

---

# LOS CONTENIDOS CULTURALES DEL MUNDO ÁRABE-FRANCÓFONO EN EL AULA DE FLE:

---

## INTERCULTURALIDAD Y ESTEREOTIPOS



Trabajo de Fin de Máster

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

2018-2019

MARÍA ARZOUMANIAN BSSAIBES

Dirigido por: Irene Hernández Cabrera

## **Resumen**

El presente trabajo pretende resaltar la importancia del estudio del contenido cultural con un enfoque amplio, alejándonos del Hexágono y centrándonos en la Francofonía, en el marco de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera. Procura, mediante el planteamiento de una propuesta de innovación, acercar al alumnado a las culturas del mundo árabe-francófono que, por su historia, guardan relación con el francés. En un primer apartado, establecemos de manera introductoria, la importancia de la cultura y de la enseñanza de la competencia intercultural en el estudio de una segunda lengua extranjera. Posteriormente, fundamentaremos nuestra investigación en un marco teórico que recoge lo que los investigadores han concluido sobre ello. Del mismo modo, realizamos un recorrido por los documentos legales, tanto a nivel nacional como autonómico, así como por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) que sustentan las bases de nuestro planteamiento. A continuación, compartimos detalladamente nuestra propuesta de innovación y los resultados que derivaron de la puesta en marcha de algunas de las actividades antes de proponer algunas mejoras y concluir retomando las ideas principales y exponiendo nuestra valoración personal sobre el trabajo llevado a cabo.

**Palabras claves:** cultura, intercultural, francofonía, trabajo colaborativo, mundo árabe-francófono, estereotipo, prejuicio.

## **Résumé**

Par ce travail, nous prétendons souligner l'importance de l'étude du contenu culturel, au sens large, qui nous éloigne de l'Hexagone et nous permet de nous centrer davantage sur la Francophonie, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. À l'aide d'une proposition d'innovation, on cherche à rapprocher l'étudiant des cultures du monde arabe-francophone qui garde une relation étroite avec le français, dû à son histoire. Dans la première partie, nous mettrons tout d'abord en évidence l'importance de la culture et de l'enseignement de la compétence interculturelle dans l'étude d'une langue étrangère. Ensuite, nous mettrons en lumière les différentes théories que de nombreux auteurs ont proposées à ce sujet et sur lesquelles nous nous appuyerons pour notre recherche. De la même façon, nous parcourrons les documents légaux à l'échelle nationale et régionale ainsi que le Cadre Commun Européen de Références pour les Langues (2001) qui précise notre approche. Pour finir, nous détaillerons notre proposition

d'innovation pédagogique ainsi que les résultats de la mise en œuvre des activités avant de proposer quelques améliorations. En conclusion, nous reprendrons les idées principales de ce travail tout en offrant une évaluation personnelle de la démarche.

**Mots-clés :** culture, interculturel, francophonie, travail collaboratif, monde arabe-francophone, stéréotype, préjugé.

## Índice

1. Introducción .....	1
2. Justificación.....	2
3. Objetivos .....	3
4. Estado de la cuestión .....	4
4.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	5
4.2 Marco Legal .....	7
4.2.1 Real Decreto 1105/2014- Boletín Oficial del Estado .....	7
4.2.2 Decreto 83/2016 - Boletín Oficial de Canarias .....	11
5. Marco teórico .....	14
5.1 Consideraciones sobre los contenidos pedagógicos .....	14
5.1.1 <i>Adquisición vs. aprendizaje</i> .....	15
5.1.1.1 Factores influyentes en el aprendizaje.....	15
5.1.2 El rol de la escuela y el valor de los contenidos .....	17
5.2 El trabajo colaborativo como metodología .....	19
5.3 Webquest .....	22
5.4 El contenido cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	24
5.4.1 Definiciones y evolución del concepto de cultura.....	25
5.4.2 Materiales .....	32
5.5 Estereotipos y prejuicios .....	33
5.5.1 Definiciones.....	34
5.5.2 Origen de los estereotipos y prejuicios.....	36
5.5.3 Consecuencias de los estereotipos y los prejuicios .....	38
5.5.4 Los estereotipos en la didáctica de las lenguas.....	38

5.5.4.1	Los estereotipos y la construcción de la ciudadanía.....	38
5.5.4.2	El rol del profesorado .....	39
5.6	Interculturalidad .....	40
5.6.1	¿Qué es la interculturalidad? .....	41
5.6.1.1	Interculturalidad vs. multiculturalidad .....	42
5.6.2	De la competencia lingüística a la competencia intercultural .....	43
5.6.3	El rol del profesor y del estudiante .....	46
5.6.4	La importancia de la interculturalidad.....	47
5.7	Mundo árabe-francófono .....	48
5.7.1	Consideraciones históricas sobre la configuración del mundo.....	48
5.7.2	El pasado: la colonización francesa.....	50
5.7.3	El mundo árabe y la Francofonía.....	51
5.7.4	Situación geográfica y lingüística.....	55
5.7.5	El Líbano .....	56
5.7.5.1	Historia del Líbano y el francés.....	57
5.7.5.2	La enseñanza del francés en el Líbano .....	60
5.7.5.3	El estatus el francés en el sistema educativo libanés actual .....	61
6.	Propuesta de Innovación .....	63
6.1	Contextualización del centro .....	63
6.2	Características del alumnado .....	64
6.3	Presentación de la propuesta de innovación .....	64
7.	Resultados .....	83
7.1	Encuesta: <i>On commence !</i> .....	83
7.2	Actividad 1: <i>Le Liban</i> .....	97

7.3 Actividad 2: Brisons les stéréotypes !.....	100
8. Propuesta de mejora .....	102
9. Conclusiones .....	103
10. Bibliografía.....	106
Anexos.....	118

## 1. Introducción

Hoy en día el aprendizaje de una lengua no se concibe sin adentrarse en el marco cultural ligado a ella. Para Bravo-García (2015), el estudio de la cultura, al mismo tiempo que se adquiere la lengua, es la única manera de captar las características más profundas que subyacen en dicha lengua, pues en palabras de la autora: “lengua y cultura van de la mano en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 5).

¿A qué nos referimos cuando hablamos de cultura o de contenido cultural? Tradicionalmente, los docentes de las lenguas extranjeras han asociado *cultura* a la literatura y al arte. Solo se estudiaban elementos relacionados con estas dos representaciones culturales, que claramente forman parte de un bagaje mucho más amplio, conformado por un sinnúmero de otros elementos coligados a la lengua.

La inclusión de la cultura como un componente fundamental en el estudio de una lengua no es tarea fácil, ya sea por la subordinación que sufre este componente en los manuales de docencia al componente lingüístico, por “las dudas que se le plantean al docente a la hora de planificar sus clases” (Pérez, 2014) o simplemente por la complejidad que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de una cultura a un cuerpo heterogéneo de discentes, con una cultura propia muy enraizada.

La problemática de la enseñanza del contenido cultural no se reduce a lo anteriormente citado; es mucho más amplia y hablaremos de ella, con más detalles, en los próximos epígrafes.

Dotar al alumnado de la competencia cultural es proveerle al mismo tiempo de una competencia intercultural y eliminar los prejuicios y los estereotipos que existen, sin lugar a duda, en la mente de cualquier persona que estudia algo que difiere de lo anteriormente aprendido. En definitiva, enseñar las competencias cultural e intercultural es derribar muros y construir puentes que unen a las personas que conforman una sociedad, cada vez más heterogénea y hacer partícipes en ella, en igualdad de condiciones, a todos los que la constituyen.

La historia nos ha demostrado que el ser humano siempre ha buscado agrandar su espacio vital. Todas las civilizaciones se han expandido, se han mezclado y han dado lugar a otras nuevas. El miedo a lo diferente, al Otro, ha hecho que, en numerosas

ocasiones, el ser humano imponga lo suyo, lo que sabe, lo que cree y lo que piensa, allá donde ponga los pies. Hoy vivimos tiempos diferentes, pero seguimos sintiendo ese miedo a todo aquello que no somos capaces de entender. Es allí donde los profesionales de la docencia jugamos un papel fundamental. Nuestra *misión humanizadora* (Gomes de Matos, 2002) consiste en equipar a nuestro alumnado, desde muy tempranas edades, con las herramientas necesarias para perder el miedo a lo diferente, llegando a comprenderlo. El fin de la competencia intercultural es crear mentes capaces de entender que algo es diferente, y no por ello, peligroso; que, entre el color blanco y el color negro, existe toda una escala de grises; que fruto de todas las conquistas históricas, una lengua puede tener ligadas a ella más de una cultura.

Puede parecer un sinsentido tratar el mundo árabe cuando hablamos del francés. Nada más lejos de la realidad. La relación de estos países que denominamos árabes, y que cubren un área que se extiende desde el noroeste de África, pasa por todo el norte del continente más viejo del mundo y llega hasta la península arábiga es estrecha y está definida por la historia de la colonización de varios de estos países por parte de las grandes potencias colonizadoras de Europa, entre ellas, Francia. Una de las herencias de esa expansión por territorios donde, originalmente, el árabe y sus dialectos eran las únicas lenguas oficiales, fue la oficialidad del francés, recogida en las constituciones de varios de esos países, aunque no fue la única. Pues las huellas del francés en esos territorios se recogen mediante más estatus, que comentaremos a lo largo del trabajo.

## **2. Justificación**

El trabajo que presentamos consiste en una propuesta de innovación, que llevaremos a cabo mediante una situación de aprendizaje (SA). Propondremos dicha SA en el centro, de línea dos, donde realicé las prácticas profesionalizantes. Nuestra oferta parte de un estudio previo, que realicé mediante una encuesta al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. A través de ella, pretendemos esbozar un panorama inicial, para ser conscientes de los conocimientos que tiene nuestro alumnado como punto de partida. Posteriormente, llevaremos a cabo una serie de actividades donde los contenidos culturales, relacionados con el mundo árabe-francófono y los estereotipos serán los protagonistas. Para finalizar, expondremos los resultados obtenidos, referentes a la participación del alumnado en las dinámicas propuestas.



La elección del tema no deja de tener implicaciones personales. Partiendo de mis propias vivencias, he podido constatar que mi fluidez en una lengua está bastante ligada al bagaje cultural que de ella he adquirido. Por esta razón, me atrevería a afirmar que el estudio de una lengua no puede hacerse al margen de su cultura o culturas. Utilizo el término *culturas*, en plural, puesto que, si miramos nuestra realidad más próxima, debido a las conquistas en los tiempos pasados, el castellano se ha extendido por países del continente americano y fruto del mestizaje, nuevas culturas han nacido y están asociadas hoy en día a esta lengua. El caso del francés no es diferente y las culturas ligadas a él son tan variopintas que no pueden suponer más que un enriquecimiento y una gran evolución. Considero que todas esas culturas tienen cabida en la programación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudiar culturas tan dispares y encontrar el hilo que les une supone un buen mecanismo para acabar con los prejuicios y estereotipos de nuestro alumnado.

Sin ir más lejos, observando nuestra sociedad más cercana: la canaria, la elección del tema cobra un sentido mayor. Canarias es considerada desde hace varias décadas como una plataforma intercontinental que une África, Europa y América. Ya sea por su localización geográfica o por el flujo migratorio, en ella conviven, desde hace mucho tiempo, varias culturas y lenguas.

Para conseguir los objetivos, nuestra propuesta de innovación será estructurada de la siguiente manera: en el primer capítulo, hablaremos de la normativa en vigor, que sustenta las bases de nuestro trabajo; en el segundo, precisaremos el marco teórico relativo al tema. En él, y tras realizar las lecturas pertinentes, recogeremos las ideas de los autores más destacables en el ámbito del estudio de la cultura en relación con la lengua, la interculturalidad y los estereotipos, así como el trabajo colaborativo en torno al cual gira gran parte de nuestra SA. Profundizaremos en el contexto de los países árabes y su relación con la lengua francesa, centrándonos en el caso del Líbano. Incluiremos la propuesta de innovación y comentaremos los resultados de aquellas actividades que pudimos realizar en el centro, durante el periodo de prácticas profesionalizantes, antes de presentar nuestra propuesta de mejora y concluir.

### **3. Objetivos**

Este trabajo pretende adentrarse en el extenso mundo de los contenidos culturales, en el estudio de los estereotipos y prejuicios, y en el análisis de la competencia

intercultural, centrándose sobre todo en aquellos contenidos relacionados con el mundo árabe-francófono e intentando demostrar que, para lograr una formación completa y la buena asimilación de una lengua, es necesaria la educación en la competencia cultural y la competencia intercultural.

En resumen, nuestros objetivos son los siguientes:

- Promover los contenidos culturales como parte fundamental de la didáctica de la lengua y no como parte subordinada a la vertiente lingüística.
- Promover los conocimientos relacionados con el mundo árabe-francófono entre el alumnado de secundaria.
- Crear material didáctico motivador y completo, capaz de cumplir con los dos objetivos anteriormente citados y llevarlo a la práctica, en el aula.
- Sensibilizar al alumnado con respecto a lo diferente. Trabajar los prejuicios y los estereotipos. Mostrar su existencia e intentar reducirlos.
- Ampliar el campo de visión del alumnado a la hora de mencionar el francés como lengua extranjera.
- Promover la interculturalidad como pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4. Estado de la cuestión**

Las bases sobre las cuales se sustenta nuestro trabajo vienen recogidas en los dos textos legales que establecen la normativa vigente en la Educación Secundaria Obligatoria del país, España, y de la Comunidad Autónoma Canaria: el Real Decreto 1105/2014 y el Decreto 83/2016. Hemos tenido en consideración, además, lo que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) proporciona sobre el tema que nos concierne.

Antes de proceder a la búsqueda en los tres documentos, hemos resaltado las palabras claves de nuestro trabajo y las hemos reducido a las siguientes: contenido cultural, cultura, intercultural, estereotipo, prejuicio, trabajo cooperativo y Francofonía.

A continuación, exponemos los resultados hallados.

#### **4.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, creado por el Consejo de Europa, en el año 2001, en el seno de sus políticas lingüísticas, con el objetivo de lograr “la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo”, es hoy en día un referente para todas las Administraciones, centros y docentes que se dedican a esta rama de la enseñanza.

A pesar de no tener carácter legal, hemos querido reflejar lo que el MCERL (2001) aporta a propósito de los temas que nos ocupan en nuestro trabajo.

El MCERL (2001) no menciona explícitamente los contenidos culturales. Quedarnos con esto sería inexacto, puesto que una misma noción se puede llamar de muchas maneras distintas según los autores y debemos tener la altura de miras adecuada para reconocer que se trata del mismo concepto. El documento (2001), en su primera página señala que ofrecerá al usuario “una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos, y la metodología” con el fin de ser lo más transparente posible en sus distribuciones y programaciones para lograr una base para “la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas” (MCERL, 2001, p. 1).

Entre sus objetivos, el MCERL (2001) destaca la cooperación, el entendimiento y la comunicación entre todos los europeos, para “fomentar la movilidad en Europa” y “vencer los prejuicios y la discriminación”. Para lograr dicho objetivo, el MCERL (2001) estipula que es necesario un buen “conocimiento de las lenguas europeas modernas” con unas bases comunes en todos los países, que son las que intenta establecer el Consejo de Europa con este documento.

Dentro del ámbito de las competencias generales que destaca el MCERL (2001) en la didáctica de las lenguas, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural ocupan un gran lugar. El MCERL (2001) confirma la estrecha relación que existe entre lengua y cultura y va más allá en sus afirmaciones, considerando que “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo” (MCERL, 2001, p. 100): algo muy importante que se debe tratar, puesto que su desconocimiento puede resultar en el origen de estereotipos.

La consciencia intercultural, basada en reconocer, valorar y respetar las similitudes y sobre todo diferencias que existen de forma imperativa entre las distintas comunidades, o incluso en el seno de una misma comunidad, es algo que el MCERL (2001) busca fomentar con sus planteamientos, pues es la única manera de entenderse, entender al Otro y saber actuar en cualquier contexto donde se requiera de estas consciencia y competencia interculturales (MCERL, 2001, p. 101).

El MCERL (2001) parte de la premisa de que “ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales” (MCERL, 2001, p. 118), por ello, es fundamental desarrollar en los discentes una destreza intercultural que permita reducir al máximo los estereotipos y prejuicios existentes. El documento no es ajeno a aquellos casos, en los que, “el aprendizaje de *una* lengua y el contacto con *una* cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas” (MCERL, 2001, p. 131), pero insiste en el hecho de que esto sea muy poco probable y que es más conocida la eficacia de este tipo de aprendizaje para eliminar dichos problemas. No se opta, sin embargo, por acabar con todos aquellos elementos que de alguna forma se han convertido en representaciones de países o comunidades, y pone como ejemplo “los zuecos y los molinos holandeses”. Si estos elementos no están estrechamente ligados a la manera de vivir y a las costumbres de los pueblos, el estereotipo generado por ellos no es considerado un problema, pues en muchas ocasiones, son los mismos afectados quienes se ven representados por esos elementos (MCERL, 2001, pp. 146-147).

Desde un enfoque intercultural, esta publicación (2001) pretende crear un acercamiento entre el alumnado de las lenguas extranjeras y aquello que le resulte diferente, y lograr un “desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad” (MCERL, 2001, p. 1). Esta afirmación se matiza al afirmar que “el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura [...] no deja de ser competente en su lengua y su cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua” (MCERL, 2001, p. 47). Según el documento del Consejo de Europa (2001):

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua

y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (MCERL, 2001, p. 47)

A modo de observación, el MCERL (2001) pone el foco sobre conceptos como *cultura e interculturalidad* y define los objetivos de una enseñanza de lenguas extranjeras, en un contexto plurilingüe y pluricultural como lo es Europa. No menciona la Francofonía, puesto que no se centra en ninguna lengua en particular, sino que expone, de manera general, lo que podría aplicarse al aprendizaje de todas las lenguas modernas. En cuanto al trabajo colaborativo, se puede encontrar como estrategia efectiva de aprendizaje, pero se aclara que requiere de una buena preparación por parte del cuerpo docente. El MCERL (2001) considera que este tipo de trabajo es más complejo, aunque puntualiza que es imprescindible lograr que el alumnado aprenda a “conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos” en un trabajo en grupo “aceptando el compromiso y dedicándose a enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo” (p. 143). Además, se señala que la colaboración entre el alumnado puede reducir la dificultad del proceso (p. 163).

Quisimos considerar lo que el MCERL (2001) exponía al respecto, a pesar de no ser un documento legal, porque consideramos que, para nosotros, futuros docentes de lengua extranjera, es un referente. El trabajo que presentamos se sustenta en las bases consideradas por el Consejo de Europa ya que definen muy bien nuestra manera de concebir el estudio de una lengua: desde un enfoque comunicativo, sin establecer límites entre lengua y cultura y poniendo el foco en el alumno para conseguir que adopte destrezas interculturales que le liberen de los estereotipos y prejuicios.

## **4.2 Marco Legal**

### **4.2.1 Real Decreto 1105/2014- Boletín Oficial del Estado**

Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias, los contenidos, las metodologías didácticas, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios que evalúan el grado de adquisición de las competencias y los logros del alumnado vienen recogidos en el currículo. Es competencia del Gobierno diseñarlo, según el artículo 6 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con el objetivo

de garantizar la oficialidad y validez de las titulaciones mencionadas en él, en todo el territorio nacional.

El Real Decreto 1105/2014, en su Artículo I, recoge la definición de una serie de términos, que vienen mencionados repetidas veces a lo largo del texto, y cuya concreción es importante para un correcto entendimiento de la ley, entre ellos, el término *contenidos*.

*Contenidos*, para el Real Decreto 1105/2014 es el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias” (p. 6). Según el texto recogido por el BOE, “los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado” (1105/2014, p. 6).

Acorde con la Constitución Española (1978), las competencias se distribuyen entre el Estado y las comunidades autónomas en lo referente a las asignaturas. Éstas se reparten entre troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Siendo las primeras las más rígidas, en cuanto a contenidos, para garantizar “los conocimientos y competencias que permiten adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado y que en todo caso deben ser evaluadas en las evaluaciones finales de etapa”; y las últimas, las que permiten mayor autonomía, ya que “las administraciones educativas y en su caso los centros pueden ofrecer asignaturas de diseño propio” (1105/2014, p. 4).

De esta manera, el Artículo 3 del Real Decreto 1105/2014 distribuye las competencias, en relación con los contenidos, de la siguiente forma:

- Al Gobierno le corresponde “determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales” además de “los estándares de aprendizaje evaluables de los contenidos del bloque de asignaturas específicas” (p. 7).

- Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte le corresponderá “determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas” (p. 7).

- Las Administraciones educativas “podrían complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales” y “establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica” (p. 7).

- Los centros docentes “podrían complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa” (p. 8).

La cultura tiene una alta consideración en el Real Decreto 1105/2014, puesto que el primer punto de los principios generales, recogidos en el Artículo 10, señala que “la finalidad de la educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura”. El Artículo 11, que establece los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, apunta que esta etapa “contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan [entre otras cuestiones] conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”. En el capítulo III, que se centra en la etapa de bachillerato, el currículo señala que esta etapa educativa ayudará al alumnado a “desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural”.

El Real Decreto 1105/2014 es bastante claro en lo que respecta los estereotipos y prejuicios y establece en su Artículo 6 los valores que pretende transmitir en las etapas educativas al alumnado. Valores como:

La libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia (Real Decreto 1105/2014, p. 8).

El objetivo de la ley es evitar, con la inculcación de dichos valores, “los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación” (p.8), incluidos aquéllos que “supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer” (p. 11). Los prejuicios de cualquier índole deben ser rechazados, mediante el fortalecimiento de las “capacidades

afectivas [del alumnado] en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” (p. 11).

En cuanto al trabajo cooperativo o colaborativo, el Real Decreto 1105/2014 no lo menciona exactamente con esta terminología. Sin embargo, sí destaca, al igual que el MCERL (2001), la cooperación como un objetivo que debemos lograr en la Educación Secundaria Obligatoria, con las siguientes palabras:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (Real Decreto 1105/2014, p. 11)

A modo de reflexión, el Real Decreto 1105/2014, aunque es muy claro sobre los objetivos de la enseñanza y la distribución de las competencias entre los distintos instrumentos de la Administración, no recoge, desde nuestro punto de vista, la esencialidad de los contenidos culturales en la enseñanza. Si bien menciona la cultura como uno de los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se centra simplemente en una definición arcaica y no actualizada del término, que hoy día recoge mucho más que las expresiones artísticas, la literatura y la historia. A pesar de que el término *interculturalidad* no figura, de manera explícita, en ningún momento, el Real Decreto 1105/2014 establece las competencias básicas de la enseñanza, repartidas de la siguiente manera:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales



Entre ellas, observamos las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales que nos podrían conectar, de alguna manera, con esa competencia intercultural que abordamos en este trabajo.

#### **4.2.2 Decreto 83/2016 - Boletín Oficial de Canarias**

El Currículo en el que se fundamentan las bases de la enseñanza de las segundas lenguas extranjeras en Canarias define, desde la introducción, al ser humano como un “ser social por excelencia”, con clara “necesidad de comunicarse y relacionarse a través de lenguajes verbales y no verbales” (Decreto 83/2016, p. 18943).

El Decreto 83/2016 se apoya en esta afirmación para evocar la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que:

Contribuye al desarrollo integral del individuo: posibilita nuevas relaciones interpersonales, permite acceder a otras culturas, tender puentes hacia experiencias inaccesibles hasta ese momento, y participar en una sociedad cada vez más globalizada y conformada por ciudadanos plurilingües (Decreto 83/2016, p. 18943).

Una segunda lengua extranjera, según el Decreto 83/2016, permite al individuo tener acceso al “mundo cultural” (p. 18943). Desde las primeras líneas, el documento que tiene carácter legal señala la estrecha unión entre lengua y cultura, pues la lengua es la llave hacia la cultura, y permitirá al alumnado, liberarse de los estereotipos y los prejuicios y abrirse puertas a nuevas realidades, culturas y costumbres, que facilitarán su participación como ciudadano, desde el diálogo y el respeto en una “sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe” (p. 18946).

Asimismo, el documento hace hincapié en la diversidad cultural existente en Europa, y destaca la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras debido al contexto en el que vivimos. Más concretamente, esa diversidad cultural y la necesidad de entender y respetar las demás culturas cobra mayor sentido si hablamos de la Comunidad Autónoma Canaria, y así lo refleja el Decreto 83/2016:

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Canarias, las comunidades de residentes extranjeros, el turismo como principal motor económico, las relaciones entre empresas, su situación geoestratégica, la influencia histórica de otros países y el carácter multicultural de su población real o itinerante, otorgan al dominio de

una segunda lengua extranjera mayor relevancia para el futuro del individuo, así como para el presente y futuro de nuestras islas (Decreto 83/2016, p. 18943).

A lo largo del Currículo canario, el concepto de *cultura* viene recogido en distintos apartados. En la parte dedicada a las competencias, a cuya adquisición, la ley contribuye directamente, observamos que se menciona a la lengua “como instrumento que permite desarrollar tareas sociales” (Decreto 83/2016, p. 18944). Lo cultural y lo social van de la mano. Con su llegada a Bachillerato, la competencia en *Comunicación lingüística* del alumnado alcanza niveles más altos, pues se empieza a “atender a los cinco componentes que la constituyen”: el *lingüístico*, el *pragmático-discursivo*, el *sociocultural*, el *estratégico* y el *personal* (p. 18945). De estos cinco, destacaríamos el *pragmático-discursivo* y el *sociocultural* por guardar una estrecha relación con la competencia intercultural. Del mismo modo, los aprendientes mediante el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje consiguen, según el Decreto (83/2016), adoptar estrategias sociales y afectivas, necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural, pues de esta manera, serán capaces de “desarrollar el entendimiento entre culturas [y] tener conciencia sobre aquello que se desconoce” (p. 18946).

Otra de las competencias que participa de esta formación del agente social con conciencia intercultural es la *social y cívica* que fomenta:

El respeto a las diferencias que se produce a través del análisis crítico, como la participación responsable en actividades culturales y socioculturales de la lengua en cuestión, aspectos que permiten al alumnado valorar las diferencias para así comprender otras formas de vida que le sirvan para comunicarse provechosamente en distintos entornos” (Decreto 83/2016, p. 18946).

Para finalizar el análisis del apartado dedicado al desarrollo de las competencias, ¿cómo no mencionar la *conciencia y expresiones culturales*? A través de su fomento, se busca sensibilizar al alumnado con el “patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas, así como la contribución a su preservación” (p. 18947).

Las competencias mencionadas anteriormente se trabajarán a través de materiales adaptados a la etapa en la que se encuentra el discente. Sea cual sea la etapa, todos ellos tienen un objetivo: que el aprendiente sea capaz de comunicarse *adecuadamente*. Es

interesante el adverbio empleado en esta frase, no hace referencia, según el Currículo, a un correcto uso de la sintaxis o del léxico, en definitiva, a la lingüística, sino que se refiere a que han de percibirse en las intervenciones del alumnado:

Valores imprescindibles en la formación de ciudadanos responsables como la igualdad y la empatía, el espíritu democrático y la práctica de la cooperación, el trabajo en equipo, la valoración del patrimonio histórico y cultural, el desarrollo personal y social, y el espíritu crítico, entre otros (Decreto 83/2016, p. 18947).

