cosas que han mantenido y están muy bien, pero es verdad que han fallado mucho en actividades para alumnos. Se da más importancia al inglés que al francés (00:24:09)

E: Sí, el inglés al final ahora tiene su auge, su boom. Y el francés está totalmente perdiéndose (00:24:20)

P4: Es una pena, totalmente de acuerdo. Y ha habido un boom que hay que decirlo porque es muy importante post pandemia. Yo reconozco que post pandemia ha sido el bombazo y llevamos desde el a finales del 23, yo ya noté la bajada de actividades, o sea, te podría decir que todo el año 23 y este poquito que llevamos de enero antes, no, ¿Eh?, para nada. Yo iba al Instituto Francés, íbamos una vez al mes o cada dos meses, ¿Eh? Era muchísima la actividad que había (00:24:22)

E: Y ahora no... (00:24:50)

P4: Ahora no, ya desde enero del 23 podríamos decir que febrero-marzo del 23. Y todo septiembre del 23, sí, pero nada más... (00:24:51)

E: Vaya... Bueno, y algo más que me quieras comentar... (00:25:05)

P4: Simplemente que es muy positivo, es súper positivo, es súper enriquecedor y que los chavales aprenden es lo que lo que se debe continuar (00:25:06)

E: Sí, sí (00:25:12)

P4: La continuidad sería muy, muy importante (00:25:12)

E: Y que ojalá sigan en auge y que sigan promoviendo... (00:25:16)

P4: Ojalá que nos dejaran... (00:25:18)

E: Sí, es verdad que con la introducción en la LOMLOE del plurilingüismo. Oye, pues que también hay otros idiomas aparte del inglés, francés, el italiano. El alemán ¿no? Que hay otros centros que tienen, aunque sean muy poquitos, pero que tienen alemán. Eso está muy bien. Porque esto realmente nace de un proyecto que saca el propio profesor adelante y no es como el inglés ¿no?, que a lo mejor dicen, bueno, pues este colegio bilingüe en inglés, profesores con la habilitación en.... (00:25:20)

P4: Sí, bueno, y que mi experiencia es piloto también, que es lo mismo, exactamente igual (00:25:32)

E: Con la habitación lingüística, pero en francés, o sea, yo me doy cuenta de que en todos los centros de francés el proyecto nace del profesor de que el profesor dice, yo quiero hacer este proyecto y fomentarlo en el colegio. Pero claro, ahora entiendo también por qué hay pocos centros con francés, porque hay pocos maestros de francés (00:25:46)

P4: Sí, exactamente. Eso es, eso sí, es muy alto y está totalmente... Exactamente nos están cortando plazas otra vez, lo que tú has dicho y ¿Cuándo ha sido? ¿en el 23? En el 22 (00:25:53)

P4: O sea, que algo ha debido pasar, sí, que en el 23 ha habido... Hay un bajón increíble, mientras que en el 22 no. O sea que no podemos hablar de postpandemia para nada. No, no, no, no para nada. O sea, postpandemia fue al revés, súper enriquecedor y ha sido en el 23 y en este 24 (00:26:13)

E: En el 24, claro, bueno, pues a ver si mejora, a ver si mejora la cosa (00:26:29)

P4: Eso es (00:26:32)

E: Bueno, muchísimas gracias por la entrevista. Me sirve muchísimo, muchas gracias. (00:26:35)

P4: Nada a ti. Me alegro un montón (00:26:38)

P4: Y ya sabes dónde estamos para lo que necesites (00:26:39)

E: Muchas gracias (00:26:40)