Una vez más, el Currículo señala la relación existente entre lo emocional y lo cultural, considerando que “la faceta del aprendiente de lenguas, como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo, propicia que [...] se contribuya al logro de objetivos relacionados con el aprecio y desarrollo de la sensibilidad artística y la preservación del medioambiente” (p. 18948).

Los contenidos, en el Decreto 83/2016, y con el objetivo de “facilitar este aprendizaje [el de la lengua]” (p. 18949), se vertebran en bloques, siendo el bloque V el que dedica el Currículo de Canarias a los “aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales” (p. 18949) creados con el fin de “que el alumnado conozca y valore las costumbres y características de la vida cotidiana de los países en los que se habla la lengua extranjera” (Decreto 83/2016, p. 18949). Sin hacer mención explícita, pensando en el caso del francés, el Currículo parece que hace referencia a la Francofonía, puesto que admite que una lengua se asocia con una pluralidad de países y no con un único país.

Del mismo modo, con dichos contenidos se pretende que los discentes sean capaces de encontrar “las similitudes y diferencias que existen entre las diversas culturas y reflexionar sobre la influencia de estas en su propio entorno” (p. 18949). El hecho de distribuir los contenidos en cinco bloques no crea una frontera entre ellos, pues la ley establece que “estos aprendizajes deben siempre concebirse como complementarios entre sí, constituyendo un todo integrado” (Decreto 83/2016, p. 18950).

Además de la organización por bloques de contenidos, el Decreto 83/2016 señala otra perspectiva: “la del alumno como sujeto de aprendizaje” (p. 18950). En ella distingue las siguientes dimensiones: “el individuo como *Agente Social*, el individuo como *Aprendiente Autónomo* y el individuo como *Hablante Intercultural y Sujeto Emocional*” (p. 18950). De nuevo aparece la vertiente emocional relacionada con la intercultural y es

que, al igual que lengua y cultura van siempre de la mano, también lo hacen las emociones y la cultura. Es a través de lo emocional que el grupo de aprendientes es motivado a descubrir, conocer y adquirir “los saberes y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos, como condiciones de vida u organización social, convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal, conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio” (p. 18950). Esta dimensión requiere, según el Decreto 83/2016, el empleo, por parte del profesor, de unas metodologías lúdicas y atractivas que impliquen la parte emocional (p. 18950).

Del mismo modo, los modelos de enseñanza que los docentes deberían emplear en el aula, en esta materia, deben ser variados, al igual que la distribución del alumnado. Es imprescindible alternar el trabajo en parejas, en pequeño o grandes grupos con el trabajo individual para un proceso de aprendizaje más efectivo. El Decreto 83/2016 considera que hay que “potenciar el trabajo colaborativo” en la enseñanza de las segundas lenguas extranjeras (p. 18944).

## **5. Marco teórico**

### **5.1 Consideraciones sobre los contenidos pedagógicos**

En palabras de Gimeno Sacristán (2015), “el tema de los contenidos [en el ámbito pedagógico] es antiguo y consustancial a cualquier reflexión que se haga sobre educación” (p. 12). Es indiscutible la importancia que adquieren los contenidos en el ámbito educativo más aún, aquéllos recogidos por los currículos modernos, puesto que, según Gimeno Sacristán (2015), “reflejan las inquietudes vivas sobre la educación en nuestro tiempo” y “muestran las influencias de las distintas orientaciones filosóficas, sociales, políticas y pedagógicas de cada época y en cada contexto” (p. 17).

Este autor (2015) defiende que “centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación” (p. 12). Nos encontramos en un terreno movedizo con numerosos dilemas por resolver y resistencia por vencer, tal y como plantea el autor a través de sus múltiples interrogantes:

¿Por qué los contenidos son los que son?, ¿qué otros podrían ser?,  
¿quién decide al respecto?, ¿por qué Juanito fracasa en el estudio de la lengua cuando él solito aprendió a hablarla bastante bien, lo cual es mucho más difícil?, ¿de dónde pueden extraerse informaciones de

interés para los y las estudiantes?, ¿por qué es imposible cubrir todo el programa en un tiempo muy delimitado?, [...] (Gimeno, 2015, p. 13).

### **5.1.1 Adquisición vs. aprendizaje**

La reflexión implícita que encierra el interrogante de Gimeno Sacristán (2015) sobre Juanito sería la siguiente: si aprendemos solos una lengua materna, ¿por qué no podemos aprender con la misma facilidad una lengua extranjera? Para responder, retomamos lo que Izquierdo (2013) dice al respecto. Izquierdo (2013) rescata dos conceptos, acuñados por Krashen (1976) que estarían implicados en el proceso y establece una clara diferencia entre los dos. En primer lugar, la autora nos habla de la *adquisición*: “proceso inconsciente mediante el cual, el interesado adquiere la L2 de la misma manera que adquiere la LM” (Izquierdo, 2013, p. 99). Podría tratarse de un contexto donde la lengua meta, con fines comunicativos, es hablada de forma natural. Éste podría ser el caso de los inmigrantes que, gracias a una inmersión lingüística, adquieren la L2. En segundo lugar, la autora menciona el *aprendizaje* tal y como lo definiría Krashen (1976), más consciente, formal, realizado con un conocimiento explícito de la lengua, dentro de un contexto educativo (Izquierdo, 2003, p. 99). Finalmente, Izquierdo (2003) no descarta la posibilidad de que exista quien, además de adquirir una lengua, la aprenda. Pensemos en el caso de aquellos inmigrantes que realizan una inmersión lingüística, pero además profundizan en la L2, acudiendo a centros educativos (p. 99). Teniendo presentes estos términos, observamos que el sujeto puede convertirse en comunicador de una lengua mediante dos procesos, en el caso de la lengua materna, participa la adquisición y el aprendizaje, mientras que, en el caso de la lengua extranjera, podrían estar inmersos en cualquiera de los dos procesos, o incluso los dos al mismo tiempo. Deducimos, tras las afirmaciones de Izquierdo, que el proceso de adquisición podría ser más eficaz.

#### **5.1.1.1 Factores influyentes en el aprendizaje**

En el proceso de aprendizaje de la L2, existen una serie de factores que ejercen su influencia. Según la autora: “la edad, el contexto, la actitud, la aptitud, la motivación, la personalidad, la distancia social y psicológica y la *pidginización*<sup>1</sup>” (Izquierdo, 2003, p.

---

<sup>1</sup> Término acuñado, en 1978, por J. Schumann. El *Diccionario de la Real Academia Española* (2018) define *pidgin*, de donde procede el término *pidginización*, como “una lengua mixta, creada sobre la base de una lengua determinada y con la aportación de numerosos elementos de otra y otras, que usan especialmente en enclaves comerciales hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí” (DRAE, 2018). Según Izquierdo (2013), es *pidgin* “cualquier forma de habla reducida y simplificada”, sin estructura morfológica ni transformaciones gramaticales (Izquierdo, 2013, p. 104).

101). Destacando la motivación entre ellos, que supone un factor esencial a la hora de aprender una lengua extranjera, Izquierdo (2003) distingue entre dos tipos: “la motivación integradora” (p. 103), cuyo objetivo es identificarse con la comunidad de la L2, compartiéndola con la L1, y “la motivación instrumental”, más del tipo utilitario (p. 103).

¿Qué ocurre cuando estos contenidos no cumplen las expectativas? Cuando no representan la realidad del alumno o se alejan bastante de su percepción, los contenidos dejan de ser atractivos y pueden resultar ser un factor desmotivador para el grupo de discentes. Gimeno Sacristán (2015) resalta la importancia de que los contenidos reflejen la vida, las inquietudes y que despierten el interés del alumnado. El autor reconoce que los contenidos deben ser sometidos a un examen exhaustivo y ser sustituidos, en muchos casos, por otros más sustanciales y atractivos. De no ocurrir eso, la educación no mejorará y condenará al alumnado al fracaso escolar. El autor continúa diciendo que:

Los contenidos que comúnmente pueden adquirirse en las instituciones educativas son elegidos o lo han sido alguna vez por alguien; se supone que representan al conocimiento o saber que más valoramos de todo el que potencialmente está disponible. El análisis de su vigencia debería ser una preocupación central de las políticas educativas y del sistema de formación del profesorado, para discernir qué validez tienen para nuestro alumnado en una sociedad que denominamos de la información y que tan fluida y volátil se nos presenta. La información y el conocimiento hoy fluyen de muchas maneras y por muy diversos conductos (Gimeno, 2015, p. 18).

La edad y el contexto son asimismo otros dos de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, Jiménez Sánchez (2015) al respecto, considera que:

Los contenidos escolares reflejan la cultura que se pretende transmitir o, si se quiere, determinan los elementos culturales que los alumnos han de alcanzar. En consecuencia, para que sean relevantes tendrán que ser adaptados tanto a la edad y características de los alumnos como al contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que los contenidos sean seleccionados en función de los diferentes grupos de edad, estructurados conforme a las características de cada etapa educativa y abordados de diferente manera según el tipo

de centro donde se imparten. Evidentemente, no pueden impartirse los mismos contenidos y de la misma forma en los primeros niveles educativos que en los niveles secundarios porque no solo se produce un aumento de la extensión y complejidad de contenidos sino un cambio en la concepción de los mismos (Gimeno, 2015, p. 137-138).

Torres (2015), considera que la meta de cualquier proceso educativo debe ser la de favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad del estudiante, quien es y ejercerá su ciudadanía en el contexto de una determinada sociedad. Por lo tanto, el autor subraya la necesidad de contemplar el currículo como “una selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y presente de nuestra comunidad y de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad” (Gimeno, 2015, p. 91).

### **5.1.2 El rol de la escuela y el valor de los contenidos**

Jiménez Sánchez (2015) establece una tipología de los contenidos. El autor distingue entre aquellos que se consideran *oficiales* y aquellos que él denomina *reales*, los primeros siendo el fruto del Boletín o Currículo Oficial, distribuidos por niveles, asignaturas, materias y áreas, mientras que los segundos son los que permitiría un currículo más abierto y estarían organizados por el claustro atendiendo al contexto específico del centro.

Hoy en día, la escuela ha perdido el rol que ha sostenido tradicionalmente de principal difusora del saber y del conocimiento y comparte con muchos otros conductos ese papel. Los contenidos, a los que antaño accedíamos por medio de las instituciones, son difundidos en la actualidad por diversas fuentes y acceder a ellos está al alcance de cualquiera, en cualquier lugar. Por ello, la escuela, que según Gimeno Sacristán (2015), sustentaba antiguamente el poder de decidir con qué alimentar las mentes de los estudiantes, puede haber perdido hoy ese poder.

A principios del siglo XX, con el surgimiento del aprendizaje por competencias, aparece la concepción de la “transformación del sujeto”. Gimeno Sacristán (2015) expone que, en ese momento, los términos enseñar y aprender adoptan nuevos significados, el de provocar experiencias a través de unos contenidos retadores y valiosos por el hecho de ser sustantivos y significativos y el de ganancia de significados que se van consolidando, respectivamente (p. 20), pero nos seguimos encontrando con estudiantes que se formulan

la siguiente pregunta en el ámbito escolar: “¿esto para qué sirve?” o, según Torres (2015), incluso se ven a sí mismos, a finales de una etapa o una carrera como ignorantes, incapaces de enfrentarse al mundo real con lo aprendido. ¿Sirven todos los contenidos por igual? A esta pregunta, Gimeno Sacristán (2015) responde considerando que el contenido que cuenta es aquél que ayude al estudiante a realizar alguna actividad que resulte en un aprendizaje. El autor atribuye la importancia del contenido a la posibilidad que este tiene de provocar experiencias de aprendizaje relevantes en el estudiante:

Un contenido es valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende tiene las características de relevancia, si enlaza con otras experiencias, si proporciona información nueva y novedosa, si reorganiza la información, si desencadena aprendizajes transferibles a situaciones diversas, si se obtiene alguna gratificación; es decir, si son motivantes. Los aprendizajes de contenidos en la escuela hay que abordarlos no solo desde una perspectiva circunscrita solo al plano intelectual o cognitivo, sino abierta a otras dimensiones. La experiencia de aprender está coloreada por sentimientos (cálidos o fríos, suaves o acentuados). No solo se aprende o no se aprende, sino que se aprende más o menos, más o menos satisfactoriamente, tiñendo los contenidos que se asimilan en la escolaridad, como en la vida, de aspectos afectivos de muy diverso signo. Se aprende sintiéndose libre o sometido. Se aprende a querer seguir aprendiendo o a no desear continuar. Se aprende para buscar el premio o evitar el castigo (Gimeno, 2015, p. 23).

En palabras del propio Gimeno Sacristán (2015), “los contenidos en la esfera de la educación no se justifican por sí solos, no tienen sentido si no quedan tamizados por los fines generales de la educación y de las etapas y especialidades de la escolaridad, subordinados a los valores que defendemos” (p. 24). Nos sumamos al interrogante que plantea el autor: “¿qué porcentaje de los contenidos de los actuales currículos, por ejemplo, tienen algún valor para conocer el mundo en que se vive y cómo lo transformamos?”

Por ello, Torres (2015) afirma que los contenidos que las autoridades ministeriales imponen como básicos y obligatorios deben ser sometidos a un replanteamiento, al igual que los recursos didácticos y las metodologías con las que el profesorado intenta motivar al estudiante para lograr un aprendizaje significativo.



Como resultado de los grandes flujos migratorios que tienen lugar en la actualidad, nuestras sociedades se han convertido, cada vez más, en sociedades plurales. Según Pérez (2014), es imperativo replantear por ello las prácticas y las instituciones para que respondan a la realidad social que vivimos y para crear sociedades democráticamente inclusivas, que favorezcan la convivencia entre aquellos que son culturalmente diferentes. Si cambian las sociedades, la educación y los contenidos que se imparten en el aula deben ser sometidos igualmente a un cambio, para actualizarse y adaptarse a los nuevos contextos. Pérez (2014) nos recuerda que el fracaso educativo reside en el afán de llevar adelante la acción educativa desde presupuestos de homogeneidad cultural. Una homogeneidad que, en palabras de la autora, ni se da ni se debe pretender alcanzar porque intentar conseguir esto es impracticable, a la vez que injustificable, pues no corresponde a cada sociedad una única cultura. Torres (2015) aboga por el conocimiento de la realidad más cercana como mecanismo para conocer aquellas que se sitúan próximas o más lejanas. Dicho conocimiento, según el autor, facilitaría el entendimiento del mundo global en el que vivimos y nos capacitaría para llevar a cabo aquello que se considera nuestra responsabilidad como ciudadanos. Torres (2015) resalta el rol de la institución escolar como “espacio privilegiado para educar una ciudadanía más abierta, innovadora y generadora de personalidades dialogantes con el resto de realidades y culturas, comprometida con el pluralismo y cosmopolitismo democrático e igualitario” (Gimeno, 2015, p. 91).

## **5.2 El trabajo colaborativo como metodología**

*Los grandes descubrimientos y mejoras implican invariablemente la cooperación de muchas mentes (Alexander Graham Bell).*

Antes de comenzar con el tema que nos concierne, en este apartado, nos gustaría establecer una base terminológica que nos permita distinguir entre dos conceptos, que en ocasiones se llegan a usar como sinónimos, pero realmente encierran procesos distintos: *el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo*. Estas dos metodologías comparten un eje fundamental y es que ambas posicionan al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo convierten en el protagonista de su aprovechamiento. En cuanto a las diferencias entre ambos procedimientos, en palabras de Rodríguez (2016), estas son “significativas [...] [pero] no excluyen el uno del otro, sino que más bien complementan”. Este autor señala que mientras que “la colaboración focaliza el trabajo de conjunto en el valor del proceso [...] la cooperación subraya más el producto o la meta

de dicho trabajo” (Rodríguez, 2016). Otra de las diferencias radica, según este autor, en el papel que desempeña el profesor en el aula en cada uno de los procesos, pues Rodríguez (2016) considera que:

Dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo, el alumnado y el profesor o la profesora trabajan conjuntamente pero los alumnos no son tan dependientes del profesor, experimentando un aprendizaje más horizontal. En cambio, en un aprendizaje cooperativo [...] el profesor o la profesora todavía se asemeja a un experto que propone, distribuye y supervisa las tareas del grupo (Rodríguez, 2016).

Roger y Johnson (1994) insisten en que la interacción entre el alumnado, en el aula, a la hora de aprender es un aspecto al que no se prestaba mucha atención. Los dos autores creen que los discentes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden presentar los siguientes tipos de relaciones: pueden percibir el proceso como una competición, ser bastante individualistas o bien trabajar de manera cooperativa buscando favorecer a todos los miembros del grupo al mismo tiempo que a ellos mismos (p. 1).

El alumno, en su faceta de agente social, “establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales”, según el MCERL (2001, p. 1). El Real Decreto 1105/2014 apunta que la “finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en prepararles [a los discentes] [...] y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (Real Decreto 1105/2014, pp. 10-11). Se hace necesario, por lo tanto, que el cuerpo de aprendientes adquiriera las destrezas necesarias que le permitan, una vez superada la etapa educativa, cooperar y trabajar en equipo en favor de la sociedad a la que pertenece. Al fin y al cabo, somos seres sociales, vivimos en sociedades y tenemos que lograr un buen funcionamiento de estas.

La legislación autonómica (83/2016) considera que el alumnado en su dimensión como “agente social” recibe, produce e interactúa (p. 18951), por lo que la Educación Secundaria Obligatoria debe profundizar en aquellos aspectos que le habiliten a llevar a cabo proyectos o resolver problemas o simplemente interactuar con sus iguales. Todo ello, mediante la implementación de las metodologías adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 18951).

Un trabajo cooperativo o colaborativo no se refiere simplemente a una división en equipos más pequeños que el grupo clase. En este tipo de situaciones de aprendizaje,

dicen Roger y Johnson (1994), existe un objetivo común y responsabilidades individuales. Todos los miembros del grupo asumen su rol, así como el hecho de ganar todos o perder todos (p.1). Los autores insisten en que el trabajo cooperativo no se resume a disponer a los alumnos en pequeños grupos, a este fenómeno le otorgan el apelativo de “aprendizaje individualizado con interacción” (p. 1).

Para que se pueda denominar trabajo colaborativo, Glinz Férrez (2005), citando a Fuentes (2003) considera que se tienen que dar los siguientes cinco componentes:

- La interdependencia positiva
- La responsabilidad individual
- La interacción fomentadora cara a cara
- Las habilidades interpersonales
- El procesamiento por el grupo

La interdependencia positiva consiste, en palabras de Roger y Johnson (1994), en estrechar las relaciones de los miembros del grupo hasta que lleguen a convencerse de que, si uno de ellos fracasa en su aprendizaje, todos habrán fracasado. Los miembros del grupo tienen que esforzarse y trabajar conjuntamente para conseguir los objetivos marcados, sin que nadie se quede atrás (p. 2). La interacción entre los miembros del grupo es la que consigue que esta interdependencia positiva se dé. Dicha interacción consiste, según estos autores (1994), en que los individuos de cada grupo animen y faciliten los logros de sus compañeros, con el fin de cumplir con lo encomendado y conseguir las metas del grupo (p. 3). El trabajo grupal es fruto de un esfuerzo personal que realiza cada uno de los miembros. Según ellos, el docente está en la obligación de promover la evolución de cada individuo mediante el apoyo constante al grupo y a sus miembros. Una vez terminado el trabajo cooperativo, dicen Roger y Johnson (1994), el individuo es capaz de realizar tareas similares por su cuenta (p. 4).

Las numerosas investigaciones que se centraron en este tipo de aprendizaje han concluido, según el *Diccionario de Términos clave de ELE* (2005), que esta metodología “disminuye la ansiedad del aprendiente, aumenta su motivación, mejora su autoimagen y desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua”. Asimismo, los estudios señalaron que el trabajo colaborativo “promueve el desarrollo de la competencia intercultural” (2005).

Glinz F3rez (2005) considera que durante el proceso de aprendizaje colaborativo y tras recibir las directrices del docente, los aprendientes “intercambian informaci3n tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan” (p. 2). La autora subraya que este tipo de metodolog3as exige una disposici3n concreta del aula que permita a los miembros del grupo comunicarse f3cilmente con sus compa1eros y cumplir los roles que se les han asignado o adoptar otros, si creen que les favorecen, siempre que haya consenso en el grupo (p. 3). Seg3n ella, la cooperaci3n, la responsabilidad, la comunicaci3n, el trabajo en equipo y la autoevaluaci3n son elementos constituyentes del trabajo colaborativo (p. 3). Tambi3n pueden ser considerados elementos esenciales en cualquier proceso de aprendizaje.

En estas 3ltimas d3cadas, cuando la educaci3n ha decidido centrar su enfoque en el alumno y no en los contenidos, nuestra principal preocupaci3n es ense1ar al alumno a ser aut3nomo y tal y como recoge el Curr3culo (2016), dotarle de la competencia de aprender a aprender. Estas nuevas metodolog3as surgen como respuestas a este tipo de planteamientos, puesto que ponen el foco en el alumno y sus habilidades y destrezas, convirtiendo al docente en un gu3a del proceso de ense1anza y aprendizaje cuyos protagonistas son los grupos colaborativos y cada uno de sus miembros.

### **5.3 Webquest**

El extenso mundo de Internet cuyo objetivo es facilitar, en cualquier momento y a cualquier hora, a quien disponga de red, todo tipo de informaci3n a veces produce el efecto de informar mal. Esto ocurre cuando la persona se pierde entre la gran cantidad de recursos y no sabe discernir entre cu3l es pertinente y cu3l no lo es, ni tampoco realiza una b3squeda apropiada.

En el aula, puede ocurrir lo mismo. Uno de los factores que influyen en este aspecto negativo de Internet es la poca madurez del alumnado y su baja capacidad de realizar b3squedas efectivas, de concretar y diferenciar entre contenidos v3lidos y contenidos insustanciales. Llevado al campo de las lenguas extranjeras, esta dificultad puede aumentar, pues encontrar documentos aut3nticos, en la lengua meta, compatibles con el nivel del alumno requiere de un trabajo minucioso y el empleo de mucho tiempo. Solicitar al alumnado que realice tal b3squeda, sin acotarle el terreno, puede conllevar el fracaso de la actividad o tarea planteadas. Hern3ndez (2008) considera que:

Es necesario evitar un uso “descontrolado o caótico de Internet en el aula, que llevaría a los alumnos a situaciones de desmotivación y de sensación de pérdida de tiempo. Con la utilización “libre” de Internet, obtienen, o bien demasiados resultados, que muy probablemente no sabrán discriminar desde un punto de vista de aprendizaje efectivo [...] o bien pocos o nulos resultados (Hernández, 2008, p. 5).

Por esta razón, y para evitar una repercusión negativa en el aprovechamiento del alumnado, Bernie Dodge (1997) crea la *WebQuest* (WQ) y la define de la siguiente manera: “an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet” (WebQuest, 1997). Se trata de una búsqueda, tal y como indica el término, pero guiada por el docente, quien facilita a sus aprendientes los recursos que cree pertinentes para la realización satisfactoria de las actividades. Barba y Pasteur (2002) amplían esta definición considerando que “una Webquest es una actividad de investigación guiada con recursos Internet que tiene en cuenta el tiempo del alumno”. Los autores introducen el concepto de trabajo cooperativo, al considerar que en ello consiste una WQ (p. 62). Las WQ, insisten Barba y Pasteur (2002), “han sido diseñadas con la convicción de que se aprende más y mejor cuando se aprende con los demás” (p. 63). Adell (2004) resume diciendo que “una Webquest es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes” (p. 2).

Esta práctica es también beneficiosa para el cuerpo docente, en palabras de su propio creador: “el beneficio para ellos consiste en ver que el centro de gravedad de la clase se desplaza hacia los alumnos” (Education World, s.f.). Hernández (2008), por su parte, considera que las WebQuest “son una opción más y constituyen una buena aproximación a la integración real de las TIC en el aula, aportando propuestas y soluciones válidas” (2008, p. 19).

Como profesores, tenemos a nuestra disposición una infinidad de recursos en Internet, que deberíamos utilizar para favorecer el aprendizaje de nuestro alumnado. Los discentes deben ser capaces de realizar una investigación, siempre con responsabilidad y bajo unos criterios, Para lograr nuestro objetivo y debido a la inmensidad de la red, una buena guía que acote la búsqueda y favorezca el aprendizaje es fundamental. El profesorado debe estar comprometido a explorar previamente la red para seleccionar el contenido más adecuado para sus discentes, a adaptar dicho contenido cuando sea necesario y a acotar, de esta forma, el campo de búsqueda.

#### **5.4 El contenido cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras**

Las investigaciones sobre la pedagogía de las lenguas se han sucedido a lo largo de los años. Los estudiosos han dedicado incontables líneas a este asunto y, a pesar de ello, sigue constituyendo, hoy en día, un rompecabezas la cuestión de los elementos que deberían formar parte imprescindiblemente de una buena formación en lenguas extranjeras.

Muchos investigadores coinciden a la hora de considerar que el componente cultural es fundamental en el estudio de una lengua extranjera. Bravo-García (2015) no concibe una formación idiomática manteniendo al margen la cultura ligada a ella. Según sus palabras:

[...] lengua y cultura van de la mano en el proceso de aprendizaje; es más, solemos considerar que si no se conoce la cultura no se aprehende el idioma en todas sus dimensiones, ya que solo adquiriendo la adecuada comprensión del marco cultural podemos asimilar y captar las características profundas de una lengua (Bravo-García, 2015, p. 5).

Byram (1992), retomando lo dicho en Inspectorate (1985), nos habla de las dimensiones humanas y sociales del aprendizaje de una lengua, dejando clara su posición de defensor de la cultura como componente esencial en las aulas de lenguas extranjeras, pues, para el autor, aprender una cultura nueva no puede suponer sino un enriquecimiento para el individuo; es una manera de romper cadenas y verlo todo desde un punto de vista nuevo:

L'étude d'une langue étrangère élargit l'expérience dans le domaine linguistique en permettant d'intéressantes comparaisons entre langues. De plus, elle permet d'appréhender une autre culture, et à cet égard inclut des facteurs humains et sociaux. Tout au long de son cursus, on peut inciter l'élève à examiner ce qu'il connaît d'un autre point de vue, notamment en ce qui concerne le comportement humain ; ainsi ses horizons seront élargis et les sentiments d'insularité pourront se dissiper (Byram, 1992, p. 26)

En la misma línea que los dos autores citados anteriormente, se encuentra Trujillo Sáez (2006) quien afirma que “tanto la lengua como la cultura son mecanismos de

aprendizaje pues la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura es el camino para adquirir una lengua” (Cassany, 2006, p. 110). Asimismo, afirma que: “sólo mediante la interacción comunicativa podemos aspirar a incorporar a nuestro bagaje una cultura determinada y sólo mediante la participación en una cultura determinada podemos desarrollar realmente los usos comunicativos de una lengua” (Trujillo Sáez, citado en Cassany, 2006, p. 110).

Incluir los contenidos culturales en la actividad pedagógica diaria no requiere más justificaciones, pero no es tarea fácil, según Pérez (2014). Apunta que muchos son los factores que dificultan el proceso. Entre ellos, subraya la gran variedad de temas que abarca el propio concepto y la falta de tiempo para poder tratar este tipo de contenidos teniendo que ajustarse a una programación preestablecida de manera obligatoria, que gira en torno al contenido lingüístico. La autora insiste en que “la influencia que ejerce la cultura en nuestro día a día es innegable, al igual que la relación que mantiene con la lengua, puesto que ésta expresa significados culturales [...]” (p. 3).

Byram (1992), a su vez, considera que los poderes públicos logran disipar ante los padres, alumnos y docentes el rol que el aprendizaje juega en la formación de la personalidad, dejando que crean que el aprendizaje de una lengua se limita simplemente a adquirir recursos mínimos de comunicación.

Gago (2008), por su parte, señala que, a pesar de que en la actualidad las políticas lingüísticas de la Unión Europea se están desarrollando para llevar a cabo esfuerzos y concretar una serie de directrices acerca de qué contenidos de carácter sociocultural son indispensables en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Dichas directrices son inexistentes a la hora de establecer un plan para abordar estos contenidos eficazmente (p. 263). Este autor (2008), en la misma línea que los anteriormente citados, considera que es muy importante adquirir un conocimiento amplio de los dos componentes, tanto el lingüístico como el cultural.

#### **5.4.1 Definiciones y evolución del concepto de cultura**

A la hora de llevar a cabo una búsqueda sobre la noción *cultura*, nos encontramos con incontables definiciones que se le han otorgado a este término. Lo cierto es que el concepto engloba tanto, que resulta complejo limitar su definición a pocas palabras.

González (2012), recalca esa complejidad a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior, pues considera que el término *cultura*:

Abarca un número amplio de ideas que encierran características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales (González, 2012, p. 84).

En el *Diccionario de la Real Academia Española* (2018) destacamos las tres primeras acepciones del término *cultura*: en primer lugar, es un “cultivo”. *Cultura* es también “el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” o “el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Volviendo a la idea de “cultivo”, en las últimas décadas, los pedagogos se han centrado en el estudio por competencias. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001) considera que los usuarios o alumnos de lenguas deben poseer unas competencias generales, compuestas por conocimientos, destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender (p. 11). Al darse estos elementos en un individuo, este se convierte en una tierra fértil, en la que se podrían cultivar una serie de competencias derivadas del estudio de la lengua. De ahí, que “cultivo” sea la primera acepción en el diccionario de la DRAE (2018). La cultura es la semilla plantada en una serie de individuos que la comparten y que evolucionan dentro de su sociedad, seguramente de manera diferente, pero siempre con una misma raíz. Las otras dos definiciones que ofrece el DRAE (2018) van en la línea de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos tiempos, el Diccionario (2018) hace una sutil referencia a la tricotomía de *Cultura con c mayúscula*, *cultura con c minúscula* y *kultura con k* de las que nos hablan Miquel y Sans (1992) y en las que profundizaremos más adelante.

Si vamos más allá, nos encontramos con que el término *cultura* ofrece mucho más que las sencillas definiciones que podríamos encontrar en un diccionario.

Comúnmente, se suele relacionar la cultura con bienes enciclopédicos, pero Pérez (2014) nos recuerda que no debemos olvidarnos de aquellas manifestaciones relacionadas con el comportamiento, los valores, las creencias, los hábitos, entre otras. Citando a Bourdieu (1979), Pérez (2014) recalca que existen “normas que permiten a los miembros



de una determinada sociedad adecuarse al entorno y clasificar el mundo que los rodea para poder orientarse, desenvolverse y actuar eficazmente en él” (Pérez, 2014, p. 69), y estas normas son también cultura. Por lo que, la cultura es el factor que posibilita al individuo identificarse con un determinado grupo social y diferenciarse de otro, tal y como adelantábamos con González (2012).

Si ahondamos más en el estudio del término, y retrocedemos en el tiempo, nos encontramos con que el concepto ha evolucionado mucho hasta llegar a hoy en día. Cuche (1966) da buena cuenta de ello y señala que esta noción “es inherente a la reflexión de las ciencias sociales” (p. 5). El autor considera que el ser humano ha evolucionado para convertirse en un ser cultural, sustituyendo sus instintos por la cultura, que “permite que el hombre no sólo se adapte a su entorno, sino que haga que éste se adapte a él, a sus necesidades y proyectos, dicho de otro modo, la cultura hace posible la transformación de la naturaleza” (p. 5). Frente a las teorías naturalistas, que consideran que sólo la genética influye en el comportamiento del ser humano, Cuche (1966) apunta que:

La naturaleza en el hombre está totalmente interpretada por la cultura. Las diferencias que podrían parecer más vinculadas con propiedades biológicas particulares como, por ejemplo, la diferencia entre sexos, no pueden observarse nunca en ‘estado puro’ (natural) pues, para decirlo de algún modo, la cultura se apodera de ellas ‘inmediatamente’: la división sexual de los roles y de las tareas en las sociedades humanas es un resultado fundamental de la cultura y por eso varía de una sociedad a otra (Cuche, 1966, p. 6).

Cuche (1966) va un paso más allá en sus afirmaciones, considerando que “no hay nada puramente natural en el hombre” (p. 6) y traza la evolución del término a lo largo de la historia, centrándose en el uso francés, sin olvidarse del alemán.

En palabras del autor, el término *cultura* ya existía antes del s. XVIII, y hacía referencia a la primera acepción que recoge el DRAE (2018), “cultivo”. Su relación con el “campo y el ganado” era estrecha en la lengua latina y pronto adopta un significado metafórico y pasa a designar el cultivo de las facultades (p. 10). Su evolución no se detiene allí, pues, Cuche (1966) afirma que el término sigue su metamorfosis.

Del cultivo de las facultades, pasamos a hablar “de la ‘cultura de las artes, de la ‘cultura de las letras’ de la ‘cultura de las ciencias’, como si fuese necesario precisar la

cosa que se cultiva” (Cuche, 1966, p. 11). Con la entrada en escena de los filósofos y pensadores de las Luces, se crea una distinción tajante entre *naturaleza* y *cultura*. Para ellos, en palabras de Cuche (1966), “la cultura es la suma de los saberes acumulados y transmitidos por la humanidad, considerada una totalidad, en el curso de la historia” (p. 11). Observamos, en esa época, un gran acercamiento entre dos términos que centralizan los focos de los estudios: *cultura* y *civilización*, que llegarán a emplearse indistintamente hasta los años sesenta. En un primer momento, si bien la cultura encuentra su esencialidad en el individuo, la civilización se centra en el colectivo, según Cuche (1966), y “afecta a toda la sociedad, [...] que debe liberarse de todo lo que aún es no razonable en su funcionamiento” (p. 12). Nos enfrentamos, por lo tanto, a “una nueva concepción desacralizada de la historia” (p. 12). Es el comienzo de estudios como la “etnología”, nos relata Cuche (1966). Pero esta unión inicial entre los dos términos llega a su fin, pues, fruto de la separación patente entre la nobleza y la burguesía alemanas, surge esa misma dicotomía entre *cultura* y *civilización*. El autor insiste en que, a partir de este momento, “todo lo que se origine en lo auténtico y contribuya al enriquecimiento intelectual y espiritual será considerado como perteneciente a la cultura; en cambio, todo lo que no es más que apariencias brillante, ligereza, refinamiento superficial, pertenece a la civilización” (p. 14).

En el siglo XIX, la cultura se convierte, en Alemania, en “un conjunto de conquistas artísticas intelectuales y morales que constituyen el patrimonio de una nación, considerado como adquirido de una vez y para siempre y que constituye el basamento de su unidad” (Cuche, 1966, p. 16). Aparece entonces el concepto de *cultura* como algo estático, inamovible. A raíz de los avances del término en Alemania, simultáneamente progresa en Francia para comenzar “a designar también un conjunto de características de una comunidad, pero en un sentido a menudo amplio y poco preciso” (p. 16). Empezamos a confundir, en Francia, *cultura* y *civilización* y es entonces cuando entra en escena la antropología, con Edward B. Tylor, considerado, por numerosos teóricos, el autor de la primera definición antropológica de *cultura*, que según González (2012), es la “piedra angular” para la historia del término. Tylor (1871) apuntaba que:

Cultura o civilización, tomadas en su sentido etnológico más extenso, es aquel todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o

hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad  
(Tylor, 1871, p. 1).

Cuche (1966) señala que Tylor (1871) “rompe con las definiciones restrictivas e individualistas de la cultura”. Para él, “la cultura es la expresión de la totalidad de la vida social del hombre” (p. 20).

Franz Boas (1940), recogido por Cuche (1966), en una época en la que el concepto *raza* y su influencia en el pensamiento y comportamiento del ser humano están presentes, apunta que “la diferencia fundamental entre los grupos humanos es de orden cultural y no racial” (p. 23), pues Boas cree, en palabras de Cuche (1966), que, debido a su condición cambiante, “es imposible definir una ‘raza’ con precisión” (p. 24). Destacar a Boas, en los estudios sobre cultura, es primordial, puesto que el etnólogo fue pionero, según Cuche (1966), en señalar “lo absurdo de la idea, dominante en su época e implícita en la noción de raza, de un vínculo entre los rasgos físicos y los rasgos mentales” (p. 24). Para él, insiste Cuche (1966), “no existe diferencia de ‘naturaleza’ (biológica) entre primitivos y civilizados, sólo diferencias de cultura, adquiridos y por lo tanto no innatos” (p. 24).

La valoración del trabajo de campo, y el rechazo al uso de los “informantes” es otro de los elementos llamativos de la trayectoria de Boas. Cuche (1966) subrayaba que, para Boas, “el etnólogo, si quiere conocer y comprender una cultura, debe aprender la lengua en uso en esa cultura” (p. 25). Queda patente, desde ese momento, y gracias a Boas, el vínculo existente entre lengua y cultura. Cuche (1966) recoge asimismo lo que Sapir (1921) apuntaba sobre el tema: “la cultura es fundamentalmente un sistema de comunicación” (p. 52), por lo que resalta una vez más esa estrecha relación entre lengua y cultura. El autor menciona el análisis estructural que realiza Lévi-Strauss, durante el s. XX. Según él (1966), Lévi-Strauss definía de la siguiente manera el término *cultura*:

Toda cultura puede ser considerada como un conjunto de sistemas simbólicos en los que en primer rango se sitúan la lengua, las reglas del matrimonio, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión. Todos estos sistemas tienen como objetivo expresar ciertos aspectos de la realidad física y de la realidad social, y, más aún, las relaciones que estos dos tipos de realidades mantienen entre sí y que los sistemas simbólicos mantienen unos con otros (Cuche, 1966, p. 55).

En pleno s. XX, Miquel y Sans (1992) proponen una categorización de la cultura en el marco de las lenguas extranjeras. Añaden a la *Cultura con c mayúscula* y a la *cultura con c minúscula* la *kultura con k*. La *Cultura con c mayúscula*, también conocida como *cultura legitimada* o manifestaciones que formarían parte de un conocimiento enciclopédico hace referencia, según Miquel y Sans (1992) “a los productos que sanciona la sociedad”, y González (2012) coloca, bajo ese paraguas, el arte, la literatura, la gastronomía, las tradiciones, el folclore, etc. (González, 2012, p. 85). El término *cultura a secas*, *cultura esencial* o *cultura con c minúscula* haría referencia a aquello constituido por “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans, 1992, p. 4).

En palabras de González (2012), la cultura esencial sería el “sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes, más en la línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación” (González, 2012, p. 85). Miquel y Sans (1992) coinciden con González (2012), pues para ellas la *cultura a secas* encierra la cultura de lo cotidiano. Finalmente, está el término *kultura*, que alude, según Miquel y Sans (1992) a manifestaciones más minoritarias y cambiantes que afectan a ciertos sectores de la población y que, en palabras de González (2012) “divergen de lo estándar cultural” (González, 2012, p. 90). Miquel y Sans (1992) la definen como “la cultura de lo marginal, la más ceñida a la moda y a las minorías” (González, 2012, p. 89), la que debe ser entendida como “todos aquellos elementos que comparten determinados grupos y que son diferentes para otros, ya sea por edad (niños, adolescentes, adultos), por su situación geográfica, por el nivel formativo, el *status* social, etc.” (González, 2012, p. 90).

Lo anteriormente citado podría conducirnos a caer en el error de deducir que una cultura está por encima de otra, por ejemplo, que la *Cultura con c mayúscula* es más importante que la *cultura con c minúscula*; nada más lejos de la realidad. Por ello, Miquel y Sans (1992) quisieron aclarar que la diferencia entre estas dos nociones no reside en ninguna jerarquización, pues las autoras consideran que “para efectos de la didáctica de la lengua resulta más trascendente la cultura de lo cotidiano que la cultura más formal.” (González, 2012, p. 90). No resulta difícil de entender cuando leemos las siguientes líneas de González sobre la llamada *cultura esencial* o *cultura con c minúscula*:

Ahí se encuentran las creencias y las presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la

sociedad, las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas (González, 2012, p. 90).

En oposición a la también llamada *cultura esencial*, Miquel (2004), recogido por González (2012), considera la *cultura legitimada*, *Cultura con c mayúscula*, más dinámica y cambiante, y con un acceso más restringido.

Nos gustaría retomar, asimismo, la definición que retoma González (2012) de D'Andrade, que nos parece muy relevante para lo que queremos exponer en este trabajo. Para D'Andrade (1990), la cultura es:

Sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo: tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad (González, 2012, p. 91).

El autor considera que “no debemos concebir a la cultura como una simple colección de datos o de costumbres, sino que constituye un vehículo para entender la realidad y para actuar de manera consecuente con dicha realidad” (González, 2012, p. 91).

Numerosas son las variables que, según González (2012), definirían el concepto *cultura*. En ese gran abanico, podemos observar:

[...] desde las características del medio ambiente, el clima o el entorno del paisaje, pasando por las condiciones demográficas, los parámetros de conducta que se asocian con ceremonias, fiestas, ritos, creencias mágico-religiosas; los convencionalismos sociales, el nivel de desarrollo social o tecnológico de las sociedades: las relaciones familiares o las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales, las relaciones de sus miembros; los contactos proxémicos, los hábitos cotidianos; hasta los que más nos interesan como la lengua o lenguas que se hablan, variaciones dialectales, las literaturas, etc. (González, 2012, p. 84).

No es fácil definir el término “cultura”, pues abarca infinitas nociones, desde las representaciones más minoritarias o individuales, pasando por los hábitos y las

costumbres hasta llegar a los monumentos históricos o a alguna novela clásica. Todo es cultura y este concepto es al mismo tiempo estático y dinámico. Existe la cultura inamovible, la que heredamos y aún perdura, pero también la que creamos y evoluciona con el paso del tiempo. El docente debe ser consciente de todo esto para poder crear un material adecuado que presente al alumnado la cultura de la manera más completa posible.

#### **5.4.2 Materiales**

Seleccionar e impartir eficazmente los contenidos culturales en las aulas de Lenguas Extranjeras no es tarea fácil para el docente, ya sea por la gran variedad de temas que abarca el concepto en sí; por la dificultad que supone la selección y gradación de dichos contenidos; por el carácter no obligatorio de la evaluación de ese contenido o de la conciencia cultural del alumnado; además de por falta de tiempo, a la hora de cumplir con los programas establecidos; o simplemente por la escasa formación cultural de los docentes (Zamorano, 2002, pp. 540-543).

Bravo-García (2015) matiza que cualquier soporte físico, desde un mural hasta un *grafiti*, pasando por una extensa gama de medios de comunicación, incluso las modas, puede ser un vehículo fundamental para la expresión cultural (p. 6).

La selección de los recursos se convierte entonces en una ardua tarea para el docente, quien tendrá que saber discernir entre los contenidos que reflejan realmente la cultura de aquellos que “son manifestaciones parciales de aspectos socioculturales” (Bravo-García, 2015, p. 6). Pero Bravo-García (2015) parece dar respuesta a este problema, insistiendo en que la percepción de la cultura ha variado en los últimos tiempos, y “hemos pasado a concebir también como exponente cultural lo que antes era considerado moda, es decir, las manifestaciones innovadoras o renovadoras, más o menos efímeras, de una sociedad” (p. 6).

Todas las dificultades anteriormente mencionadas, sumadas a la falta de materiales específicos, están, según Pérez (2014), en el origen de la elección arbitraria que realiza cada docente de los aspectos sociales o culturales que imparte o simplemente menciona en el aula. Afirmación que nos resulta osada, dada la descalificación hacia el cuerpo docente, en general, y la acusación de tomar decisiones sin fundamentación, teniendo en cuenta los principios básicos de la didáctica.

Citando a Barro, Jordan & Roberts (2001), Pérez (2014) recalca que el tratamiento de los contenidos culturales sobre la cultura meta, en los libros de texto, es escaso y, en muchas ocasiones, la cultura es presentada de manera homogénea, estereotipada por falta de profundización. Ciertamente es que los libros de texto otorgan un peso mayor al contenido lingüístico, creando una especie de jerarquía en la que la lengua se posiciona siempre por encima de la cultura, como si los dos conceptos no fueran interrelacionados, o como si cada lengua tuviera una única cultura ligada a ella.

Para terminar con este apartado, Pérez (2014) comparte con sus lectores una definición de contenidos culturales que nos gustaría retomar, ya que nos ayudará a enlazar con los siguientes epígrafes de este trabajo. Pérez (2014) dice sobre las imágenes que tenemos de otras comunidades:

Son, por lo tanto, productos histórico-culturales y muchas de ellas han llegado a formar parte del imaginario colectivo y a ser referencias ineludibles a las que se recurre para describir al Otro<sup>2</sup>. Muchas de estas imágenes, empleadas para identificar a los demás y diferenciarnos al mismo tiempo de ellos, se caracterizan por estar estereotipadas debido a que generalizan, simplifican, homogenizan y categorizan la realidad al señalar un número cerrado de particularidades simbólicas, a que son un tipo de conocimiento o creencia fija, estable y resistente al cambio, a que son imágenes colectivas reductoras, a que son fruto del etnocentrismo y del aprendizaje social que difunde sentimientos de superioridad y jerárquicos con respecto a otros pueblos o porque se empelan como una defensa ante lo que resulta extraño, ajeno y diferente en relación a nuestra cultura y a nuestra propia manera de ser (Pérez, 2014, p. 70-71).

## 5.5 Estereotipos y prejuicios

*Lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los demás; la influencia de los seres cercanos –familiares, compatriotas, correligionarios–, que quieren*

---

<sup>2</sup> “Muchas imágenes se han ido creando debido al contacto que los pueblos han mantenido entre sí durante siglos o son fruto de las interpretaciones que se realizan, por ejemplo, de obras cinematográficas o literarias. En este último ámbito destacamos, en relación a España, las características que se pueden inferir de las imágenes del gitano, de Carmen o del Don Juan que pueden ser aplicadas para identificar al país y a sus habitantes.” (Pérez, 2014, p. 70)

*apropiarse de ella, y la influencia de los contrarios, que tratan de excluirla (Identidades Asesinas – Amin Maalouf)*

Antes de la entrada en escena del enfoque comunicativo, la cultura a la que los métodos y manuales hacían referencia, según González (2012), era un refuerzo de los estereotipos ya existentes sobre determinadas comunidades, puesto que éstos solo mostraban lo que ya se conocía y hacían hincapié en aquello que era distintivo de cada comunidad. No se tenían en cuenta las características individuales a la hora de hablar de cultura, ni se contextualizaban los contenidos culturales ofrecidos. Se trataba de compartir con el estudiante una serie de datos definidos, que constituirían su pasaporte al entendimiento de los colectivos implicados.

Retomando lo anteriormente dicho por Pérez (2014), estos contenidos culturales que se impartían en los manuales eran las referencias que se empleaban para describir al Otro, de una manera categóricamente generalizada, simplificada y homogeneizada. Todo ello era resultado de un etnocentrismo y un sentimiento de superioridad con respecto a las otras culturas, precisa Pérez.

### **5.5.1 Definiciones**

Acudimos una vez más al *Diccionario de la Real Academia Española* (2018) para realizar una búsqueda de términos que creemos importante entender plenamente antes de proceder a ahondar en ellos. Para comenzar, tecleamos el concepto *estereotipo*. Nos quedamos con la primera acepción que nos brinda el DRAE (2018). Del griego στερεός *stereós* 'sólido' y τύπος *týpos* 'molde', estereotipo es una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Esta definición, bastante conectada con la etimología de la palabra *molde sólido*, encuentra un correspondiente en el *Diccionario del uso del español* de María Moliner (2001), en el que *estereotipo* viene definido de la siguiente manera: “tópico, concepto fijo y generalmente admitido, que no responde sin embargo a razones reales y meditadas. Por extensión, modelo ideal que se tiene de algo”. Ambos diccionarios hacen referencia al carácter inamovible de un estereotipo, considerando que es algo inmutable, un concepto fijo.

Los dos coinciden también a la hora de definir el concepto *prejuicio*. El DRAE (2018) hace referencia a la etimología del término, que proviene del latín *praeiudicium* 'juicio previo', 'decisión prematura'. Define el término de la siguiente



manera: “acción y efecto de prejuzgar”; “opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.” María Moliner (2001) no difiere mucho en su definición de *prejuicio*. Para ella, es una “opinión apresurada o expresada sin tener suficiente información. Tiene la connotación de opinión poco favorable sin razones para ello”.

Tanto el DRAE (2018) como el diccionario de María Moliner (2001) subrayan el carácter negativo del *prejuicio*, pero observamos que esto no aplica al estereotipo, que podría tener un carácter positivo, aunque ambos términos parten de una idea preconcebida, que no ha sido razonada antes de ser emitida y fijada.

Según Sales y García (1997), citados por Ruiz (2012):

Los estereotipos forman parte del proceso cognitivo de categorización por el cual almacenamos la información en categorías sociales como un modo de interpretar la realidad. Aunque la categorización es un proceso humano natural, en el caso de la estereotipación, la información se incluye en categorías demasiado inflexibles, que se mantienen aun cuando se evidencia empíricamente su inadecuación (Ruiz, 2012, p. 158).

Madinabeitia (2006) apunta que los estereotipos y los prejuicios son factores que derivan de la interacción sociocultural de los individuos y “tienen una base institucional, cultural y colectiva” que debe ser reconocida. Nuestra tarea como docentes, retoma la autora, consiste en “facilitar las herramientas necesarias para fomentar actitudes positivas frente a otros grupos en nuestro alumnado”, intentando derribar estos estereotipos y prejuicios (Madinabeitia, 2006, p. 136). En definitiva, Madinabeitia considera que “los estereotipos son un conjunto de atributos prototípicos que caracterizan y diferencian unos grupos de otros”. Algo que el ser humano es capaz de empezar a percibir desde muy tempranas edades, fruto de su sociabilización ya sea en el propio contexto familiar o a través de los amigos, incluso en el ámbito educativo. Madinabeitia hace mención del apunte de Moya (2003) sobre el término *prejuicio*. Moya señala que, a pesar de la idea tan extendida de que el prejuicio no puede ser sino negativo, este concepto podría “implicar valoraciones tanto positivas como negativas” (Madinabeitia, 2006, p. 138), lo cual entra en sintonía con las afirmaciones de Ruiz (2012), quien añade que éstos “determinan, de antemano, la actitud de éste [el

individuo] hacia la cultura meta, incluso, antes de entrar en contacto con ella” (Ruiz, 2012, p. 158), pero se opone a las definiciones que hallamos en los diccionarios arriba mencionados.

En base a todo lo expuesto anteriormente, coincidimos con Moya (2003) a la hora de apelar al carácter puramente negativo de los prejuicios, basándonos en que cualquier juicio previo sobre una persona o un colectivo, es erróneo, puesto que no tiene en consideración las características individuales del ser humano, y que todo juicio debe ser fundamentado y sustraído a raíz de una experiencia con esa persona en concreto y ese colectivo en general.

Para nosotros, como futuros docentes, es muy importante incidir en el hecho de que un estereotipo y un prejuicio mal tratados en el aula, y en cualquier otro contexto, pueden llevar a la discriminación, y esto es algo que entra en contradicción con los valores que debe transmitir la educación, en cualquiera de sus formas. Por lo tanto, el sistema para nosotros debe poner el foco en la diversidad, en el conocimiento y en el respeto al otro. Enseñar al alumnado qué es un estereotipo, y qué es un prejuicio es fundamental, y lo es más concienciar a los discentes de la peligrosidad de estos dos conceptos, ya que podrían llevar a la discriminación o incluso a la violencia.

### **5.5.2 Origen de los estereotipos y prejuicios**

Baralo (2002) resalta la relación que existe entre el término *estereotipo* y el de *cultura*, considerando que “el concepto de cultura está directamente relacionado con el estereotipo” (Gutiérrez y Maestre, 2002, p. 153). La autora cree que convertir nuestra compleja realidad en algo más simple es el objetivo de llevar a cabo tal acción de estereotipar. Lo hacemos mediante la generalización, ya sea por haber tenido algún contacto físico o a través de imágenes adquiridas directa o indirectamente. Considera, asimismo, que es muy complicado discernir entre los conceptos de *prejuicio* y *estereotipo*, pero insiste en la dificultad que supone erradicar un prejuicio arraigado. Allport (1954), citado en Madinabeitia (2006) identifica “la tendencia humana a formar juicios anticipados, la educación familiar, los miedos, los conflictos de género, el sentimiento de culpa o los modelos existentes en la sociedad y la cultura a la que se pertenece” como los causantes de los prejuicios. En definitiva, Allport (1954), dice Madinabeitia (2006), resume las causas de los estereotipos y los prejuicios a una única: “nuestra pertenencia a grupos y la interacción que se da entre los mismos”

(Madinabeitia, 2006, p. 139). Para ahondar más en el tema, Madinabeitia nos remite a la teoría de la identidad social<sup>3</sup> de Tajfel y Turner (1979), que determinó cómo actuamos los individuos dentro de la sociedad. Tajfel y Turner pudieron demostrar, mediante su investigación, que los seres humanos “tendemos a clasificar a las personas en categorías o grupos sociales. Una vez que nuestro mundo social está dividido, tendemos a acentuar las barreras entre los colectivos subrayando las igualdades con nuestro grupo y las diferencias intergrupales” (Madinabeitia, 2006, p. 139). Extrapolando esta teoría a la sociedad en general, observamos que Tajfel y Turner acertaron a la hora de exponer los resultados de su investigación:

Cuando los individuos se identifican con un grupo y observan al resto como miembros de otro grupo distinto al propio, se tiende a despersonalizar a los demás, considerándolos como personas que reaccionan de un modo determinado por pertenecer a un determinado grupo y no como individuos con rasgos personales o diferencias con su propio grupo (Madinabeitia, 2006, p. 140).

Es así como surgen los estereotipos y los prejuicios, según la autora. Todo es fruto de la necesidad del ser humano de pertenecer a un grupo y por las divisiones que se generan entre “endogrupos” y “exogrupos” (Madinabeitia, 2006, p. 140).

Aplicando el modelo social a la realidad del aula, no percibimos muchas diferencias en lo que se refiere a las divisiones por grupos. Las relaciones dentro del aula se definen por ser relaciones entre docente y discente, pero también entre el discente y su grupo de iguales. En el aula aparecen, una vez más, los grupos, que, como hemos mencionado antes, y basándonos en la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979), están al origen de los estereotipos y prejuicios.

Si los propios compañeros de aula no escapan a los prejuicios y estereotipos, ¿cómo lo harán aquellas culturas que, en clase de lengua extranjera, pretendemos

---

<sup>3</sup> Henri Tajfel y John Turner, plantearon la teoría de la identidad social, en 1979. Con ella, pretendían explicar cómo se comportan los grandes grupos, ya sean clases o categorías sociales. Los dos autores constataron que existe una “tendencia que se da en estas agrupaciones de favorecer a los miembros de un mismo grupo (endogrupo), discriminando a aquellos que no pertenecen a éste (exogrupo)” (Madinabeitia, 2006, p. 139).

presentar a nuestro alumnado y que distan tanto de su propia concepción de la realidad?

### **5.5.3 Consecuencias de los estereotipos y los prejuicios**

Los estereotipos y los prejuicios, aunque se dan de manera natural en los individuos, debido, en gran parte, a lo expuesto anteriormente, no dejan de constituir un factor de riesgo para la convivencia democrática, ya que pueden llevar a la discriminación, que, a su vez, podría generar tensiones, violencia, racismo, xenofobia, machismo y un largo etcétera de lacras que se instauran como los grandes problemas de nuestros tiempos.

¿Qué es discriminar? Acudimos una vez más al DRAE (2018) buscando la definición de este verbo y el diccionario nos ofrece las dos siguientes: a) “seleccionar excluyendo”, b) “dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.”.

Siendo la discriminación el mayor problema que podrían generar los estereotipos y los prejuicios, éste no es la única consecuencia de estos dos conceptos. Ruiz (2012) apunta que ambos podrían estar al origen del fracaso de un intercambio comunicativo, puesto que, junto al choque cultural, los estereotipos y prejuicios podrían conseguir que no se logre la recepción de un mensaje de la manera adecuada.

Ruiz (2012) hace mención del concepto *choque cultural* y considera que este se da en el “momento en el que los sistemas de valores propios han perdido su efectividad y se interpretan las situaciones interculturales en base a la cultura materna” (Ruiz, 2012, p. 157). Los estereotipos, prejuicios, así como los malentendidos serían consecuencia de estos choques culturales. A su vez, los malentendidos podrían ser consecuencia de los estereotipos y prejuicios, puesto que, según lo que señala Ruiz (2012), el individuo se ha elaborado una idea preconcebida de la cultura extranjera, que le ha llevado a interpretar erróneamente la situación de comunicación.

### **5.5.4 Los estereotipos en la didáctica de las lenguas**

#### **5.5.4.1 Los estereotipos y la construcción de la ciudadanía**

La Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos, adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010) 7 del Comité de Ministros subraya el papel esencial que juega la

educación “en la promoción de los valores fundamentales del Consejo de Europa: la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho, así como la prevención de las violaciones de los derechos humanos.”

Dicha carta enaltece la función de la educación en la lucha contra los males de nuestro siglo: la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. Entre sus objetivos y principios, destacamos el siguiente, por estar estrechamente ligado al tema que nos concierne en este epígrafe:

f. Un elemento fundamental de toda educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos es la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y de la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos (Consejo de Europa, 2010, p. 10).

Bien que no se menciona explícitamente, en ningún momento, a los estereotipos y prejuicios, creemos que incluir este apartado en este punto del trabajo es necesario, pues, como hemos mencionado anteriormente, los estereotipos y los prejuicios, si no son tratados de una manera correcta, pueden perpetuarse, crear barreras entre los seres humanos y llevar a la exclusión social o a la discriminación, que sería la variante comportamental tanto del estereotipo como del prejuicio. La discriminación nos lleva a tratar al Otro de una manera distinta, en base a una concepción derivada de un simple juicio previo, y en ello radica el gran problema de estos dos conceptos.

#### **5.5.4.2 El rol del profesorado**

Gutiérrez y Beltrán (1999) destacan el objetivo del Consejo de Europa de “promover la identificación de prejuicios y estereotipos en contra de otras culturas distintas a las nuestras, de forma que no supongan un obstáculo para el desarrollo de la comprensión y el entendimiento mutuos” como uno de los elementos pragmáticos a los que reducen la formación de los docentes de lengua extranjera. Todo ello enlazado con el

objetivo que propone O'shaugnessy (1993) de “preparar a nuestros estudiantes para sus papeles como ciudadanos dentro de la comunidad local, nacional e internacional” (Cerezal, 1999, p. 42). Estos dos autores insisten en que el cuerpo docente, antes de dedicarse a la enseñanza de la lengua en sí, debe realizar un ejercicio de concienciación para percibir las múltiples variedades geográficas de las lenguas y la diversidad de culturas que existen en países que hablan el mismo idioma, y el largo abanico de espacios educativos que esto supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respalamos la percepción de Gutiérrez y Beltrán (1999) y creemos que sustenta, de alguna forma, las bases de este trabajo que, girando en torno al francés, se centra en las diversas culturas ligadas a esta lengua y que forman parte de lo que hoy conocemos como la Francofonía. En palabras de Gutiérrez y Beltrán (1999):

Como profesores enfrentados a la enorme tarea de la educación en un tiempo de cambios rápidos y desconcierto continuo, no podemos escudarnos únicamente en la experiencia pedagógica y lingüística, pues podemos fácilmente, de manera inconsciente, contribuir a perpetuar situaciones de desventaja y discriminación si no abordamos las dimensiones sociales y políticas que son parte inseparable del trabajo que hacemos cuando enseñamos una lengua (Cerezal, 1999, p. 43).

## **5.6 Interculturalidad**

No se puede hablar de cultura, de contenidos culturales o de enseñanza de la cultura como componente fundamental de la lengua, sin hablar de interculturalidad.

Hasta ahora, hemos constatado la gran importancia que juega la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras; hemos comprobado que muchas investigaciones se han centrado en este concepto y que numerosos autores han defendido que “enseñar una lengua implica y exige enseñar una cultura” (Al-Momani & Estévez, 2003). Las dos autoras apuntan que “hay que abordar la cultura en la cual se desarrolla la lengua, pero no como un contenido aparte, sino como un constituyente más del idioma en cuestión”, pues, según ellas:

Aprender un idioma extranjero, no es sólo aprender su gramática, su pronunciación o su vocabulario. Aprender un idioma extranjero es una lección continua de interculturalidad (Al-Momani & Estévez, 2003, p. 90).

Al-Momani y Estévez (2003) nos introducen, de esta manera, el término *interculturalidad*, relacionándolo directamente con el concepto de cultura y de enseñanza de las lenguas extranjeras.

### **5.6.1 ¿Qué es la interculturalidad?**

Seguimos con las mismas autoras y retomamos, en este punto, la definición que ellas otorgan al concepto. Al-Momani y Estévez (2003) consideran que este término hace referencia al aprendizaje que todo alumno de lengua extranjera debe adquirir, una vez inmerso en este mundo idiomático. Para ellas, interculturalidad es “aprender una nueva manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse con los demás y de valorar nuevas realidades” (Al-Momani & Estévez, 2003, p. 90). Observamos, por lo tanto, la estrecha relación que guardan los términos cultura e interculturalidad.

Para ampliar esta definición, recogemos lo que el *Diccionario de términos clave de ELE* (2005) expone al respecto y que nos resulta muy útil puesto que procede del ámbito pedagógico:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente (Martín Peris et al., 2005).

*El Diccionario de términos clave de ELE* (2005) amplía su definición de interculturalidad, hablando de este concepto en el ámbito de la enseñanza y más concretamente, la de lenguas, diciendo que:

[...] la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se

valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad (Martín Peris et al., 2005).

Nos llama la atención, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2005), la parte en la que Martín Peris et al., (2005) señalan las “relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad” como ejemplo de interculturalidad. Para nosotros, apoyándonos en García, García y Cabezas (2003), esta parte de la definición sería más propia del concepto de *intraculturalidad*, que García, García y Cabezas (2003) introducen para hacer referencia a las “anécdotas en las que la competencia lingüística no ha sido suficiente para resolver los problemas de comunicación” incluso “entre personas del mismo país (casos como los desencuentros entre jóvenes y mayores, hombres y mujeres, personas que viven en el campo y en la ciudad, o que ocupan diferentes oficios o profesiones)” (García, García y Cabezas, 2003, p. 166).

#### **5.6.1.1 Interculturalidad vs. multiculturalidad**

Merece un epígrafe aparte la diferenciación de dos conceptos que centraron las investigaciones de las últimas décadas: interculturalismo y multiculturalismo. En la parte anterior del trabajo, hemos definido la interculturalidad y, en ésta, nos gustaría dejar claro lo que la diferencia de multiculturalidad.

Kymlicka (2006) apunta que, en la última década del siglo XX, el mundo ha experimentado un cambio de percepción en cuanto a la “diversidad etnológica”. El autor (2006) señala que la oposición que sufría esta diversidad por parte de las democracias de Occidente, que intentaban o bien asimilarlas a la cultura mayoritaria o bien marginalizarlas, debido al pensamiento tan extendido de que suponían “una gran amenaza hacia la estabilidad política”, pronto se dispersó con la aparición en escena de nuevas políticas de multiculturalismo dirigidas hacia colectivos migrantes, o grupos culturales minoritarios.

Bernabé Villodre (2012) sitúa la aparición del término en Canadá, en 1988, en un documento cuyo objetivo era establecer las bases de “una política respetuosa con las culturas inmigrantes presentes en el territorio” (Bernabé Villodre, 2012, p. 69). Para la autora (2012), “una situación multicultural supone la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social”, esto es lo que diferenciaría el



multiculturalismo del interculturalismo, puesto que, al no haber intercambio entre las distintas culturas, sino simplemente, “una coexistencia que no convivencia”, en términos de la autora, esto resulta en un empobrecimiento cultural para la sociedad en cuestión.

Barrett (2013) señala los puntos en común que podrían tener estos dos conceptos, como su interés por la diversidad cultural dentro de una misma cultura, el conceder a todas las culturas la misma importancia, el no marginalizar a ninguna, por muy minoritaria que sea, pero pretende destacar como hecho diferenciador que el interculturalismo sustenta sus bases en el “diálogo cultural”, que Barrett (2013) define de la siguiente manera: “open and respectful exchange of views between individuals and groups that have different cultural affiliations, on the basis of equality” (Barrett, 2013, p. 26).

### **5.6.2 De la competencia lingüística a la competencia intercultural**

Cuando hablamos de interculturalidad, no podemos dejar de mencionar la evolución que sufrió la didáctica de las lenguas. Álvarez Baz (2002) insiste en que:

A raíz de la influencia que disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnolingüística y otras han ejercido en la didáctica de la lengua, ha ido evolucionando y tomando cuerpo el concepto de la adquisición de la competencia cultural paralelo al de la competencia lingüística (Álvarez Baz, 2002, p. 120).

La didáctica de la lengua iba progresando y evolucionando a lo largo de las décadas, Álvarez Baz (2002) da buena cuenta de ello. Apunta que, tras las investigaciones que tuvieron como epicentro el término *cultura*, la distinción entre el término con mayúscula y el concepto con minúscula además del surgimiento de *kultura* con k, “apareció la necesidad de incorporar estos nuevos temas de cultura a la didáctica de la lengua, de ponerlos en práctica y enseñarlos en la clase de L2”, durante los años cincuenta y sesenta (Álvarez Baz, 2002, p. 121). Sin embargo, en la década de los setenta, señala el autor, surge un nuevo concepto: el de la *competencia comunicativa*.

Hasta ese momento, toda la didáctica de la lengua extranjera trabajaba en base a la obtención de una competencia lingüística en el alumnado, entendiendo por competencia lingüística todas aquellas “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” en un contexto de comunicación, según las afirmaciones de Chomsky (1965), recogidas por Bermúdez y González (2011). Según las autoras, “el

concepto de competencia evoluciona a partir de la crítica que Noam Chomsky hace a Skinner, sobre su percepción del aprendizaje del lenguaje, donde plantea un proceso basado solo en la relación estímulo-respuesta, sin tomar en consideración la vital importancia del proceso creativo” (Bermúdez y González, 2011, p. 3).

Entra en escena, en 1971, Hymes, quien propone un nuevo término, atendiendo a factores que hasta el momento no han sido tomados en consideración para el proceso comunicativo. Pues, según la competencia lingüística (o también llamada gramatical) de Chomsky, una comunicación se da correctamente cuando el hablante dispone de la capacidad de “producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (Diccionario de términos clave de ELE, 2005), entendiendo por todos los niveles: vocabulario, oraciones, formación de palabras, pronunciación y semántica). Hymes (1972) introduce el concepto de competencia comunicativa, definiéndola como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Martín Peris et al., 2005).

Para Hymes (1972), según el diccionario anteriormente citado (2005):

La competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados» (Martín Peris et al., 2005).

Desde aquella definición de competencia comunicativa de Hymes (1972), Álvarez Baz (2002) considera que el término ha ido adquiriendo nuevos matices, pero todo apunta a que, a partir de ese momento, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras empieza a cobrar un nuevo sentido, pues los docentes tienen que darle la importancia que se merecen a todos aquellos aspectos extralingüísticos relacionados con un idioma, en un

proceso para “enmarcar los conocimientos lingüísticos dentro de la cultura” (Álvarez Baz, 2002, p. 128).

Para hablar de competencia comunicativa, nos centrábamos en los conocimientos que adquiere el hablante sobre la nueva lengua y su cultura, es decir, este aprende el funcionamiento de la cultura meta y consigue las destrezas necesarias para lograr transmitir correctamente su mensaje. En esta situación de comunicación, solamente intervienen los conocimientos adquiridos sobre las normas de comportamiento que rigen en la cultura de la lengua meta. Byram (1992) va más allá en sus consideraciones. La persona inmersa en el aprendizaje de una lengua extranjera es un ser humano que cuenta ya con un bagaje cultural considerable, adquirido en un proceso largo, desde su nacimiento hasta ahora. En este proceso han intervenido distintas personas, circunstancias y vivencias. Byram (1992), considera que más que una competencia comunicativa, tal y como exponía Hymes (1972), en clase de Lengua Extranjera, hay que desarrollar una competencia intercultural, pues el bagaje cultural del estudiante interviene en el proceso de comunicación. En palabras del autor:

La pratique actuelle en cours de langue est plus proche de celle de l’ethnologue qui cherche à comprendre et à expliquer la culture, mais les enseignants de langue et les apprenants vont rarement jusqu’à essayer de comprendre les phénomènes culturels qu’ils remarquent du point de vue de l’autre culture. L’enseignement de la prise de conscience de la culture devrait cependant faire intervenir les deux points de vue, faisant de l’apprenant à la fois un ethnologue et un informateur, et lui permettant d’acquérir une vision, par la comparaison des deux, qui ne soit complètement ni l’une ni l’autre. Le processus de comparaison entre deux points de vue permet d’avoir une prise sur les deux cultures et d’acquérir par là même de nouveaux schèmes et une compétence interculturelle (Byram, 1992, p. 184).

Queda reflejado, por lo tanto, según las afirmaciones de Byram (1992), que en la interculturalidad participan tanto la cultura de origen como la cultura meta. Ambas tienen cabida en el proceso y deben ser parte de él. El individuo sumergido en la enseñanza de una lengua extranjera aporta su propia cultura al proceso y desde allí comprende su realidad y la cultura o realidad de la otra lengua. El resultado debería ser una nueva concepción que no es ni la de la cultura de origen, ni la de la cultura meta. Fruto de este

proceso, tendremos un individuo con una nueva concepción sobre la realidad, que es una mezcla de las dos culturas a las que se ha enfrentado.

### 5.6.3 El rol del profesor y del estudiante

Ser competente interculturalmente requiere de un gran esfuerzo, tanto por parte del docente como por la del discente. Ambos deben participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Los alumnos/as no son meros receptores del conocimiento sino constructores activos del mismo” (Alcáñiz, Porcar y Carrasco, 2002, p. 82). El docente, él tiene que contar con una serie de destrezas que el Instituto Cervantes considera indispensables. Una de ellas es la de “facilitar la comunicación intercultural” (Instituto Cervantes, 2012, p. 8).

Para una buena adquisición de la competencia intercultural y con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, García, García y Cabezas (2003) nos plantean una serie de actitudes que deben cumplir los docentes y los discentes, y que recogemos en la siguiente tabla:

<b>Actitudes de los docentes</b>	<b>Actitudes de los discentes</b>
- Deben ser aprendices interculturales.	- Deben ser capaces de comunicarse con los miembros de la C2, adquirir conocimientos sobre la C2 y llegar a comprender los símbolos de significado cultural.
- Deben compartir significados y experiencias.	- Deben adquirir las habilidades y las estrategias de la L2 para interpretar y comprender otra/s cultura/s.
- Deben conocer el entorno cultural de la lengua meta.	- Deben ser conscientes de las pautas de conducta y de los aspectos pragmáticos de la lengua.
- Deben conocer y adquirir más sobre su propia comunidad y la forma en que otros la perciben.	- Tienen que saber actuar adecuadamente en situaciones interculturales.
- Deben facilitar el acceso a los distintos conocimientos con objeto de hacerlos accesibles a la situación de	- Deben analizar los autoestereotipos y los heteroestereotipos con objeto de

aprendizaje y a diversidad cultural de sus alumnos.	eliminar ciertos malentendidos sobre la C2.
- Deben saber cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo usarla de modo eficaz para la comprensión. Asimismo, deben conocer las limitaciones del idioma de los estudiantes extranjeros, así como la manera de evitar falsas interpretaciones.	- Deben utilizar las estrategias adecuadas para combinar la participación activa con la observación.
- Deben crear situaciones de aprendizaje basadas en la recogida de datos y en las experiencias.	- Deben saber interpretar las diferencias y las similitudes.

Tabla 1 – Adaptada de García, García y Cabezas, 2003, pp. 168-169

#### **5.6.4 La importancia de la interculturalidad**

Para concluir, podemos afirmar, que más que un objetivo, la interculturalidad es un proceso (Baralo, 2003) lento, difícil, pero no imposible. Para ello, hay que poner en práctica una serie de destrezas y, mediante el trabajo cooperativo, lograr un aprendizaje significativo. La interculturalidad implica siempre a más de una cultura en su proceso: la cultura meta, pero también la cultura con la que ya cuenta el aprendiz. No son contenidos que se pueden adquirir, es una manera de ver las cosas, de percibir las, entenderlas, respetarlas. La interculturalidad es una manera de compartir. Hoy más que nunca debemos hablar de interculturalidad. van Hooft, Korzilius y Planken (2003) señalan que “la relevancia de la comunicación intercultural adquiere, como es sabido, cada vez más evidencia debido al volumen y cualidad de los procesos de integración o desintegración política y económica transnacionales” (van Hooft, Korzilius y Planken, 2003, p. 56). Se lo debemos todo, según estos autores al gran fenómeno de la globalización que ha conseguido aumentar “la movilidad personal voluntaria e involuntaria [...] por motivos de estudio o trabajo” (van Hooft, Korzilius y Planken, 2003, p. 56). Los grandes cambios estructurales que está sufriendo nuestro mundo, debido a las enormes oleadas de migraciones que trasladan con ellos sus propias lenguas y culturas y las instauran en la sociedad de recepción, están en el origen de “los programas de integración cultural y

lingüística” elaborados con el fin de minimizar lo máximo posible el choque cultural, pues, según van Hooft, Korzilius y Planken (2003), “hoy en día la composición demográfica y cultural de sus poblaciones [las de las sociedades autóctonas receptoras de los flujos migratorios] es menos homogénea que antes” (van Hooft, Korzilius y Planken, 2003, p. 56) y ello supone la aparición de lo que estos autores (2003) consideran “tensión entre lo propio y lo ajeno, entre la globalidad y la localidad” y su expresión en diversas lenguas y desde incontables puntos de vista. A todo esto, habría que sumar la revolución tecnológica, que tiende puentes para la comunicación entre personas desde distintas partes del mundo. Asimismo, constatan que, debido a ello, se ha logrado “tanto un incremento inverosímil y sustancial de los interlocutores potenciales y reales, como de la cantidad de mensajes intercambiados” (2003, p. 56).

## **5.7 Mundo árabe-francófono**

### **5.7.1 Consideraciones históricas sobre la configuración del mundo**

A lo largo de los siglos, se han sucedido las guerras, conquistas, conflictos, colonizaciones, que resultaron en un gran número de muertos, en grandes cambios políticos y reestructuraciones hasta llegar al mundo tal y como lo conocemos hoy.

El afán del ser humano de ver qué hay más allá y el etnocentrismo que parece estar enraizado en nuestra condición, han empujado a muchos a embarcar en viajes para descubrir y enseñar al Otro la verdad, la realidad, ya sea de forma pacífica o con espada y fusil en mano.

La primera barrera que había que sortear una vez llegados al destino era la idiomática. El Otro no habla nuestra lengua y para comunicarme con él debo aprender a hablar como él o, mejor aún, enseñarle a hablar como yo, pensando una vez más de una manera etnocéntrica y en la supremacía del endogrupo sobre el exogrupo.

Las lenguas son el vehículo a través del cual se abre la mente, se derriban los muros y se facilita el contacto con el Otro. El ser humano es su principal medio de propagación y la historia proporciona los momentos claves para que ese intercambio sea posible. ¿Cómo un país puede llegar a albergar personas de diferentes razas, culturas, religiones? En definitiva, ¿cómo puede convertirse en un país multicultural y bilingüe o incluso trilingüe? Se lo debemos todo a la historia.

Calvet (2001) insiste en que “no existen países monolingües” (p. 1). El autor considera que el plurilingüismo no tiene fronteras y que la exposición de los seres humanos a varias lenguas es un hecho constatado (p. 1).

Para entender un poco más este proceso, nos adentraremos en la etapa de la colonización. Nos centraremos en la colonización francesa, concretamente aquella que tuvo ocupados a varios países árabes y que está al origen de que hoy, varios de ellos, le hayan otorgado a la lengua francesa un estatus especial en sus constituciones.

Frantz Fanon (1969) expone, en *Los condenados de la tierra*, algo que nos ha resultado interesante para el tema que nos concierne:

El colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que ésta piratea, viola y hambrea. La inmovilidad a [sic] que está condenado el colonizado no puede ser impugnada sino cuando el colonizado decide poner término a la historia de la colonización, a la historia del pillaje, para hacer existir la historia de la nación, la historia de la descolonización (Fanon, 1969, p. 6).

La historia de la colonización es, por lo tanto, la historia escrita por los colonos y no los colonizados. A pesar de ello, muchos autores se han puesto en pie para denunciarla, como Fanon y Césaire que, en 1955, escribió su *Discours sur le colonialisme*.

Antes de profundizar en este epígrafe, nos gustaría compartir con el lector una reflexión de Césaire (1955), escrita desde el punto de vista de quien fue colonizado:

Oui, il vaudrait la peine d'étudier, cliniquement, dans le détail, les démarches d'Hitler et de l'hitlerisme et de révéler au très distingué, très humaniste, très chrétien bourgeois du XXème siècle qu'il porte en lui un Hitler qui s'ignore, qu'Hitler l'habite, qu'Hitler est son démon, que s'il le vitupère, c'est par manque de logique, et qu'au fond, ce qu'il ne pardonne pas à Hitler, ce n'est pas le crime en soi, le crime contre l'homme, ce n'est pas l'humiliation de l'homme en soi, c'est le crime contre l'homme blanc, c'est l'humiliation de l'homme blanc, et d'avoir appliqué à l'Europe des procédés colonialistes dont ne relevaient

jusqu'ici que les Arabes d'Algérie, les coolies de l'Inde et les nègres d'Afrique (Césaire, 1955, pp. 77-78).

A través de esta cita, Césaire nos transmite el dolor de un pueblo que no ha sido tratado justamente. El colonialismo ha cometido las mismas atrocidades que Hitler, y todos esos crímenes se perpetuaron durante mucho tiempo, en territorios como Argelia o la India y a lo largo de los continentes africano y americano, pero no encontró el mismo rechazo por parte de los europeos. Parecer ser que el hecho de que Hitler tuvo como víctimas a europeos, blancos, en el imaginario europeo, civilizados, constituía, a ojos de estos, un crimen mayor. El Holocausto sigue representando hoy en día la vergüenza de Europa, pero pocos conocen o se avergüenzan de las barbaries cometidas fuera de su continente.

### **5.7.2 El pasado: la colonización francesa**

Álvarez-Ossorio (2011) puntualiza que “las fronteras del mundo árabe fueron establecidas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en una etapa marcada por el desmoronamiento otomano y el colonialismo europeo” (p. 56). Añade que fueron las propias potencias colonizadoras, Francia y Gran Bretaña, quienes establecieron las fronteras, consideradas artificiales por un gran número de especialistas. No hay más que observar un mapa para ver los trazados rectos de algunas fronteras como es el caso de Egipto.

Las dos fuerzas europeas pretendían adentrarse en estos terrenos con la carta de salvadores, con el propósito de establecerse y respaldar a un pueblo para lograr que se libere de la opresión del régimen Otomano; enseñarle a gobernarse. Llegaban como redentores que romperían las cadenas de los esclavos y liberarían a los pueblos, pero el plan era mucho más ambicioso. Pronto demostraron que sus objetivos estaban más afines a estrategias económicas y geopolíticas (Álvarez-Ossorio, 2011, p. 57). Retomando las palabras de Amin (1976) en Álvarez-Ossorio (2011), podríamos decir que la meta de los colonos era “incorporar al mundo árabe al sistema capitalista mundial, pero de manera periférica y dependiente” (p. 57). Coincide con Goldsmith (1996), citado por De Souza (2009), en sus afirmaciones:

Los esfuerzos masivos de desarrollar el Tercer Mundo...no fueron motivados por consideraciones puramente filantrópicas sino por la necesidad de traer el Tercer Mundo a la órbita del sistema comercial



occidental para crear un mercado en continua expansión para nuestros [de Estados Unidos] bienes y servicios y como fuente de mano-de-obra barata y materia-prima para nuestra industria. Este fue [también] el objetivo del colonialismo especialmente en su última fase...Existe una continuidad impresionante entre la era colonial y la era del desarrollo, tanto en los métodos usados para lograr sus objetivos como en las consecuencias ecológicas y sociales de aplicarlos (De Souza, 2009, p. 1).

De Souza (2009) añade a las afirmaciones de Goldsmith una serie de términos que para él habrían sido el disfraz perfecto del colonialismo: “civilización, progreso, modernización, globalización” (p. 1), pero lo cierto, según este autor, es que el colonialismo no era más que un intento de sometimiento institucionalizado de un pueblo, por medios de derechos y deberes, para beneficio único del colono (De Souza, 2009, p. 1).

Si volvemos la mirada hacia el pasado, por un lado, está claro que el colonialismo no deja de ser una subordinación y una injusticia cometida contra el que es diferente, guiada por los intereses de aquellos que pensaban que tenían la verdad absoluta: la democracia, la justicia y la sabiduría. Por otro lado, es al colonialismo a quien debemos el mestizaje existente hoy día en nuestro mundo, que originó que lenguas como el francés sean habladas a miles de kilómetros del Hexágono y tengan, ligadas a ella, culturas tan distintas entre sí, como podría ser la árabe.

### **5.7.3 El mundo árabe y la Francofonía**

Al hablar de la promoción de la lengua francesa, de toda la cultura o culturas ligadas a ella y de todas las personas y países que emplean el francés para comunicarse, estamos hablando de Francofonía. Podríamos definir este término como una serie de acciones cuyo objetivo acabamos de mencionar.

Esta institución agrupa hoy en día un número considerable de locutores, aproximadamente 300 millones de francófonos hacen uso de la lengua de francesa para comunicarse (Web oficial de la OIF, s.f.).

El término aparece por primera vez en 1880, acuñado por Onésime Reclus para hacer referencia a lo que definiría *francofonía* con f minúscula: “l’ensemble des personnes et des pays utilisant le français à divers titres” (Web oficial de la OIF, s.f.).

La Organización Internacional de la Francofonía (OIF) es lo que consideramos *Francofonía con f mayúscula*, que aparece en 1970. En un primer momento era conocida como la Agencia de Cooperación Cultural y Técnica, pero adopta la denominación de OIF, en 1998, en la Conferencia de Ministros en Bucarest, estableciendo como objetivo: promover la lengua que comparten los francófonos y establecer relaciones de cooperación entre los numerosos miembros de la institución, concretamente 88 entre estados miembros y estados observadores.

Un grupo de 88 países han suscrito la Carta que la Francofonía como organización internacional, ha elaborado y forman parte por lo tanto de esta gran institución: la Organización Internacional de la Francofonía.

La Carta de la Francofonía fue firmada en 1997, en Vietnam, durante la cumbre que se celebró y constituye el soporte jurídico de la OIF. En ella, la Francofonía, con el fin de que todos sus miembros empleen los valores universales al servicio de “la paz, la cooperación, la solidaridad y el desarrollo continuo” (La Carta de la Francofonía, 2005, p. 4), establece sus objetivos:

[...] d’aider : à l’instauration et au développement de la démocratie, à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, et au soutien à l’État de droit et aux droits de l’Homme ; à l’intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l’essor de leurs économies ; à la promotion de l’éducation et de la formation. (La Carta de la Francofonía, 2005, p. 4).

La Francofonía estipula asimismo en su Carta, que respetará la soberanía de todos los países miembros y se compromete a actuar de manera neutral en todo lo que respecta las políticas interiores (La Carta de la Francofonía, 2005, p. 4).

La Carta recoge, además de los objetivos, las instituciones que componen la Francofonía. Estas son:

a) Las instancias de la Francofonía (Conferencia de los Jefes de Estado, Conferencia Ministerial de la Francofonía y el Consejo permanente de la Francofonía)

b) El Secretario general de la Francofonía

c) La Organización Internacional de la Francofonía (OIF)

d) La Asamblea parlamentaria de la Francofonía (APF)

e) Los órganos operadores de la Francofonía, reconocidos por la Cumbre, que se articulan de la siguiente manera:

- La Agencia universitaria de la Francofonía (AUF)
- TV5
- La Universidad Senghor de Alejandría
- La Asociación internacional de alcaldes y responsables de las capitales y metrópolis parcial o íntegramente francófonas (AIMF)

f) la Conferencia Ministerial

Los 88 estados que conforman la OIF, ya sea en calidad de miembros o de Estados observadores, son los siguientes:

<b>Miembros de pleno derecho (54)</b>		
República Centroafricana	República del Congo	Marruecos
Albania	Costa de Marfil	Mauricio
Andorra	Dominica	Mauritania
Armenia	Egipto	Moldavia
Bélgica	Francia	Mónaco
Benín	Gabón	Níger
Bulgaria	Grecia	Ruanda
Burkina Faso	Guinea	Rumanía
Burundi	Guinea – Bisáu	Santa Lucía
Cabo Verde	Guinea Ecuatorial	Santo Tomé y Príncipe
Camboya	Haití	Senegal
Camerún	Laos	Seychelles
Canadá	El Líbano	Suiza

Canadá – Nuevo Brunswick	Luxemburgo	Togo
Canadá – Quebec	República de Macedonia del Norte	Túnez
Chad	Madagascar	Vanuatu
Comoras	Mali	Vietnam
Comunidad Francesa en Bélgica		Yibuti
El Congo		

Tabla 2-Miembros de pleno derecho de la OIF. Del texto de la XVIII Conferencia de los jefes de estados y gobiernos de países que comparte el francés. Erevan (2018) (Web oficial de la OIF, s.f.)

<b>Asociados (7)</b>		
Catar	Francia/Nueva Caledonia	Serbia
Chipre	Ghana	
Los Emiratos Árabes Unidos	Kósovo	

Tabla 3-Miembros asociados de la OIF. Del texto de la XVIII Conferencia de los jefes de estados y gobiernos de países que comparte el francés. Erevan (2018) (Web oficial de la OIF, s.f.)

<b>Observadores (27)</b>		
Argentina	Eslovaquia	Luisiana
Austria	Eslovenia	Malta
Bosnia-Herzegovina	Estonia	México
Canadá/Ontario	Gambia	Montenegro
Corea del sur	Georgia	Mozambique
Costa Rica	Hungría	Polonia
Croacia	Irlanda	Tailandia
República Checa	Letonia	Ucrania
República Dominicana	Lituania	Uruguay

Tabla 4- Miembros observadores de la OIF. Del texto de la XVIII Conferencia de los jefes de estados y gobiernos de países que comparten el francés. Erevan (2018) (Web oficial de la OIF, s.f.)

Entre los Estados miembros de pleno derecho, resaltamos 7 países árabes, junto con la fecha en la que se han adherido: Comoras (1977), Egipto (1983), el Líbano (1973), Marruecos (1981), Mauritania (1980), Túnez (1970) y Yibuti (1977). Entre los países

asociados, podemos encontrar Los Emiratos Árabes Unidos (2010) y Catar (2012) y finalmente, entre los Estados observadores, no hallamos ningún país árabe.

Quisiéramos puntualizar que es sorprendente que, Argelia, país donde, según Yves Lacoste (2007), hoy en día se habla más francés que en la época de la “Argelia francesa” (Lacoste, 2007, p. 17) , no forme parte de la Francofonía, pero este sentimiento desaparece si leemos un poco sobre la tormentosa historia del colonialismo francés en este territorio y todas las atrocidades que el colono cometió con este pueblo desde 1830 y que no culminaron hasta 1962, tras una guerra de independencia que asoló el país africano dejándolo devastado. En palabras de Giblin (2007):

Le refus jusqu’alors de l’Algérie, premier pays francophone après la France, de rejoindre la francophonie prouve bien a contrario qu’en faire partie ou pas relève plus de la géopolitique que de la culture. Mais le retour officiel de la langue française dans l’enseignement en Algérie pourrait peut-être prochainement changer la donne, ce qui confirmera un peu plus le rôle politique de la francophonie au détriment de son rôle culturel, la diffusion du français (Giblin, 2007, p. 8).

#### 5.7.4 Situación geográfica y lingüística



Ilustración 1 – Mapa de los países árabes (Google Maps, s.f.)

Como podemos observar en el mapa, el mundo árabe cubre un área bastante amplia que se extiende desde la península arábiga y recorre todo el norte del continente africano y el cuerno de África hasta llegar a Marruecos.

En total, existen 22 países árabes: Argelia, Arabia Saudita, Bahreín, Catar, Comoras, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jordania, Kuwait, el Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Siria, Somalia, Sudán, Túnez, Yemen y Yibuti.

Se considera árabe todo país cuya lengua oficial es el árabe, en sus múltiples variantes. Por lo que hablar de país árabe es hacer referencia a un asunto meramente lingüístico que no debe mezclarse bajo ningún concepto con la religión. Si bien el mundo árabe debe su existencia y su lengua al Islam, no todos los árabes profesan la religión musulmana, ni todos los musulmanes son árabes.

Para este trabajo, de entre los países que suman a su condición de árabes, la de francófonos, puesto que son miembros de pleno derecho de la Organización Internacional de la Francofonía, me centraré, por cuestiones personales, en el Líbano, mi país de origen.

### **5.7.5 El Líbano**

Los escasos 10452 km<sup>2</sup> del Líbano reúnen hoy en día hablantes de diferentes lenguas y numerosas culturas. El multilingüismo y el multiculturalismo están muy presentes en la realidad libanesa de hoy. Veamos los factores que han sembrado la semilla de tal diversidad en este pequeño país.

Ce sont toujours des bouleversements politiques, militaires, sociaux, économiques ou technologiques qui provoquent l'apparition du multilinguisme. Les changements politiques de même que les conquêtes militaires ont été sûrement parmi les principales causes du multilinguisme, mais les impératifs économiques tels les relations commerciales ainsi que certains changements technologiques récents ont favorisé également le bilinguisme ou le multilinguisme (CEFAN, 2017).

En el artículo 11 de la Constitución libanesa, enmendado por la ley constitucional del 9 de noviembre de 1943, se estipula que “la lengua nacional oficial es la lengua árabe” y que, en cuanto al francés, “una ley determinará los casos en los cuales se hará uso de ella”. Jamás se llegó a redactar esa ley.

Giblin (2007) subraya que la historia del colonialismo en el Líbano dista mucho del que tuvo lugar en la zona del Magreb, y esto se vio reflejado en el estatus que tiene el

francés, como lengua, y Francia, como país, en el imaginario libanés. Giblin (2007) afirma que :

Si les maronites<sup>4</sup> chrétiens, proches des dirigeants français durant le protectorat, ont été et sont encore la communauté la plus francophone, le français est néanmoins aujourd'hui parlé par environ 40 % de la population, c'est-à-dire qu'il est aussi parlé par les communautés chiite et sunnite, alors qu'on aurait pu s'attendre à une domination sans partage de l'anglais. Mona Makki explique les raisons du maintien, et même de l'augmentation, du nombre de Libanais francophones, parmi lesquelles la diaspora libanaise installée dans les pays francophones, le rôle des institutions de la francophonie et aussi, selon elle, la position équilibrée du gouvernement français dans le conflit du Proche-Orient (Giblin, 2007, p. 7).

#### **5.7.5.1 Historia del Líbano y el francés**

Tras la conquista islámica que comenzó a ocupar el territorio a partir del año 635 y la arabización de Siria<sup>5</sup>, la lengua árabe empieza a propagarse por todo el territorio. Con la llegada de las Cruzadas, el francés se convirtió en lengua oficial y jurídica del país en aquel momento, pero no fue ese hecho el que permitió arraigar esta lengua en la zona, pues, según Khalaf (1974), fue la lengua “de los más civilizados la que ejercía sobre la otra su ascendente. Y los más civilizados eran incontestablemente los Orientales, particularmente los árabes y los griegos” (p. 21). Las Cruzadas contribuyeron a crear una cierta familiaridad con la lengua francesa, pero no fue suficiente como para propagar su uso en el país, a grandes niveles (Khalaf, 1974, p. 21).

Pronto el Monte Líbano se convierte en un asilo para las facciones religiosas perseguidas por la autoridad central o las ortodoxias religiosas (Khalaf, 1974, p. 17). Así fue como, en el siglo XV, se instalaron los franciscanos en Beirut e inauguraron un centro

---

<sup>4</sup> Es la más conocida de las Iglesias Cristianas de Oriente. “Fundada por San Marón hacia finales del siglo IV, principio del siglo V” (Nsdelibano, s.f.). Esta Iglesia es considerada perteneciente al catolicismo, pero cuenta con estructuras y con ritos propios. Sus adeptos fueron perseguidos y asesinados por cuestiones de controversias religiosas, y tuvieron que refugiarse en Monte Líbano, fundaron su Iglesia, y, en el siglo XII, comenzaron a aproximarse a la Iglesia Católica, gracias, en gran parte, al contacto con los cruzados (Nsdelibano, s.f.).

<sup>5</sup> « La Syrie, à l'époque, désignait un territoire géographique qui comprenait les provinces d'Adana, d'Alep, de Damas, de Beyrouth, de Deir el zor, ainsi que Le Liban et la Palestine avec la presqu'île de Sinaï. » (Darwiche, 2004, citando a Ghanem, 1994)

de acogida para los peregrinos que visitaban la Tierra Santa. Fueron muchas las congregaciones que siguieron a estos: los jesuitas, los capuchinos, los carmes, etc., introduciendo la enseñanza de la lengua francesa en el Líbano, de manera elemental hasta conseguir su apogeo a principios del siglo XX (Khalaf, 1974, p. 23).

La comunidad cristiana del Líbano es quien ha forjado los vínculos más importantes con Francia. Los Maronitas, en particular, y los cristianos del Líbano, en general, fueron los más apegados a Francia y, por ende, a la lengua francesa (Khalaf, 1974, p. 25).

El prestigio de Francia iba creciendo en la zona, en gran parte, por las Capitulaciones de 1535, firmadas tras un acuerdo entre el rey Francisco I de Francia y Solimán el Magnífico y que nacen a raíz de la prosperidad que comienzan a experimentar las ciudades costeras del Líbano y sus puertos, fruto de los intercambios comerciales que se emprenden a partir en 1432, con Occidente. Khalaf (1974) apuntaba al respecto:

*Grâce aux capitulations de 1535, qui furent l'œuvre de François Ier, l'administration et la justice ainsi que le commerce offraient des privilèges aux étrangers, aux Français en particulier. Ces traités permettaient aux Français de commercer dans tous les ports de l'Empire à condition de payer un droit de 5% sur leurs marchandises ; ils les garantissaient de plus contre l'arbitraire des juges. Les marchands d'autres nationalités européennes bénéficiaient de la liberté de commerce à condition de faire naviguer leurs vaisseaux sous pavillon français. Les articles relatifs à la garde du Saint-Sépulcre faisaient du roi de France le protecteur officieux des chrétiens d'Orient. Ces capitulations avaient donc pourvu la France, dès cette époque, d'un assez grand prestige (Khalaf, 1974, p. 27).*

Con la llegada al poder de Fakreddin II, en 1590, y en tiempos del Imperio Otomano, el Líbano experimentó una renovación y un avance considerable en todo lo relacionado con la cultura, debido al gran interés del Emir por estas cuestiones. Fakreddin II, en sus numerosos viajes a la Toscana, entró en contacto con el Renacimiento Italiano y trató de ilustrarlo en el Líbano con construcciones fieles a la arquitectura de aquellas zonas. No fue este su único propósito, consiguió instalar la imprenta en la zona del Levante y logró un Renacimiento libanés en muchos niveles: urbanístico, cultural y



comercial, convirtiendo Beirut en uno de los puertos más transitados e importantes del Mediterráneo. Las preocupaciones del Gobierno Central del Imperio Otomano por la cercanía de Fakreddin II a Occidente le valieron su ejecución, junto a sus tres hijos en Constantinopla (Khalaf, 1974, p. 27-28).

Tras su muerte, su sucesor Bechir II fue su sucesor e intentó continuar con el legado de Fakreddin II, pero la unificación del Monte Líbano, que se había logrado, en sus tiempos, se desbarató. Se sucedieron oleadas de violencia y se sembró la semilla de la división sectaria que todavía se puede observar en el Líbano. Bechir II tuvo que abdicar (Khalaf, 1974, p. 29). Lorieux (2002), citando a Gérard de Nerval (1857) afirma que: “el gran propósito del emir Fakreddine II, que consistía en mezclar las poblaciones y borrar los prejuicios de raza y religión, aparece ahora absolutamente contrapuesto, pues se tiende a crear dos naciones enemigas allí donde sólo existía una, unida por lazos de solidaridad y de tolerancia mutua” (p. 167).

Alentadas por el Imperio Otomano, las revueltas de 1840 y 1860 dejaron miles de muertos, tanto en el bando druso como en el cristiano, aunque fue el cristiano el más afectado por esas matanzas. Las potencias europeas se vieron obligadas a intervenir con el envío de un cuerpo expedicionario francés con el objetivo de proteger a los cristianos (Khalaf, 1974, p. 30).

Una vez producida la caída del Imperio Otomano, después de la Primera Guerra Mundial, las potencias victoriosas: Francia y Gran Bretaña, se repartieron el dominio (Khalaf, 1974, p. 32). El reparto fue recogido anteriormente en los Acuerdos de *Sykes-Picot*, que establecieron que el Líbano se colocaría bajo el mandato francés. Corm (2006) recoge que la Constitución de 1926, “inspirada en la Constitución francesa de 1875 y en la belga” de 1831, integraba todas las partes del panorama político libanés en un consejo representativo y constitucional, pero esto no fue suficiente para evitar el despunte de las divisiones (p. 100). Esto sumado a los repetidos incumplimientos de promesas de otorgarles la independencia por parte del mandato francés a los responsables libaneses, resultaron en unas sublevaciones que estuvieron al origen del encarcelamiento de los mandatarios y responsables de aquel momento. Bechara el Khoury, presidente del Líbano, y todo su comité fueron encarcelados y posteriormente liberados, tras un levantamiento de todas las fuerzas políticas del país en contra del colonizador, el 22 de noviembre de 1943, fecha que se establece como oficial para la Independencia del Líbano (Khalaf, 1974, p. 33).

Fue en esta época cuando la divulgación de la lengua francesa comienza a llegar a más públicos, debido a las políticas que establecía el mandato francés y a la gran labor de las congregaciones religiosas. La colonización de un país no es necesariamente un factor favorable a la propagación de la lengua de la potencia colonizadora. Los colonizados, llegado el momento, se sublevarán en contra del sometimiento y reclamarán su independencia, y una de las primeras manifestaciones de esta reivindicación será el rechazo del pueblo sometido a la lengua impuesta por los colonizadores; pero el caso de las colonias francesas es diferente. Esto es debido, en gran parte, a la política que ha seguido Francia en lo que se refiere a la difusión del francés por los territorios conquistados. En palabras de Khalaf (1974):

[...] l'influence française, renforcée d'abord, [...] par un important contingent de missionnaires devenus ensuite professeurs de français, puis par l'occupation, enfin par l'institution de diverses écoles et facultés françaises, commence dès 1920, son rôle de transformation et d'organisation de l'État du Grand Liban (Khalaf, 1974, p. 143).

Khalaf (1974) considera que, a pesar de la irrupción del inglés como lengua extranjera en el panorama lingüístico libanés, Francia y la lengua francesa le han ganado la partida y su influencia en el Líbano, tanto en el ámbito de desarrollo político como en el intelectual, es incontestable, según el autor (Khalaf, 1974, p. 144).

#### **5.7.5.2 La enseñanza del francés en el Líbano**

Tal y como afirma Khalaf (1974, p. 34), “la historia de la enseñanza del francés en el Líbano está estrechamente ligada a la de las comunidades de misionarios franceses” que se instalaron en el país desde el siglo XV, creando un terreno en el que convivían varias lenguas y culturas. Según el autor, tanto el país como su población han sido beneficiarios de la propagación del francés y del inglés y sus respectivas culturas, que convirtieron el Líbano en un centro cultural de primera importancia en Oriente Medio (p. 34).

El colonialismo francés otorga una gran importancia a la enseñanza de la lengua. Fruto de ello, la mayoría de los países que fueron en su momento colonias francesas, mantienen, hoy día, el francés como lengua oficial, lengua secundaria o lengua de cultura. Brahim (2001) considera que la enseñanza del francés en las colonias ha creado una

situación de *diglosia*<sup>6</sup>. Según sus afirmaciones, no se puede hablar ni de bilingüismo, ni de plurilingüismo, pues las lenguas que entran en contacto no tienen un estatus igual. Es lo que ocurre en países árabes como el Líbano, donde el árabe hablado no cuenta con el mismo estatus que la lengua francesa: no es enseñado en los colegios o las universidades y no puede acceder a la expresión literaria. Es considerado inferior, pero los países árabes cuentan con una lengua árabe compleja, elaborada, escrita y hablada, y también literaria, la llamada *fus-ha*. Una lengua que, ya sea por su dificultad o por su poco uso, es muchas veces considerada, por los arabófonos, como una lengua igualmente extranjera.

Frente a esa *diglosia*, algunos hablan de bilingüismo, pero insisten en que es propio de los cristianos del Líbano, debido a la estrecha relación que éstos mantenían con la nación francesa, su protectora. Otros incluso se atreven a introducir términos como el *franbanais* (Solé, 2007): una especie de combinación entre el árabe y el francés.

Hacia el siglo XIX, los misionarios que se habían instalado en el País del Cedro comenzaron a crear escuelas primarias, secundarias y universidades, donde se impartía la enseñanza en francés. Algo, que según Khalaf (2007), se prolongó hasta el siglo XX, con la participación de las misiones laicas.

La guerra civil libanesa, que dividiría las distintas confesiones libanesas y las opondría (división que sigue latente hoy en día) tuvo una consecuencia favorable para el francés en el Líbano. Los millones de exiliados que eligieron Canadá, Francia, Bélgica o África para huir de la ola de bombardeos, asesinatos y crímenes de los que era víctima el país entero, retornaron hablando francés y elevaron el número de francófonos del país (Solé, 2007, p. 1).

### **5.7.5.3 El estatus el francés en el sistema educativo libanés actual**

Es a los misioneros a quienes debe el Líbano su sistema pedagógico actual. Fueron ellos quienes sembraron las semillas de la educación en lengua francesa que reciben tantos niños y jóvenes libaneses actualmente.

---

<sup>6</sup> Término acuñado por Ferguson (1959) para hacer referencia a “una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua [...] o dos lenguas distintas [...] en ámbitos y para funciones sociales diferentes” (Martín Peris et al., 2005). El *Diccionario de términos clave de ELE* (2005) señala el caso de los países árabes como un claro ejemplo de *diglosia*, debido al uso del árabe clásico en el ámbito religioso y en el político, mientras que las variedades dialectales son consagradas para el ámbito familia y cotidiano (Martín Peris et al., 2005).

Fundada en 1875, la Universidad de Saint-Joseph (USJ) es considerada la cuna de lo intelectual en el Líbano y “el primer establecimiento de enseñanza universitaria, católica y francófona de la región” (USJ, s.f.). Entre sus objetivos principales, cabe destacar el de “favorecer el diálogo a través del *biculturalismo* y el plurilingüismo” (USJ, s.f.). En la normativa de la Universidad de Saint-Joseph, el artículo quinto menciona el carácter específico del Líbano y su rica personalidad cultural, y en él, la universidad se compromete a promover ambas culturas y lenguas, la árabe y la francesa, que constituyen “la identidad cultural libanesa” (USJ, s.f.). Para mantener un nivel alto, la USJ realiza a los candidatos exámenes de acceso de lengua francesa.

Weiss, Kasbarian, Mlilh y la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (s.f.) consideran que:

L’originalité première du système éducatif libanais réside dans la généralisation du bilinguisme puisque l’enseignement en langue étrangère (soit le français, soit l’anglais) commence au niveau préscolaire, se décline ensuite dans les disciplines scientifiques dont aucune n’est dispensée en arabe (les pratique de classe sont parfois différentes des textes de référence) et s’impose dans les cursus universitaires les plus réputés et recherchés par les élites locales (Weiss et al., s.f.).

Estos autores nos señalan que la educación, en el Líbano, se estructura en dos tipos: por un lado, destacan aquellos establecimientos que, basando su enseñanza en los programas educativos libaneses, ofrecen una enseñanza en lengua extranjera (francés o inglés); por otro lado, los establecimientos que ofrecen una educación basada en el sistema francés y homologada por el Ministerio Francés de Educación Nacional. Todo ello se lleva a cabo sin abandonar la enseñanza de la lengua oficial del país: el árabe, que constituye una asignatura como otra cualquiera (Weiss et al., s.f.).

Para tener un cuerpo docente bien formado en materia de desarrollo institucional, social, cultural y de investigación, el FSP (*Fonds de solidarité prioritaire*), instrumento del Ministerio de Asunto Exteriores del Gobierno de Francia, propone proyectos de cooperación bilateral con el Líbano, cuyo objetivo es que el profesorado adquiera un buen conocimiento de la lengua francesa y de su didáctica, mejorando su situación en todos los

ámbitos institucionales, entre ellos la Universidad Libanesa de Beirut, única universidad pública del país y de las demás universidades francófonas (Weiss et al., s.f.).

A los establecimientos de carácter religioso, se suma la *Mission Laïque Française*<sup>7</sup>, que nace en 1902, defendiendo la “laïcité, plurilingüisme, citoyenneté et humanisme” en la enseñanza de la lengua y cultura francesas (Mlfmonde, s.f.), y que tiene en el Líbano un número de establecimientos que dependen directamente de la Misión o por medio de convenios.

## **6. Propuesta de Innovación**

La propuesta de innovación objeto de este trabajo se llevó a cabo durante el periodo de prácticas profesionalizantes, en el Colegio Ramiro de Maeztu, ubicado en La Cuesta, en la localidad de San Cristóbal de La Laguna.

### **6.1 Contextualización del centro**

El Ramiro de Maeztu es un centro educativo concertado que se encuentra en La Cuesta y pertenece a San Cristóbal de La Laguna, Ciudad declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en el 2014, habitaban el municipio 25.758 personas (INE, s.f.). Se ha producido un crecimiento en su población desde el año 2000, gracias a la llegada de personas procedentes de otras islas menores, incluso a la inmigración que se ha afincado en esta zona de la isla, procedente de países de Latinoamérica, China o países del continente vecino: África, y que se puede comprobar con la cantidad de comercios pertenecientes a extranjeros que existe en el municipio. Como resultado de ello, el centro alberga alumnos de distintas procedencias creando de esta manera un contexto multicultural. La Cuesta se sitúa económicamente, según la Web del Ayuntamiento de La Laguna (s.f.), “al mismo nivel que el centro histórico”, aunque se señala que “presenta una estructura económica más diversificada, al tener más desarrollados el sector secundario y la construcción” (Ayuntamiento de La Laguna, s.f.).

---

<sup>7</sup> « Association à but non lucratif reconnue d'utilité publique, la Mission laïque française est à la tête d'un réseau de 109 établissements d'enseignement français à l'étranger scolarisant plus de 60 000 élèves dans 39 pays. Par ailleurs, elle agit en tant qu'opérateur de l'Etat et/ou d'entreprises dans le cadre d'actions de coopération éducative. Pour l'année 2017-2018, on en dénombre 19. » (<http://www.mlfmonde.org>, consultado el 10 de junio del 2019)

## **6.2 Características del alumnado**

En el Ramiro de Maeztu se imparte docencia en distintos niveles, desde Infantil hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria, donde el centro cuenta con línea 2. En el presente año escolar, el colegio alberga un número total de 515 alumnos matriculados. Dicho alumnado presenta rasgos variados en función del estatus socioeconómico y cultural de las familias.

Según mis observaciones durante el periodo de prácticas y comentarios de los compañeros, se aprecian bajos niveles de rendimiento en los aprendientes del centro, debido en gran parte a una serie de características, como, por ejemplo, la carencia del hábito de lectura, la mala organización o la poca disposición para realizar las tareas encomendadas, un bajo rendimiento y desconocimiento de técnicas de estudio, además de una baja capacidad de esfuerzo. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inculcación de valores influyen en los resultados de estos y en su comportamiento. El centro cuenta con alumnado que presenta una educación en valores nada halagüeña y que refleja esa falta en su manera de proceder tanto con el docente como con sus iguales, además de manifestarla en sus trayectorias académicas y en actitudes de absentismo que presentan algunos.

La diversidad y la heterogeneidad están presentes en este centro de La Cuesta. Se observan, además de la presencia de alumnos procedentes de otros países y con bagajes culturales diferentes, casos de alumnos con Necesidades Específicas y Adaptaciones Curriculares.

## **6.3 Presentación de la propuesta de innovación**

Dentro del contexto arriba mencionado, hemos llevado a cabo una serie de actividades con el alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Este curso comprende un total de 50 alumnos, divididos en dos clases. Decidimos implicarles en este proceso, ya que es el nivel más alto que se imparte en el Ramiro de Maeztu y, teniendo en cuenta el grado de madurez de los aprendientes con respecto al resto, creemos que pueden asimilar mejor los contenidos propuestos.

La observación y la intervención en el centro forma parte del plan de prácticas del Máster en Formación del Profesorado que culmina con el presente Trabajo de Fin de Máster. Durante los dos meses que ha durado mi colaboración, he podido intervenir,

desde el primer momento en los cursos de 6° de Primaria, 1°, 2°, 3° y 4° de Educación Secundaria Obligatoria, ya sea como apoyo para el alumnado en la realización de las actividades o ejercicios encomendados por el profesor titular o bien con explicaciones adicionales para aquellos que presentaban mayores dificultades a la hora de comprender algún contenido. He podido, asimismo, comprobar la falta de contenidos culturales en la programación de la asignatura. Estos contenidos, como mencionaba la mayoría de los autores de nuestro marco teórico, se encuentran subordinados a los lingüísticos que constituyen la médula de las clases de Segunda Lengua Extranjera, en el sistema educativo.

Las actividades se realizaron hacia finales del mes de mayo, en plena tercera y última evaluación. El alumnado se enfrentaba a exámenes continuamente, por lo tanto, el nivel de cansancio era palpable. Algunos incluso mostraban un pasotismo de cara a las evaluaciones y a las clases en general, al saber de antemano que el curso no podía salvarse.

## SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

### **Je parle français, *Habibi* !**

#### **Sinopsis**

---

Esta situación de aprendizaje (SA) tiene como finalidad desarrollar las competencias comunicativa, cultural e intercultural en lengua francesa de los alumnos de 4º de la ESO. Al mismo tiempo, realizarán una tarea motivadora que ayude a mantener su interés por la asignatura y conocerán la historia y cultura francófona, fuera del Hexágono, en mayor profundidad. Además, se adentrarán en el estudio de los contenidos culturales y los estereotipos.

La tarea en torno a la cual gira esta SA es la elaboración conjunta de un número para una revista especializada en países árabes francófonos. Dicha elaboración brindará a nuestro alumnado la oportunidad de desarrollar su creatividad al mismo tiempo que adquiere mayores competencias comunicativas y culturales. Este proyecto nos ayudará a abordar cuestiones tan actuales e importantes como los estereotipos y la arabofobia. Todo ello bajo el hilo conductor del mundo árabe y la Francofonía.

Esta SA será una de las últimas a impartir. La llevaremos a cabo cerca del final del curso con la intención de que el alumnado se marche a las vacaciones de verano teniendo estos conocimientos presentes.

#### **Datos técnicos**

---

Centro educativo: COLEGIO RAMIRO DE MAEZTU

Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas y actividades

Estudio: 4º de la ESO (LOMCE)

Materias: Segunda Lengua Extranjera (SGN04)

#### **Identificación**

---

Justificación: Esta situación de aprendizaje tiene por objetivo despertar el interés del alumnado en la asignatura de Segunda Lengua Extranjera, al mismo tiempo que desarrollamos sus competencias comunicativas y culturales en lengua francesa. ¿Por qué hemos elegido el mundo árabe y la Francofonía? En primer lugar, por cuestiones personales, pero también creemos que una mirada a los medios de comunicación, en la última década,



podría justificar la elección, pues los países árabes son actualidad hoy en día. Centrándonos más en nuestro contexto más próximo, Canarias, esta temática adquiere más peso si cabe, ya que otorgaría mayor importancia al aprendizaje del francés y de todas las culturas ligadas a él en nuestras islas, por su cercanía al continente africano, por su consideración de plataforma intercontinental y por la gran comunidad de inmigrantes de nuestro archipiélago.

Mediante la presente SA, buscamos la participación directa del alumnado y su implicación en su proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando una actividad motivadora, en este caso, la elaboración, mediante trabajo colaborativo, de un número completo de una revista. Nos proponemos llevar a cabo una situación de aprendizaje donde se impartan contenidos culturales innovadores mediante el trabajo guiado en grupo, cuya finalidad es que el alumnado adquiera conocimientos generales sobre el mundo árabe-francófono y reflexione para superar los prejuicios y los estereotipos que puede generar todo lo que es diferente.

A lo largo de todas las sesiones, se trabajarán destrezas relacionadas con la comprensión y la producción orales y escritas que faciliten al alumnado las herramientas necesarias para llevar a cabo la tarea en la que se centra esta SA.

Nuestros objetivos son los siguientes:

- Favorecer las habilidades comunicativas del alumnado.
- Sensibilizarlos con la diversidad de su entorno y educarlos en valores.
- Introducirlos al mundo árabe-francófono mediante contenidos culturales minuciosamente seleccionados o elaborados específicamente para la SA.
- Dotarles de las herramientas necesarias para reconocer los estereotipos y actuar ante ellos.

A grandes rasgos, nuestro propósito como docentes es despertar las conciencias de nuestro alumnado y crear ciudadanos capaces de actuar de manera justa y respetuosa en cualquier contexto. El respeto y la justicia son valores necesarios para el buen funcionamiento de la sociedad y no pueden existir sin un entendimiento de las diferentes realidades que en ella conviven.

## **Fundamentos curriculares**

---

### **Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera (francés)**

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>
<b>SGN04C02</b>	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles más relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes orales breves (indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados, transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas, conversaciones formales e informales en las que participa sobre temas conocidos, la información esencial de programas de televisión con apoyo visual que complementa el discurso, etc.) que versen sobre asuntos cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público y educativo. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
<b>Competencias del criterio SGN04C02</b>	Aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
<b>SGN04C03</b>	<p>Producir textos orales breves y comprensibles, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos, generales o de interés propio, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Mediante este criterio se persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos, tanto cara a cara como por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como diálogos, presentaciones o exposiciones (describir un viaje, hablar de su deporte favorito, etc.), ensayándolos preferiblemente en pareja o en pequeños grupos, en los que emplea una variedad léxica suficiente y un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas de uso habitual para ofrecer información, opiniones, puntos de vista breves y directos..., usando un registro formal, informal o neutro y pronunciando y entonando de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero o cometa errores de pronunciación que no interrumpen la comunicación. Del mismo modo, se trata de verificar</p>

	que respeta la función y el propósito comunicativo, utilizando sus exponentes más comunes y empleando los patrones discursivos y los elementos de organización textual más habituales (conectores, deixis, yuxtaposición, interjecciones, repetición léxica, etc.) para que el texto ofrezca la suficiente cohesión y coherencia interna. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de utilizar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para producir textos orales monológicos, siguiendo unas directrices establecidas, en los que comunica conocimientos sobre otras materias, o sobre asuntos generales o de interés propio, adoptando una actitud crítica y constructiva.
<b>Competencias del criterio SGN04C03</b>	Competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencias sociales y cívicas
<b>SGN04C05</b>	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (adaptación del mensaje a patrones de la primera lengua u otras, uso de elementos léxicos aproximados si no se dispone de otros más precisos. autoevaluación, autocorrección...) para hacer presentaciones ensayadas (siguiendo un esquema lineal y estructurado) y contestar a preguntas breves y sencillas de los oyentes, para desenvolverse con la debida corrección en gestiones y transacciones cotidianas y para participar en conversaciones informales breves, formales simples o entrevistas, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
<b>Competencias del criterio SGN04C05</b>	Aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

<p><b>SGN04C06</b></p>	<p><b>Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos, «auténticos» o adaptados, breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en los ámbitos personal, público y educativo.</b></p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y específica en textos escritos en cualquier soporte en un registro formal, informal o neutro, como en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta (p. ej. sobre una aplicación informática, un libro o una película), en correspondencia personal sencilla en la que se habla de uno mismo, se describen personas, objetos, y lugares, se narran acontecimientos pasados, etc., y en instrucciones generales de funcionamiento y manejo de aparatos de uso cotidiano (p. ej. una impresora), así como en instrucciones claras para la realización de actividades y normas de seguridad básicas. Del mismo modo, se busca comprobar que es capaz de entender lo esencial de correspondencia formal (p. ej. sobre una beca para realizar un curso de idiomas) y captar las ideas principales de textos periodísticos. Por último, se trata de verificar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, y sus significados asociados, mediante el empleo de sus conocimientos sobre los constituyentes y la organización de exponentes morfosintácticos y patrones discursivos de uso frecuente (inicio, desarrollo y cambio temático, y cierre), reconociendo léxico de uso común y usando recursos textuales y no textuales para inferir los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente, así como reconociendo tanto las principales convenciones ortotipográficas y de puntuación como abreviaturas y símbolos comunes (p. ej. %), al igual que sus significados asociados. Con todo ello, se quiere verificar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para recabar información en distintas fuentes, realizar una tarea específica o resolver un problema, y para adquirir conocimientos generales sobre otras materias o sobre asuntos cotidianos y conocidos o de su interés, al igual que para leer por placer o entretenimiento, adoptando una actitud crítica y constructiva.</p>
<p><b>Competencias del criterio SGN04C06</b></p>	<p>Competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencias sociales y cívicas</p>

SGN04C08	<p><b>Escribir textos breves con estructura clara adecuados al receptor y al contexto y que traten sobre temas cotidianos, generales o de interés propio, respetando las convenciones escritas de uso más común, con el fin de participar con progresiva autonomía en los ámbitos personal, público y educativo.</b></p> <p>Este criterio busca verificar que el alumnado es capaz de crear y completar cuestionarios con información relativa a su formación, intereses o aficiones, tanto en formato papel como digital, redactar textos en cualquier soporte como notas y mensajes (en blogs, foros, redes sociales, notas adhesivas, etc.), así como correspondencia personal en la que establece y mantiene contacto social, y correspondencia formal básica dirigida a instituciones públicas o privadas, o a entidades comerciales, empleando un registro informal, formal o neutro y una variedad suficiente de léxico y de expresiones de uso habitual, al igual que un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas para intercambiar información, opiniones y puntos de vista simples y directos, dar instrucciones o indicaciones, describir situaciones, personas, experiencias personales, etc. Del mismo modo, se trata de constatar que conoce y respeta la función y el propósito comunicativo mediante la utilización de sus exponentes más comunes, empleando los patrones discursivos de uso más habitual y mecanismos sencillos (deixis, yuxtaposición, conectores, etc.), al igual que los signos de puntuación elementales (p. ej. punto, coma) y las reglas ortográficas básicas (p. ej. uso de mayúsculas y minúsculas o separación de palabras al final de línea) para dotar al texto de la suficiente cohesión y coherencia. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de utilizar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para establecer y mantener contacto social, realizar tareas o resolver problemas prácticos, aportando opiniones críticas y constructivas sobre asuntos generales relacionados con otras materias o sobre asuntos cotidianos, generales o de interés propio, observando las convenciones formales y las normas de cortesía básicas.</p>
<b>Competencias del criterio SGN04C08</b>	Competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencias sociales y cívicas

### **Fundamentación metodológica/concreción**

---

**Modelos de enseñanza:** Inductivo básico, deductivo básico, trabajo colaborativo, enseñanza directiva, investigación grupal.

**Fundamentos metodológicos:** Buscamos con esta SA, colocar al alumnado en el foco del proceso enseñanza-aprendizaje, para cumplir con el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: comunicarse, a la vez que logramos introducir contenidos culturales ligados a la lengua francesa. Las actividades que proponemos se ajustan a los elementos propuestos por el currículo de la Segunda Lengua Extranjera y contemplan una graduación de la complejidad favoreciendo la motivación y el proceso de aprendizaje del alumnado. Asimismo, nuestro fin es seguir trabajando en el desarrollo de su competencia intercultural. Creemos que, para ello, es imperativo romper con los estereotipos y prejuicios y por lo tanto incluir en la programación contenidos culturales que ayuden a lograr estos objetivos. Este tipo de contenidos es fundamental dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, pues no concebimos el estudio de una lengua sin el de la cultura o culturas ligadas a ella.

Hemos querido proponer una SA de contenidos innovadores, con el fin de lograr motivar al alumnado con el aprendizaje de algo diferente. Creemos que aportar este tipo de actividades es básico para mantener un buen clima en el aula que favorezca el proceso.

La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) será una constante a lo largo de nuestra SA, puesto que perseguimos que el discente desarrolle una cierta autonomía a la hora de recabar información y de gestionarla. Las técnicas empleadas y las actividades propuestas serán diversas. Alternaremos el trabajo individual con el trabajo con el gran grupo clase y en pequeños grupos. Este es un modelo de aprendizaje muy efectivo y mejora el rendimiento del alumnado, permitiendo que adquiera varias destrezas a lo largo de la SA, mediante la correcta ejecución de las actividades propuestas, cuyo resultado final será significativo a la hora de enfrentar la tarea objetivo de esta situación de aprendizaje. Así logramos un desarrollo integrado de las diversas competencias; todo ello en relación con unas actitudes y unos valores (como la autonomía en el aprendizaje, la cooperación, el trabajo en equipo, la responsabilidad y el respeto) y en el marco de un enfoque comunicativo. A lo largo de esta SA, presentaremos actividades que ayuden a desarrollar todas las destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción.

Gracias a esta situación de aprendizaje, los aprendientes podrán desarrollar la competencia lingüística, la competencia digital, la sociocultural, su espíritu emprendedor y su sentido de la iniciativa. Aprenderán asimismo a expresar sus propias opiniones y a escuchar las de los demás compañeros, siempre desde el respeto. Pretendemos desarrollar el sentido crítico del alumnado al mismo tiempo que lo sensibilizamos sobre la heterogeneidad de la sociedad en la que coexistimos, ofreciéndole una educación en valores necesaria para una buena convivencia, para derribar estereotipos y acabar con la discriminación generada por los prejuicios. Nuestro objetivo, además de enseñar la lengua francesa, es educar a agentes sociales democráticos que sepan convivir en un contexto diverso. El profesor adoptará, en algunos casos, el rol de guía y de observador, en muchas de las

actividades para favorecer la autonomía del alumnado y, en otras ocasiones, el papel tradicional del profesor para llevar a cabo clases dirigidas e introducir nuevos conceptos.

### Actividades de la situación de aprendizaje

#### [0] *On commence !*

Antes de comenzar con las actividades propuestas en esta SA, empezaremos con una encuesta que nos permitirá elaborar una idea aproximada sobre los conocimientos previos con los que cuenta el alumnado en relación con el tema. Hemos elaborado una encuesta (anexo I), en formato papel, con 16 preguntas (9 de elección múltiple, 7 para responder con un *sí* o un *no* y 1 para desarrollar brevemente).

En esta sesión, distribuiremos a cada discente una copia de la encuesta y dispondrán de un máximo de 20 minutos para responder a las preguntas. Comenzaremos explicándoles que la participación es anónima y que no será evaluada ni influirá en su nota final. Les rogaremos que no elijan cualquier respuesta para terminar antes, ya que no se trata de adivinar, sino, simplemente, es una herramienta para que el profesor tenga conocimiento sobre en qué punto está el alumnado con respecto a la cuestión que vamos a tratar en las próximas sesiones. Señalaremos que aquellas preguntas que el alumnado no sepa contestar es libre de dejarlas en blanco.

Leeremos con ellos, en primer lugar, las preguntas 1, 2, 3 y 4 para asegurarnos de que entienden los conceptos. Esperaremos a que toda la clase haya terminado de contestar a estas preguntas, para evitar que la pregunta 5 influya en su respuesta para la 4.

A continuación, seguiremos con la lectura del resto de preguntas, dando explicaciones siempre que el alumnado lo requiera y les dejaremos el tiempo necesario para completar la encuesta.

Finalizaremos esta parte, recogiendo las encuestas completadas.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones

SGN04C02	Encuestas completadas	- Individual	20 minutos	Fotocopias de la encuesta (anexo I) Mapamundi	Aula	
SGN04C06		- Gran grupo clase				
SGN04C08						

### [1] *Le Liban*

Con esta primera actividad, pretendemos acercar al alumnado a la realidad de uno de los países árabes francófonos: el Líbano. Iniciaremos la sesión, repartiendo unos billetes libaneses (dinero) y una *darbuka* (instrumento de percusión tradicional libanés) que hemos llevado al aula. Dejaremos al alumnado un margen de 4-5 minutos para que pueda examinar los billetes y la *darbuka* y probar cómo suena.

A continuación, formularemos la siguiente pregunta al alumnado: *De quel pays s'agit-il ?* En los billetes repartidos, figura el nombre del país, por lo que confiamos en que el alumnado será capaz de adivinarlo. Colgaremos el mapamundi que hay en el aula, en la pizarra y haremos que intenten localizar el Líbano en el mapa. Una vez localizado el país, el alumnado hará una lista de países de la región e iremos extrayendo conclusiones sobre qué tienen en común esos países. Pretendemos con esta actividad resaltar las nociones de países árabes y antiguas colonias europeas.

Posteriormente, preguntaremos al alumnado qué ha oído sobre el país y nos ayudaremos de un *powerpoint* (anexo II) para ampliar sus conocimientos sobre el país en cuestión. Llegados a este punto, pretendemos que el alumnado conozca mejor el Líbano.



Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
SGN04C02 SGN04C03 SGN04C06		- Individual - Gran grupo clase	1	Billetes libaneses Darbuka Mapamundi Ordenador Proyector Altavoces <i>Powerpoint</i> (anexo II)	Aula	

## [2] *Brisons les stéréotypes !*

Dedicaremos las siguientes dos sesiones a derribar estereotipos sobre el mundo árabe.

Antes de comenzar, comentaremos la encuesta que el alumnado ha realizado en una sesión previa, destacando aquellos puntos que consideramos conflictivos y daremos al alumnado las respuestas correctas. En el anexo I, se puede encontrar una ficha de ayuda para el profesor.

A continuación, les repartiremos dos documentos: transcripción de las partes del vídeo que vamos a visualizar con sus correspondientes preguntas de elección múltiple (anexo III) y un listado que agrupa los estereotipos que hemos elaborado con las respuestas del alumnado en la encuesta llevada a cabo anteriormente (anexo IV). El alumnado dispondrá de 2 minutos para leer las preguntas del primer documento antes de comenzar con el vídeo (primeros 16 segundos): <https://www.youtube.com/watch?v=eGFnI5DmRPI>.

Después de cada fragmento, el alumnado tendrá otros 2 minutos para contestar a las preguntas que corresponden. Una vez finalizado el tiempo, corregiremos las preguntas juntos.

Pasaremos a la segunda parte del vídeo (0.20 – 1.16). Realizaremos dos escuchas de cada una y posteriormente seguiremos con la misma estrategia, contestar individualmente a las preguntas formuladas y corregirlas entre toda la clase.

Resaltaremos de esta manera los términos *estereotipos*, *prejuicios* y *discriminación*. Para comprobar que han entendido su significado, pediremos al alumnado que nos ilustre con ejemplos sobre estereotipos existentes. Les daremos un primer ejemplo: “los alemanes son fríos”. Dispondrán de dos minutos para pensar en otros. En este momento, observaremos la imagen del anexo III. Haciendo uso de lo anteriormente visto, explicaremos que los estereotipos y los prejuicios existen de manera normal, pero se convierten en algo peligroso cuando llevan a la discriminación. En el cartel que les hemos entregado, podrán observar que el ser humano siempre va a prejuizar o crear estereotipos sobre lo diferente e intentará justificarlo siempre de la misma manera: “el otro es el diferente, es el malo, es el racista en el caso de la imagen”.

Una vez en este punto, leeremos todos juntos el anexo IV y visualizaremos la tercera parte del vídeo, dos veces. Los aprendientes contestarán a las preguntas correspondientes y elaboraremos en la pizarra un listado de prejuicios y estereotipos que han podido sacar del vídeo para compararlos con aquel del que disponen y comprobar que, en muchas ocasiones, las etiquetas que otorgamos a algún colectivo son las mismas. Por último y para terminar con esta parte de la sesión, pediremos que respondan a la última pregunta, con palabras sueltas o frases sencillas, que nos darán pie a comentar la importancia de los medios de comunicación y de la educación en la cuestión de los estereotipos y los prejuicios. Finalizaremos escuchando la cuarta y última parte del vídeo para que el alumnado observe los factores que podrían estar en el origen de estos fenómenos.

<b>Criterios Ev.</b>	<b>Productos/ Instrucciones Ev.</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Observaciones</b>
SGN04C02 SGN04C03 SGN04C06 SGN04C08	Respuestas a las preguntas formuladas.	Gran grupo clase	2	Ordenador Proyector Altavoces	Aula	Se realizarán fotocopias según el número de alumnos de cada clase.

				Fotocopias (anexos III y IV)		
				Pizarra		

### [3] *Nous, les journalistes !*

Comenzaremos explicando al alumnado el objetivo de esta SA: la elaboración de un número para una revista especializada en el mundo árabe-francófono, mediante trabajo en clase. Los aprendientes tendrán que realizar parte del trabajo en casa.

Para introducir el tema, hemos preparado una serie de revistas que llevaremos al aula, para que las hojeen y vean las secciones que componen normalmente una revista. La selección de revistas es de género múltiple, proveniente de países árabes-francófonos, pero también alguna de Francia.

La revista que elaborará el alumnado será de contenido cultural y se centrará en el mundo árabe-francófono. Les daremos las instrucciones (anexo V) y comenzaremos a leerlas juntos para explicar cualquier duda que pueda surgir.

A continuación, después de haber observado y comentado cómo es la estructura de una revista, distribuiremos un artículo que hemos extraído de la sección cultural de *L'Orient-Le Jour*, titulado « *Aladdin* », *un remake sans génie*, para trabajarlo en clase y que les sirva de ejemplo (anexo VI). Junto al artículo, el alumnado dispondrá de una explicación sobre las partes que componen un artículo, que una vez desglosado el texto, procederemos a leer y explicar.

Realizaremos una comprensión lectora, con la ayuda de una serie de preguntas planteadas en el documento. Nuestro objetivo para estas dos sesiones es que el alumnado sepa de qué partes está compuesto un artículo, que observe el uso y la importancia de los conectores y entienda que todo artículo debe responder a las 5 preguntas: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Por qué?

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones

SGN04C02	Lectura y comprensión del artículo	Gran grupo clase.	1	Revistas	Aula
SGN04C03				Pizarra	
SGN04C06				Instrucciones del trabajo (anexo V)	
SGN04C08				Artículo <i>L'Orient-Le Jour</i> , partes del artículo y cuestionario (anexo VI)	

#### [4] *Recherchons !*

Desarrollaremos estas sesiones en el aula de informática. Comenzaremos la sesión con la formación de los grupos de trabajo, que habremos establecido previamente, atendiendo a las capacidades y necesidades de cada uno. El equipo se reunirá, y contará con un documento (anexo VII), que deberá devolver al docente cumplimentado. Este recogerá el nombre del grupo, el nombre y los apellidos de cada miembro y el cargo que sustentará cada alumno, a repartir por consenso entre los miembros. El alumnado elegirá asimismo el país sobre el que trabajará y lo anotará en el documento: tres opciones en orden de preferencia. El reparto final se realizará por el profesor por orden de entrega del documento.

El alumnado dispondrá de los ordenadores para elegir un tema entre todos aquellos de índole cultural que les proporcionaremos. Con el fin de guiar el proceso, hemos elaborado una *webquest* (anexo VIII) que expone los posibles temas relativos a cada país. Una vez clara la elección, el alumnado tendrá acceso a una serie de materiales que hemos elaborado con el fin de facilitarles la búsqueda y de acotar la información que podrían encontrar en internet, adecuándola a su nivel.

Los alumnos comenzarán a leer y a documentarse, con el objetivo de elaborar un primer esquema, que sirva de estructura para el artículo. El esquema se realizará de manera individual y se entregará al profesor.

Una vez entregadas las correcciones, el grupo se reunirá y efectuará una puesta en común, bajo la supervisión del docente que se asegurará que todo el alumnado está participando y debatiendo sobre el esquema común que servirá de base para la redacción del artículo y que será entregado al docente.

<b>Criterios Ev.</b>	<b>Productos/ Instrucciones Ev.</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Observaciones</b>
SGN04C02 SGN04C06 SGN04C08	Formación de los grupos. Asignación de los roles. Elección del país árabe francófono. Concreción del tema Esquema individual Esquema común	Pequeños grupos Individual	2	Formulario (anexo VII) Ordenadores con acceso a Internet Cuadernos de notas <i>Webquest</i> (anexo VIII) elaborado por el profesor Bolígrafos	Aula de informática	

### [5] *On rédige !*

Llegados a este punto, ya con el esquema común corregido, el grupo se reunirá en el aula de estudios para comenzar a discutir el reparto de las tareas. El coordinador del grupo asignará una parte del esquema a cada miembro del grupo y este tendrá que comenzar a redactar su parte del artículo, haciendo uso de la información que pudo recabar durante las sesiones desarrolladas en el aula de informática.

Todas las redacciones serán recogidas por el secretario del grupo y entregadas al profesor para su corrección y la evaluación individual. El docente se encargará de guiar la redacción, ayudando al alumnado con las dudas que puedan surgir, cuando observe que estas no están siendo resueltas por el grupo de iguales. El vocabulario puede consultarse en el diccionario con el que se cuenta en el aula.

<b>Criterios Ev.</b>	<b>Productos/ Instrucciones Ev.</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Observaciones</b>
SGN04C06 SGN04C08	Desarrollo del esquema	Pequeño grupo Individual	1	Esquema común corregido  Ordenador con acceso a Internet  Libros	Aula	El coordinador del grupo tendrá que atender a las capacidades de los miembros del grupo y repartir las tareas de manera adecuada. El docente podrá intervenir si observa que el reparto no es adecuado.

### **[6] *Nous sommes le 4ème pouvoir !***

Una vez entregadas las redacciones corregidas a los miembros del grupo, éste se reunirá en el aula para poner en común el trabajo y pasar a la penúltima fase: compartir percepciones e ideas, redactar el texto final entre todos, ayudándose cuando surjan las dificultades, leer el artículo final y decidir cuántas imágenes deberá buscar el miembro que desempeña el rol del fotógrafo. A partir de este momento, el grupo dispondrá de una semana

para pasar el artículo a ordenador, insertar las imágenes que el fotógrafo ha seleccionado, revisar las correcciones e imprimir el artículo para su entrega.

<b>Crterios Ev.</b>	<b>Productos/ Instrucciones Ev.</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Observaciones</b>
SGN04C03 SGN04C08	Artículo final con imágenes Revista completa	Pequeños grupos	1 sesión de clase y trabajo en casa	Imágenes Ordenador con acceso a Internet	Aula Casa	El docente, una vez recogidos todos los artículos, procederá a revisarlos, unificarlos, e imprimirá una copia de la revista para cada uno de los alumnos.

### **[7] On évalue !**

Durante esta última sesión, el profesor repartirá una revista a cada alumno y el grupo procederá a leer su artículo delante de la clase. Los compañeros deberán realizar un máximo de dos preguntas al grupo con relación con lo que han comprendido. En esta sesión, continuaremos desarrollando la competencia comunicativa, creando la posibilidad de interacción entre el alumnado y finalizando con la puesta en común de lo trabajado, esta situación de aprendizaje.

El profesor realizará una evaluación conjunta del grupo, basándose en los datos de participación, funcionamiento del grupo que ha podido recabar durante las sesiones previas, así como en el producto final y una valoración individual basada en la corrección y evaluación del trabajo realizado por cada uno de los alumnos.

<b>Crterios Ev.</b>	<b>Productos/ Instrucciones Ev.</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Observaciones</b>
SGN04C02 SGN04C03 SGN04C05	Puesta en comn de los artculos	Gran grupo clase	1	Revistas	Aula	

### **Fuentes, Observaciones, Propuestas**

---

#### **Fuentes:**

*Youtube:* <https://www.youtube.com/watch?v=eGFnI5DmRPI>

*L'Orient-Le Jour :* <https://www.lorientlejour.com/article/1172662/-aladdin-un-remake-sans-genie.html>

*Fabrique à spécialités :* <http://fabriqueaspecialites.free.fr/index.php/ecrire-article-de-presse/>

*Docs pour docs :* [https://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure\\_de\\_1\\_article\\_de\\_presse\\_4e\\_3e.pdf](https://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure_de_1_article_de_presse_4e_3e.pdf)

#### **Observaciones:**

- Somos conscientes de la posibilidad de que existan en el centro alumnos con necesidades específicas, por lo que esta situación de aprendizaje queda abierta a posibles cambios y adaptaciones para atender a la diversidad y a las necesidades de todo el alumnado.
- En toda la situación de aprendizaje, tendremos cuenta de la heterogeneidad del grupo. Por ello, insistimos en la flexibilidad de nuestro planteamiento. Nos adaptaremos siempre al ritmo del alumnado.



## 7. Resultados

Nuestra propuesta de innovación consiste en una situación de aprendizaje compuesta por ocho actividades. Todas ellas giran en torno a una tarea final: la elaboración de un número de revista cultural centrado en el mundo árabe-francófono. Se han programado nueve sesiones y media, además del trabajo que el alumnado tendrá que realizar fuera del aula, en casa.

- Actividad 0: *On commence !*
- Actividad 1: *Le Liban*
- Actividad 2: *Brisons les stéréotypes !*
- Actividad 3: *Nous, les journalistes !*
- Actividad 4: *Recherchons!*
- Actividad 5: *On rédige !*
- Actividad 6: *Nous sommes le 4<sup>ème</sup> pouvoir !*
- Actividad 7: *On évalue !*

En el presente apartado, expondremos los resultados fruto de la puesta en marcha de aquello que pudimos llevar a cabo en el centro. Debido al momento del curso en el que nos encontramos, evaluación final, y al tiempo tan ajustado, solamente hemos podido disponer de dos sesiones para realizar las dos primeras actividades planeadas de la SA: *Le Liban* y *Brisons les stéréotypes !* Asimismo, un compañero nos cedió 20 minutos de sus sesiones de tutoría para la encuesta inicial.

### 7.1 Encuesta: *On commence !*

Varias semanas antes de realizar las dos actividades planteadas, procedimos a encuestar al alumnado para hacer un estudio de los conocimientos previos que tenían sobre el tema que nos concierne en este trabajo: el mundo árabe.

La encuesta (anexo I) fue diseñada con antelación para proceder posteriormente al análisis de los resultados y a la planificación de las sesiones en base a ellos.

*On commence !* cuenta con 16 preguntas, elaboradas minuciosamente con el objetivo de permitirnos detectar cuáles son los prejuicios y estereotipos que el alumnado tiene sobre el mundo árabe y si cuenta o no con conocimientos sobre esta parte del mundo. También buscamos con las preguntas analizar si ha existido o existe algún tipo de contacto entre nuestros aprendientes y personas procedentes de esta amplia región. Con

el objetivo de evitar, en la medida de lo posible, respuestas que nos aporten datos falseados, el alumnado siempre contaba con la opción de *no sabe, no contesta*.

Para más información sobre esta parte, véase la *ficha explicativa de la encuesta para el profesorado*, en el anexo I.

De los 50 alumnos que conforman el cuerpo de discentes de 4º de la ESO, en el Ramiro de Maeztu, solo 38 han completado la encuesta, que se realizó un viernes. Esto se debe al elevado índice de absentismo que se puede observar ese día entre los grupos, pues muchos no acuden regularmente al centro.

A continuación, detallaremos los resultados de la encuesta mediante gráficos.

Pregunta 1: ¿Qué imagen corresponde a un plato de humus?

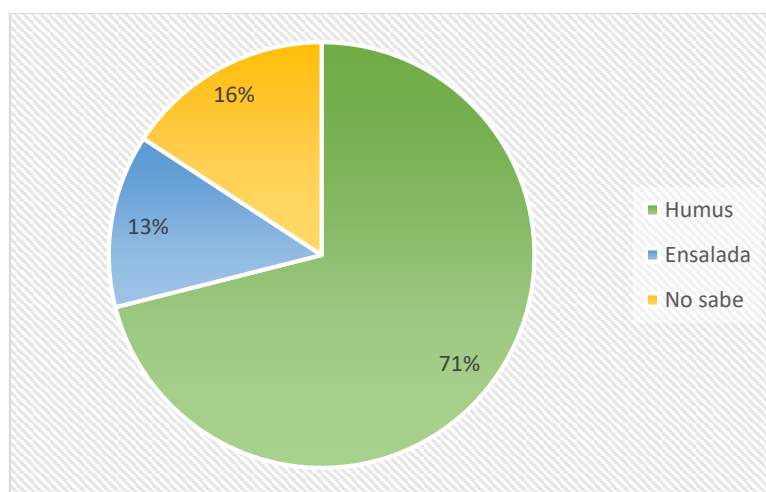


Gráfico 1-Pregunta 1

71% del alumnado ha acertado a la primera pregunta planteada en esta encuesta. Parece que la mayoría de los aprendientes sabe reconocer este plato mediante una fotografía, ya sea porque lo ha podido degustar o bien, simplemente, por haberlo visto.

Pregunta 2: ¿Qué es el humus?

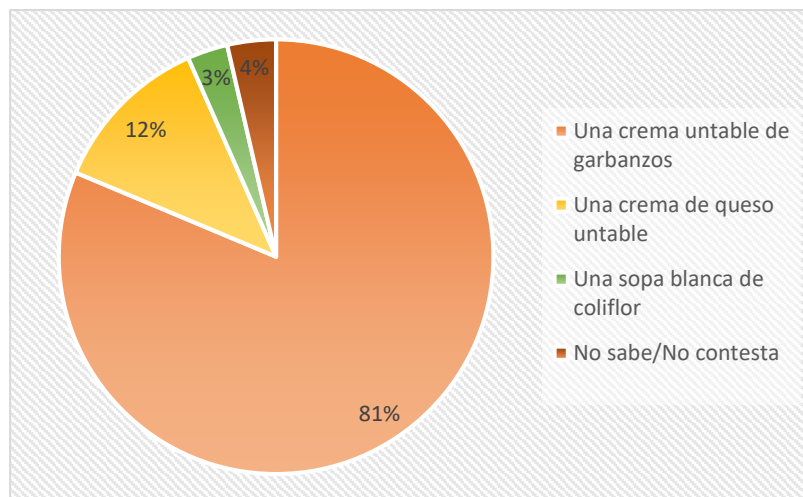


Gráfico 2- Pregunta 2

Son muchos más los alumnos que, a pesar de no poder reconocer una imagen de este plato, saben de qué se trata. Solamente un alumno cree que se trata de una sopa y cuatro lo relacionan con un queso untable, que podría ser más lógico debido al parecido que tiene el humus con este tipo de alimentos. Seis alumnos no han contestado a la pregunta; de ello deducimos que no sabían de qué se trata.

Pregunta 3: ¿Qué quiere decir el término *humus*?

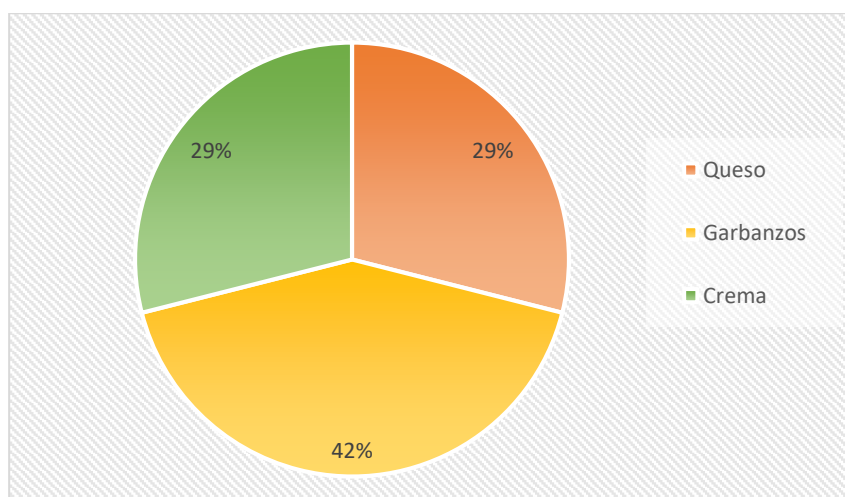


Gráfico 3 - Pregunta 3

Los resultados de esta pregunta están bastante divididos. Aunque el 42% del alumnado reconoce o deduce que el término *humus* quiere decir garbanzos, son muchos los que no conocen su significación. Existe un empate entre aquellos que piensan que *humus* quiere decir *queso* y aquellos que lo relacionan con el de *crema*.

Pregunta 4: ¿De dónde proviene el término *humus*?

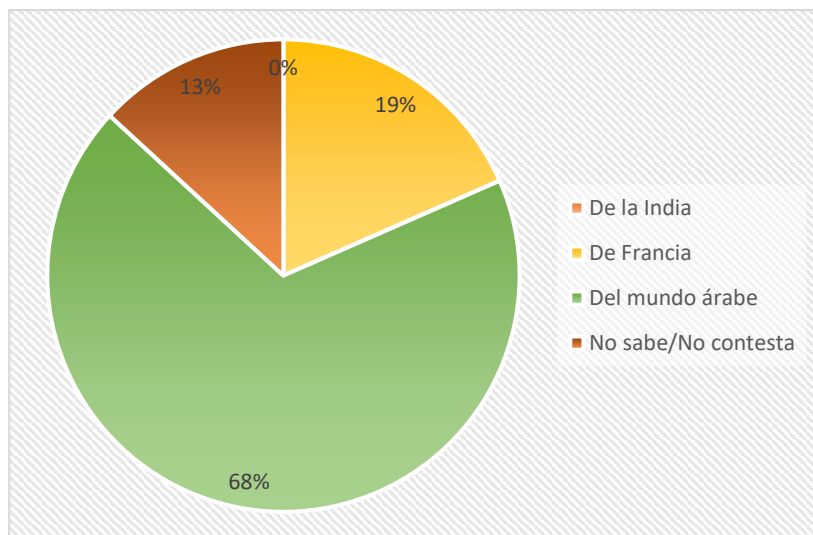


Gráfico 4 - Pregunta 4

Los resultados de esta pregunta podrían estar condicionados por las preguntas que siguen, puesto que son todas en relación con el mundo árabe. Al leer la encuesta con uno de los grupos, no caímos en la necesidad de pedir al alumnado que conteste a las cuatro primeras preguntas antes de proseguir, para no influenciarles. Por ello el resultado es el que presentamos. Algo más de la mitad de los aprendientes acertó al ubicar la procedencia del término en el mundo árabe. Sin embargo, parece que algunos alumnos quisieron encontrar el vínculo entre el humus y la asignatura de Segunda Lengua Extranjera, relacionando el humus con Francia, un 19%. Nadie eligió la India como lugar del origen de este plato, pero algunos, concretamente el 13%, no han contestado a la pregunta, indicando que no sabían la respuesta correcta.

Pregunta 5: ¿Qué es un país árabe?

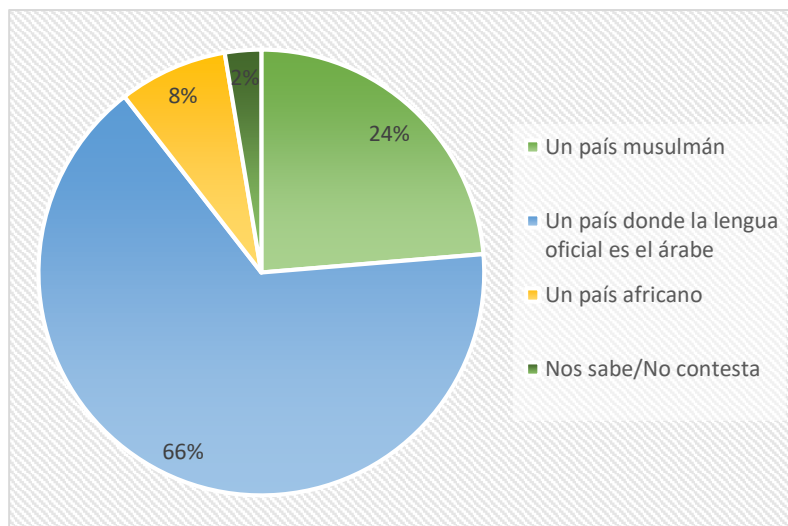


Gráfico 5 - Pregunta 5

Es llamativo el porcentaje de alumnos que creen que un país árabe es un país musulmán. No nos termina de sorprender este resultado, puesto que es muy extendida la idea de que estos dos conceptos hacen referencia a lo mismo. Nos reconforta, sin embargo, que la mayoría de los discentes, un 66%, sabe definir el concepto de país árabe.

Pregunta 6: ¿Es lo mismo árabe y musulmán?

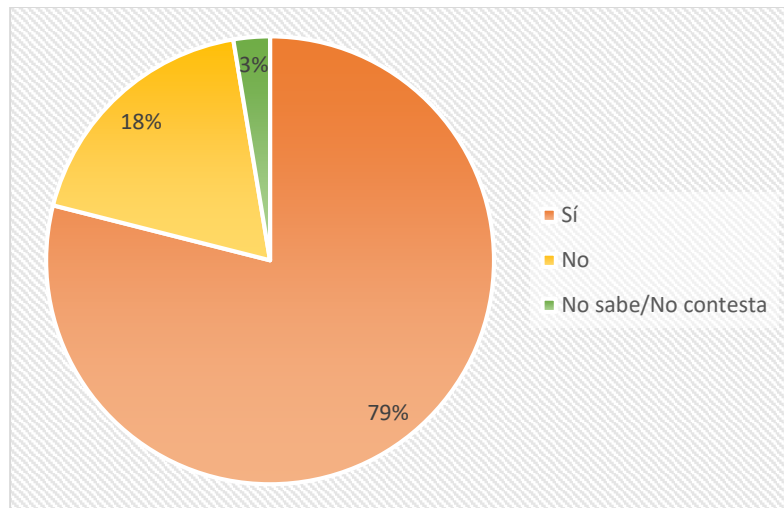


Gráfico 6 - Pregunta 6

En relación con la pregunta anterior, propusimos esta y, de nuevo, el resultado obtenido era el esperado. La gran mayoría de los estudiantes no establece ninguna distinción entre árabe y musulmán. Para ellos, se trata del mismo colectivo. El 79% de los encuestados ha respondido afirmativamente a esta pregunta, mientras que solamente el 18% reconoce que existe una diferencia entre ambos conceptos.

### Pregunta 7: ¿Conoce algún país árabe no musulmán? ¿Cuál?

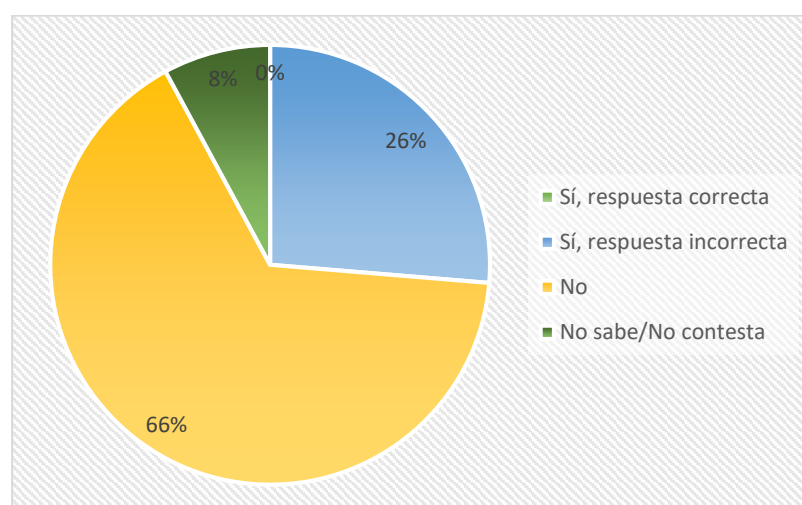


Gráfico 7 - Pregunta 7

Las respuestas del alumnado a esta pregunta nos resultan de gran interés. La gran mayoría afirma no conocer ningún país árabe no musulmán, lo cual nos remite a la cuestión anterior, en la que un gran número ha respondido que es lo mismo árabe y musulmán. Las respuestas que más llaman nuestra atención son aquellas en las que el alumnado responde que sí conoce países que cumplen estas características, pero ninguno de ellos acierta a la hora de determinar cuáles son esos países. Así nos encontramos con que el alumnado que ha contestado de manera afirmativa piensa que España, Rumanía, Guinea, Nigeria, Camerún o Israel son árabes y no musulmanes. O incluso, aquellos que creen que Arabia Saudita, Los Emiratos Árabes o Egipto son árabes pero no son musulmanes. Uno de los alumnos ofreció dos ejemplos que no encajan en esta definición, pues Turquía no es un país árabe y Jordania es a la vez árabe y musulmán.

### Pregunta 8: ¿Conoce algún país musulmán no árabe? ¿Cuál?

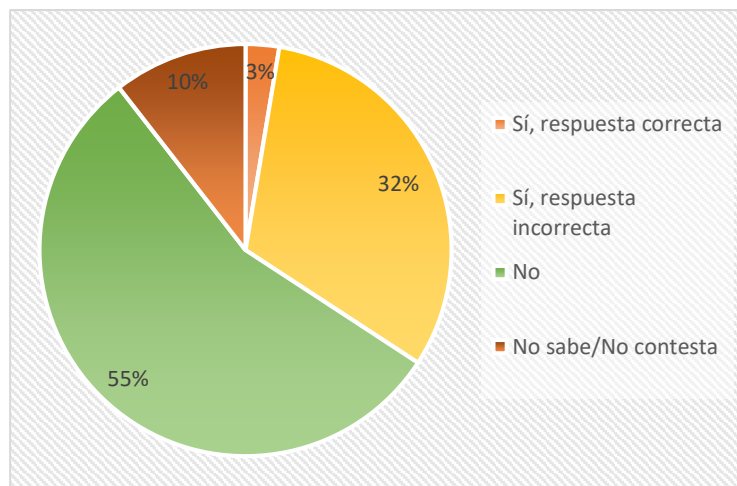


Gráfico 8 - Pregunta 8

No parece tarea fácil para el alumnado reconocer qué países cumplen con solamente una de las condiciones, la de árabe o la de musulmán. Los discentes no tienen muy claro cuáles son los países árabes, mucho menos parecen conocer qué países son considerados musulmanes. Ello puede deberse a que estos dos conceptos se refieren, según ellos, a lo mismo. Si nos detenemos en aquellos que han respondido con un *sí*, por un lado, constatamos que solamente un alumno ha podido responder correctamente, pues el país que indica, Turquía, efectivamente es musulmán, pero no árabe. Por otro lado, un 32% de los aprendientes contesta erróneamente, considerando que Marruecos, La India, Egipto, Irak, Rumanía o Siria no son árabes, pero sí profesan el Islam. Nos llamó la atención una de las respuestas en concreto. Un alumno respondió que África es un país musulmán no árabe, lo cual nos conduce a pensar que el hecho de que el alumnado no sepa contestar correctamente a estas preguntas deriva de un desconocimiento generalizado en lo que se refiere a la configuración mundial, pues parece que algunos no distinguen tampoco entre países y continentes.

Preguntas 9 y 10: Una/uno de estas tres mujeres/hombres no es árabe. ¿Cuál?

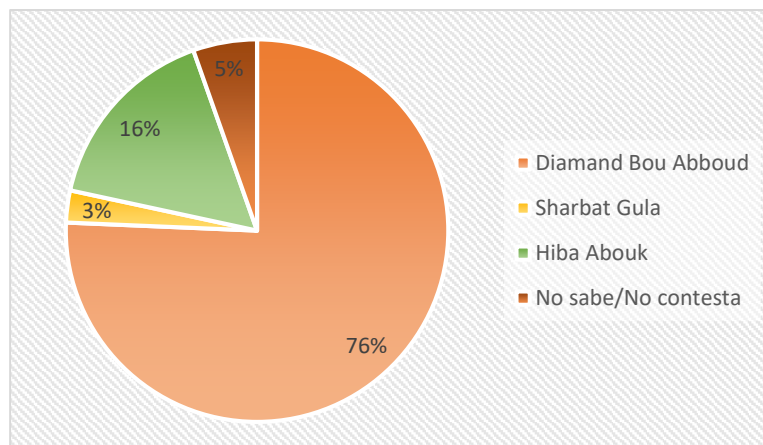


Gráfico 9 - Pregunta 9

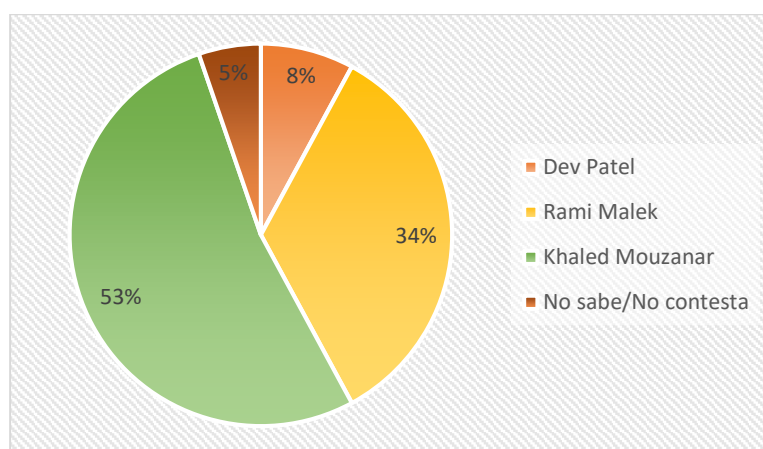


Gráfico 10 - Pregunta 10

Las respuestas a esta pregunta han logrado confirmar nuestras expectativas, en el caso de las mujeres, pero no, en el de los hombres. Nos esperábamos que la mayoría del alumnado eligiera a Diamand Bou Abboud y a Rami Malek por estereotipos relacionados con el físico. El 76% del alumnado ha señalado a la actriz libanesa como persona no árabe, mientras que el 53% señaló a Khaled Mouzanar, de entre los hombres. Lo cierto es que podemos llegar a entender las elecciones de los discentes, puesto que se deben a ideas preconcebidas o a prejuicios que han sido fomentados por la imagen que tienen los árabes en los medios de comunicación o en el cine.

Pregunta 11: ¿Ha viajado alguna vez a un país árabe? ¿Cuál?



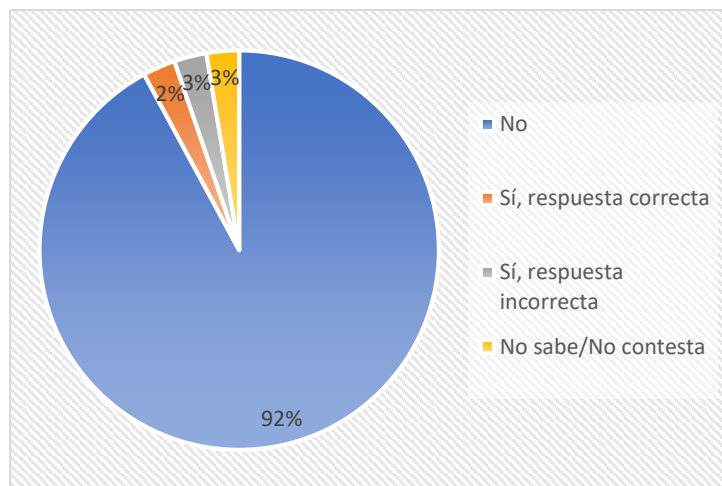


Gráfico 11 - Pregunta 11

El hecho de que el 92% del alumnado haya contestado negativamente era previsible. Puede que esto esté ocasionado por las condiciones económicas del municipio en general. La mayoría de los alumnos, ya sea por su edad o por su estatus social no ha podido viajar.

Pregunta 12: ¿Ha tenido contacto con personas de origen árabe?

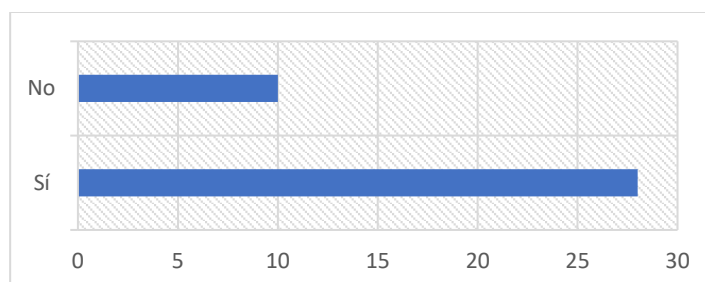


Gráfico 12 - Pregunta 12

Nos ha resultado gratamente sorprendente que el 73% del alumnado haya tenido algún tipo de contacto con personas de origen árabe. Si tenemos en cuenta las respuestas recogidas en las preguntas anteriores y el poco conocimiento que tiene el grupo-clase sobre esta parte del mundo, podríamos constatar que no se ha llegado a profundizar en dichas relaciones o que no hubo interacción suficiente que permitiera que nuestros discentes conocieran mejor la cultura de esas personas.

Pregunta 13: ¿Tiene amigos o familiares procedentes de algún país árabe?

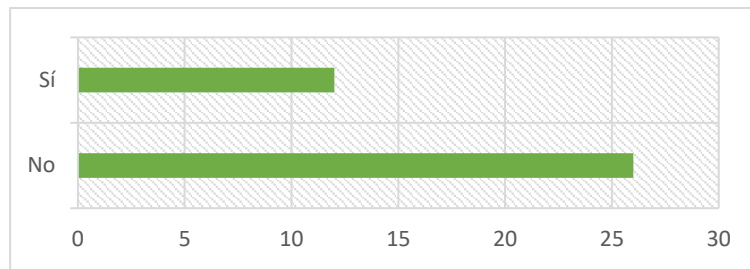


Gráfico 13 - Pregunta 13

Entendemos que las relaciones a las que hacen referencia los alumnos en la pregunta anterior no son estrechas, pues al intentar averiguar si se trata de alguien cercano, un amigo o un familiar, el 68% responde que no. Es llamativo, sin embargo, que el porcentaje de aquellos que sí tienen relaciones cercanas con personas árabes no es precisamente bajo, dado que se trata del 32%.

Pregunta 14: Los siguientes países son árabes

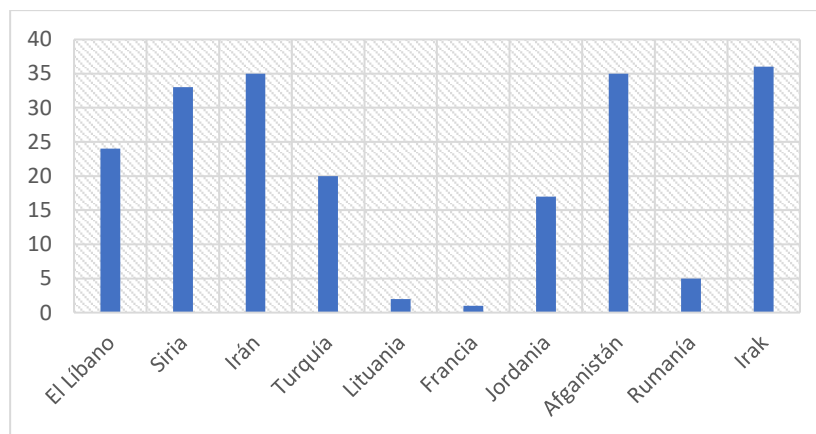


Gráfico 14 - Pregunta 14

Los resultados de esta pregunta son dispares y quizás estamos ante unos de los más representativos de la encuesta, ya que nos demuestran si el alumnado sabe de qué parte del mundo hablamos. Las respuestas nos indican que no es el caso. Los aprendientes no cuentan con conocimientos generales suficientes para tratar el tema con una base sólida. No es halagüeño que piensen que países como Francia son árabes. Nos nos sorprende, sin embargo, que señalen Irán, Turquía y Afganistán como tales, pues ello, como indicamos previamente, es fruto de la influencia de los medios de comunicación y de un pensamiento generalizado entre gran parte de la población.

Las respuestas correctas serían las siguientes: El Líbano, Siria, Jrdania e Irak son países árabes, mientras que Irán, Turquía, Lituania, Francia, Afganistán y Rumanía no lo son.

Pregunta 15: ¿Qué lengua (o lenguas) es oficial en los países árabes?

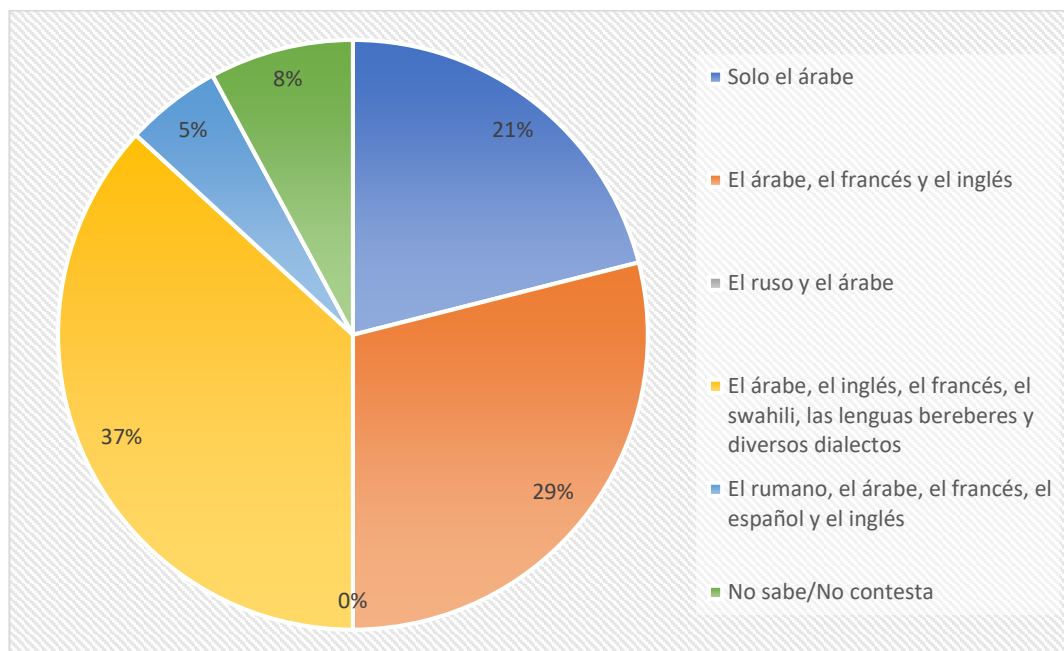


Gráfico 15 - Pregunta 15

Los resultados, en este caso, están muy repartidos entre las distintas opciones. Es alto el porcentaje de alumnos que piensan que en los países árabes solo se habla el árabe; se trata de un 21%. Sin embargo, el 37%, que constituye el porcentaje más elevado, reconoce que se hablan varios idiomas en el mundo árabe y que estas lenguas son: el árabe, el francés, el inglés, el swahili, las lenguas bereberes y diversos dialectos. Nadie asocia el ruso con los países árabes, pero sí el rumano. Ello podría deberse, una vez más, a estereotipos ligados a la vestimenta o al físico.

Pregunta 16: ¿Qué es lo primero que te viene a la mente al pensar en el mundo árabe?

Expondremos los resultados de esta pregunta con la ayuda de una tabla. Al tratarse de una pregunta más abierta, he empleado una técnica de análisis para datos cualitativos.

Según Fernández (2006), “el análisis de datos cualitativos es emocionante porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados” (p. 3). Álvarez-

Gayou (2005); Miles y Huberman (1994) y Rubin y Rubin (1995), citados en el Fernández (2006), establecen las siguientes fases para este tipo de estudios (pp. 3-4):

- Recogida de datos.
- Captura, transcripción y ordenación de la información.
- Codificación de la información, es decir, agrupar los resultados “en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso” que facilitan el estudio y extracción de conclusiones.
- Integración de la información en las categorías establecidas para su estudio.

Decidimos establecer ocho categorías y distribuir las respuestas de los discentes bajo aquella que consideramos más representativa. Los números entre parentésis hacen referencia a las repeticiones que se han contabilizado de cada concepto.

Basándonos en nuestro marco teórico, sabemos que la religión, la gastronomía y la vestimenta forman parte de la cultura. Sin embargo, consideramos pertinente, por la frecuencia con la que se mencionan esos aspectos culturales, recogerlos como una categoría independiente. Asimismo, el apartado de aspectos culturales diversos recogería aquellos cuya clasificación nos resultó más compleja.

<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>
Vestimenta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trajes y vestimenta de las mujeres (8)</li> <li>- El velo (3)</li> <li>- Burka (6)</li> </ul>
Gastronomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kebab (4)</li> <li>- La comida (3)</li> <li>- Cuscús</li> <li>- Dulces árabes</li> <li>- Teteras con grabados</li> </ul>
Espacio y clima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sol</li> <li>- Calor</li> <li>- Desierto</li> <li>- Dubai y sus increíbles edificios</li> <li>- Marruecos</li> </ul>

Religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La religión musulmana (3) (aunque sé que no todas las personas son musulmanas)</li> <li>- El Ramadán</li> <li>- La religión (3)</li> <li>- El yihadismo</li> </ul>
Aspectos culturales diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1001 noches (2)</li> <li>- Imperio Abasside</li> <li>- Cultura (3)</li> <li>- Historia</li> <li>- Aladín</li> <li>- Música árabe (2)</li> <li>- Modo de vida</li> <li>- Lujo</li> <li>- El lenguaje</li> </ul>
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Machismo (2)</li> <li>- Religión extrema</li> <li>- Guerra</li> <li>- Terrorismo</li> <li>- Racismo</li> <li>- Ataques terroristas (2)</li> </ul>
Personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los bereberes</li> <li>- Trato a la mujer</li> </ul>
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mundo diferente cerrado a la cultura occidental</li> <li>- Exótico</li> <li>- Comida exótica</li> <li>- Forma de vida y cultura diferente a la nuestra</li> </ul>

Tabla 5 - Clasificación de los resultados cualitativos de la pregunta 16

Esta pregunta nos ha facilitado una rica visión sobre lo que, según nuestros discentes, define el mundo árabe. La mayoría del alumnado menciona la vestimenta de la mujer como un aspecto destacable. Ello se debe, en gran parte, por la significación que se le otorga a este fenómeno en Occidente y a los extensos debates que se centran en el

papel de la mujer en el mundo árabe y la opresión a la que podría estar sometida y que se refleja, según Europa y el resto del mundo en su modo de vestir. Asimismo, preponderan las respuestas que hacen referencia al Islam. lo cual sustenta sus bases en un desconocimiento generalizado de la realidad de estos países. Entendemos que el alumnado haya desarrollado una serie de prejuicios y estereotipos que ha reflejado claramente en estos resultados; nos llama, sin embargo, la atención los comentarios que introducen algunos tras indicar sus respuestas. Concretamente, dos: en el primer caso, nos encontramos con un alumno que señala que los ataques terroristas son lo primero en lo que piensa en relación con el mundo árabe, pero añade la siguiente concreción: “aunque cueste creerlo”. No sabemos si este comentario es sarcástico y tampoco queremos aventurarnos a sacar conclusiones al respecto, juzgando a este alumno, pues no tenemos la manera de comprobar si este sentimiento es real; el segundo caso, es de una persona que señala la religión musulmana como identificativo de este mundo, pero precisa que lo hace a pesar de que sabe que no todos los árabes son musulmanes. Esto podría llevarnos a percibir que existen unos estereotipos y prejuicios muy implantados en las mentes de nuestros aprendientes y que eliminarlos puede convertirse en una tarea muy ardua: el mundo árabe que ha llegado hasta este alumnado es el de Aladín, la religión y el velo, pero no representa necesariamente a los millones de personas que habitan ese espacio en la actualidad.

Nos resulta llamativa la cantidad de aspectos negativos que el alumnado señala en relación con el mundo árabe, pero, al mismo tiempo, no es sorprendente que destaquen el terrorismo, el machismo o la guerra como conceptos ligados a esta región. Lamentablemente, los árabes han sido y siguen siendo representados en los medios como bárbaros, violentos y terroristas. Si repasamos aquellas series o películas en las que exista algún personaje procedente de Siria, del Líbano, de Irak o de algún otro país vecino, constatamos rápidamente que el papel que desempeña casi siempre está relacionado con estos aspectos negativos. El árabe es el traficante, el terrorista, el que maltrata a su mujer y, al mismo tiempo, es el poderoso pudiente que viste túnicas y obliga a sus mujeres a cubrirse. Dicho esto, es interesante que ningún alumno haya mencionado la *poligamia*, que consideramos otro de los estereotipos y prejuicios establecidos sobre el mundo árabe. Lejos de la ficción de las industrias cinematográficas, los telediarios y las noticias son otra fuente de propagación de estos fenómenos. Cuando se habla de Irak, es para mencionar un atentado con bombas y cuando se habla de Siria, es la guerra la que ocupa

el centro de esas noticias. ¿Cómo pretendemos, por lo tanto, que nuestros jóvenes no tengan prejuicios o estereotipos sobre algún colectivo si la sociedad en su mayoría se ocupa de propagarlos?

Los resultados han confirmado lo que ya sospechábamos. Los conocimientos del alumnado de este centro sobre el mundo árabe son escasos. Se reducen a una serie de estereotipos y prejuicios que comparte la sociedad en general, motivados por los medios de comunicación en los últimos tiempos. Debemos tener en cuenta, asimismo, la edad y las experiencias vitales de los encuestados. Es posible que esta encuesta hubiese arrojado datos diferentes si se hubiese efectuado a otros segmentos de población.

Al término de la encuesta, algunos aprendientes nos preguntaron el motivo por el cual les hemos hecho tantas preguntas relativas al mundo árabe. Lo cual denotó su claro desconocimiento sobre la conexión que une estos países con la lengua francesa. Nuestra respuesta fue remitirles a lo que haremos en las próximas sesiones, manteniendo así su curiosidad y motivación para descubrir qué será lo que teníamos preparado para ellos.

## **7.2 Actividad 1: *Le Liban***

La *realia* o el uso de objetos reales y materiales auténticos favorece, bajo nuestro criterio, el proceso de aprendizaje. Hemos mencionado anteriormente en el trabajo que, desde las emociones, se puede lograr un aprendizaje significativo y por ello, en nuestras actividades, quisimos integrar esta técnica llevando al aula objetos que guardan una relación con el tema que trataremos, para introducirlo de una manera innovadora a través de los sentidos del alumnado.

Por cuestiones de riesgo, por alguna alergia, no se me concedió el permiso del centro para ofrecer alimentos al alumnado. La idea inicial de esta actividad era establecer un vínculo con la encuesta llevando *humus* para que los aprendientes pudieran probarlo y empezar a conectar con el mundo árabe desde el sentido del gusto. Al no poder llevar esto a cabo, he tenido que idear otra forma de trabajar con los sentidos. Me he decantado por el tacto y el oído.

Antes de comenzar la sesión, el mayor miedo era que la actividad fracasara por no poder comunicarme con el alumnado en francés. Cabe destacar que el uso del francés en el aula es muy escaso y se limita a las indicaciones que la profesora titular da para la realización de ejercicios o actividades. Decidí que yo iba a emplear el francés durante

toda la sesión y así se lo hice saber a los aprendientes. Les expliqué, desde el inicio, que mi objetivo era que ellos entiendan y puedan participar en todo lo que tenía preparado, que emplearía el francés en estas sesiones y que, en el caso de perderse, todos tenían derecho a levantar la mano y preguntar y que estaría encantada de volver a explicar todo tantas veces como se requiera. Me he ayudado del teatro y del lenguaje no verbal, incluso en ocasiones de las onomatopeyas para lograr que mi mensaje sea transmitido correctamente, dejando la traducción como última opción a la que recurrir.

Esta sesión ha sido un total éxito. La predisposición y la curiosidad del alumnado por estas actividades favorecieron su desarrollo. En sesiones anteriores, les comunicamos que yo misma impartiré las próximas dos clases y esto fue creando un ambiente de expectación que creemos que fue clave en la motivación de los discentes. Comprobé la efectividad al término de la actividad, tras formular al alumnado la pregunta de si les gustaría visitar este El Líbano. Todos respondieron que sí. Se notaba el interés del alumnado por la materia, generado sobre todo por la innovación y la motivación que han sentido tras comprobar que han podido seguir una sesión entera en lengua extranjera y que esto que, para ellos, suponía un reto, ha sido todo un logro. El alumnado se esforzaba por expresarse en francés, pero saltaba a la vista el bajo nivel que tiene en la lengua meta y el limitado uso que hace de ella, en el centro.

Al principio de la clase, los aprendientes estaban curiosos por descubrir qué escondía la mochila negra que llevé al aula. No tardaron en guardar silencio y en observarme con atención como esperando que yo desvelara pronto el misterio. También se notaba que su tranquilidad tenía un propósito y era entender todo lo que estaba diciendo. Aproveché esta curiosidad para emocionarles y poder trabajar desde allí, el resto de la sesión. Una vez abierta la mochila y desvelado el instrumento musical, todos han podido tenerlo entre las manos. Les he permitido tocarlo en clase. Esto para ellos supuso una absoluta novedad, puesto que están acostumbrados a las clases magistrales, con teoría y ejercicios para poner en práctica lo aprendido.

En este caso, empleamos la inducción. A través del instrumento y de las percepciones de la encuesta, los aprendientes llegaron a la conclusión de que lo que íbamos a tratar estaba relacionado con algún país árabe.

Una vez todos han podido tener un contacto directo con la *darbuka*, nuestra estrategia para introducir el siguiente objeto fue relacionarlo con el primero. Les pregunté



qué se necesita para comprar un instrumento como este. Todos concluyeron que dinero. Precisé que no cualquier moneda, se requieren las de un país árabe para realizar dicha transacción. En ese momento, distribuí una serie de monedas y billetes antiguos y actuales para que los discentes pudieran observarlos de cerca, palparlos e intentar contestar a la pregunta siguiente: ¿de qué país se trata? Todos respondieron correctamente, el Líbano porque el nombre del país figura en su moneda nacional. Entre risas, algunos preguntaban a cuántos euros correspondían los billetes y las monedas, a lo que respondí que algunos ya no están en uso y los otros permitirían comprar una bolsa de pan y unos gramos de queso.

Una vez introducido el tema, pasé a la parte que implicaba las nuevas tecnologías al usar el *powerpoint* de presentación del país.

La mayoría de los aprendientes participó en el desarrollo de la clase, ya sea mediante la formulación de preguntas como la de: “profe, ¿usted es de allí?”, a lo que yo les respondía que sí, y parecía sorprenderles o con aportaciones de experiencias personales relacionadas con este país, que se reducían sobre todo a aquellas del tipo gastronómico en restaurantes libaneses, aquí en Tenerife. A medida que íbamos avanzando con las diapositivas, parecía que la sorpresa del alumnado no dejaba de crecer. Me confirmaron al final de la sesión que el Líbano no se parece en nada a la idea preconcebida que tenía de él. Puesto que creemos que acercar los contenidos a la realidad de los alumnos es una buena práctica en la enseñanza, decidimos que en el *powerpoint* incluiríamos una fotografía mía que represente alguno de los aspectos a explicar. La imagen elegida representaba la celebración de la independencia del Líbano. En ella, figuro yo, de pequeña, con la bandera de mi país y el uniforme de mi colegio desfilando en la calle. De esta manera, los discentes pudieron observar cómo los centros educativos suelen participar en esta celebración y logré acercarme a ellos, a través de mi vida personal. Para finalizar y dejar claro a los alumnos que los jóvenes libaneses no son tan diferentes a ellos y su manera de vestir y de vivir no difiere tanto de la suya, como ellos creían, recopilamos una serie de imágenes de eventos en los que se podían observar jóvenes procedentes del Líbano festejando como lo haría cualquier adulto en España, incluso nuestros propios alumnos. El efecto fue sorprendente, pues no se esperaban que los libaneses vistiesen como ellos, o saliesen de fiesta como ellos, por lo que, la elección fue acertada para trabajar este prejuicio que tienen establecido sobre el mundo árabe.

Algunos apreciaron mucho el hecho de interactuar con *realia* en la sesión y se acercaron al final para seguir practicando con el instrumento musical.

La sesión culminó con los aplausos de los alumnos, a quienes recomendamos que para tener una primera experiencia cercana con el país fueran a probar su comida en cualquiera de los numerosos restaurantes que existen. Los discentes, muy contentos, se acercaron para compartir su satisfacción conmigo. Nuestro propósito se ha cumplido.

### **7.3 Actividad 2: Brisons les stéréotypes !**

El objetivo de esta actividad es concienciar al alumnado de la existencia de los estereotipos y prejuicios: presentarles estos conceptos, al mismo tiempo que tratamos de identificar sus causas, consecuencias y la peligrosidad de su desarrollo, ya que pueden estar al origen de la discriminación, fenómeno que puede derivar en cuestiones como el racismo, la violencia, la xenofobia, y que no van en la misma línea de los valores que pretenden inculcar, mediante la enseñanza, el Real Decreto (1104/20015), el Decreto (83/2016) y el MCERL (2001).

Contando con la parte dedicada a comentar los resultados de la encuesta, la sesión se dividió en 5 bloques:

- Bloque I: resultados de la encuesta
- Bloque II: canción de Aladín
- Bloque III: definiciones de los términos
- Bloque IV: estereotipos y prejuicios sobre el mundo árabe
- Bloque V: las causas de los estereotipos y prejuicios

Al comentar los resultados de la encuesta, el alumnado adquirió una serie de conocimientos nuevos sobre los países árabes. No es lo mismo árabe y musulmán; Irán al igual que Francia, Turquía y Afganistán no es un país árabe. Algunos de los datos les resultaron interesantes; se sorprendieron con otros, pero logramos nuestro objetivo: señalar todos esos prejuicios y estereotipos que reflejaban los resultados de la encuesta y mostrar al alumnado su pensamiento general en cuanto a los países árabes. La visibilización es la primera etapa de la sensibilización.

Una vez terminada esta parte, que nos ocupó unos 16 minutos, expliqué al alumnado el procedimiento que iba a seguir a lo largo del tiempo restante, apunté en la

pizarra las definiciones de los términos clave para esta sesión: estereotipo, prejuicio y *cliché* y comenzamos visualizando la primera parte del vídeo.

A medida que íbamos avanzando en la materia, las caras de los estudiantes denotaban una cierta empatía con el tema tratado. Se notaba que estaban interesados por todo lo que compartía con ellos. Fue necesario ofrecer muchas más explicaciones que en la sesión anterior. Del mismo modo, tuve que recurrir mucho más al lenguaje no verbal, a las onomatopeyas, a la teatralidad, ya que los conceptos que trataba en esta sesión eran mucho más complejos. Incluso, en ocasiones, no quedaba más remedio que traducir el concepto, para poder avanzar con el contenido.

Los aprendientes mostraban interés por el tema, pero el índice de participación fue menor que en la sesión anterior. Creo que debido a la complejidad del tema. Ese mismo factor y el tiempo que tuve que emplear para las explicaciones adicionales no permitieron que cumpliera con lo planificado. No tuve la oportunidad de terminar todo lo planificado. En 4ºB, pudimos visualizar la tercera parte del vídeo y comentarla, antes de concluir, pero en 4ºA, solamente pudimos llegar hasta la segunda parte del vídeo, debido a que este grupo, incluye algunos alumnos disruptivos que me obligaron a detenerme y a llamarles la atención en repetidas ocasiones, para recuperar el buen ambiente de la clase.

Al final de la sesión, decidí concluir con una reflexión. Los estereotipos y los prejuicios existen, todos los tenemos porque es algo natural de la condición humana, pero estos se convierten en elementos peligrosos cuando llevan a la discriminación, que a su vez puede derivar en violencia, en guerras, en conflictos de todo tipo y en plantar en el otro el sentimiento de rechazo, de no pertenecer a su entorno. Por ello, hay que tener mucho cuidado, y luchar contra ellos. Para lograr derribarlos es necesario el conocimiento, tanto del individuo como de su cultura y también la humildad de reconocer que no tenemos la verdad absoluta y que nuestra realidad no es la única que existe.

La clase culminó dando las gracias a los aprendientes por tener esta aceptación ante las sesiones y recibiendo, por parte de ellos, un fuerte aplauso y algunas preguntas posteriores sobre mis orígenes o mi religión, así como comentarios de felicitación y agradecimiento. Del mismo modo, algunas alumnas se acercaron para compartir conmigo su alegría por poder asimilar y entender mucho más en francés de lo que pensaban.

Los comentarios también llegaron por parte del cuerpo docente, puesto que mi tutora del centro y los compañeros que pudieron estar presentes en el aula me han

felicitado y han creído que los temas tratados eran muy interesantes y muy bien abordados. También los padres de una alumna, tras reunirse con el tutor, le transmitieron su satisfacción por la clase que había recibido su hija.

No poder llevar a cabo todo lo planeado para esta sesión supuso un pequeño fracaso para mí. Denotó un error en la gestión del tiempo. En ocasiones, me extendía en partes, por la pasión que sentía al hablar del tema y me olvidaba de que los minutos son muy pocos. Sin embargo, como docentes tenemos la obligación de adaptarnos al ritmo de los discentes. Nunca podremos limitarnos a lo planeado y menos si planificamos este tipo de actividades con el tiempo muy ajustado. Tampoco podemos esperar tener el mismo ritmo con dos grupos diferentes. La práctica nos hace ser más realistas y saber cuánto tiempo nos ocupará realmente una actividad, incluyendo todo aquello que constituiría una distracción, ya sea llamar la atención de los aprendientes, aclarar un concepto o compartir alguna reflexión. Eso forma parte de la realidad del aula y sería un error ignorarlo.

A pesar de ello, termino satisfecha porque el alumnado ha derribado mi propio prejuicio, que me llevaba a pensar que no serían capaces de entender una clase entera en francés. Lo cual deja patente una vez más, que nadie escapa a los estereotipos y prejuicios.

## **8. Propuesta de mejora**

La mejora continua en la realización de nuestra labor constituye uno de los pilares más importantes de la docencia. Un buen profesor debe saber reconocer las tareas que realiza adecuadamente, pero también ser lo suficientemente autocrítico para evaluarse y reconocer aquellos aspectos en los que ha fallado y en los que debería mejorar para conseguir un aprendizaje más significativo para el alumnado.

Martínez-Izaguirre, de Eulate y Villardón-Galleg (2018) señalan que “los procesos de autoevaluación y reflexión suponen una oportunidad para favorecer caminos hacia el desarrollo profesional y la mejora” (p. 1). La “revisión y reflexión” constituyen, según estas autoras, una necesidad de la labor docente, en el campo de la enseñanza (p. 3). Además, estas acciones, que desembocarían en una autoevaluación, resultan enriquecedoras, respetuosas “con la autonomía profesional del docente” y le permitirían “autodirigirse hacia su desarrollo profesional” (p. 5).

Teniendo esto en cuenta, y con el propósito de mejorar nuestra propuesta pedagógica, revisaremos los resultados de nuestra puesta en marcha y reflexionaremos sobre el proceso.

Hemos señalado, en el apartado anterior, nuestra gestión del tiempo, como uno de los factores que entorpecieron nuestra experiencia en el Ramiro de Maeztu. Creemos que, en la sesión dedicada al derribo de los estereotipos y prejuicios, hemos abarcado mucho más contenido del conveniente y, por ello, y tras profundizar, creemos que lo correcto sería dividirla en dos y disponer, de este modo, del tiempo necesario para poder trabajar toda la materia programada y cumplir con el objetivo.

Abordar los contenidos culturales, la interculturalidad, los estereotipos y prejuicios no es un trabajo que pueda ser independiente al desarrollo de la competencia lingüística. Forma parte de un todo que debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tiempo, tan breve del que dispusimos, no nos permitió avanzar mucho con la situación de aprendizaje, por ello, los resultados creemos que no son del todo representativos sobre el valor de esta SA.

Sin embargo, y tras vivir en primera persona, las reacciones de los aprendientes en el aula, creemos que, una buena organización de las sesiones podría estar en el origen del éxito de la materia. El docente debe tener siempre claro su objetivo y conseguir alcanzarlo a pesar de todas las contrariedades con las que se puede encontrar.

## **9. Conclusiones**

Mi experiencia vital me ha permitido entrar en contacto con cuatro lenguas extranjeras. Me considero bilingüe tanto en árabe, mi lengua materna, como en castellano, mi lengua adoptada, una vez mi familia y yo nos trasladamos a Canarias. Mi formación académica libanesa transcurrió en lengua francesa, ya que me encontraba escolarizada en un colegio francófono, donde también se enseñaba el inglés, desde muy tempranas edades. Cabe señalar, además, que el árabe que se estudia en el colegio no es el mismo árabe que se emplea en los contextos familiares y entre amigos, por lo que podríamos considerarlo también otra variante de esa lengua.

Comparto con el lector estos datos, porque me gustaría dejar claro, que soy muy consciente del proceso que conlleva el aprendizaje de una lengua, ya que lo he repetido cuatro veces. Pero estos cuatro procesos no se asemejan entre sí. He adquirido el árabe

dialectal, mi lengua materna, por los mismos procedimientos que cualquier nativo adquiere la suya, pero el caso de las otras lenguas es muy distinto. Empecé con el francés, desde muy pequeña, al mismo tiempo que aprendía el árabe estándar, esa variante que comparten como *lingua franca*, todos los países árabes. El aprendizaje de estas dos lenguas no fue equitativo, pues mientras estudiaba las matemáticas, la química, la biología y la historia en francés; el árabe estándar quedaba relegado a un segundo plano, con tan solo algunas horas semanales. Mientras tanto, iba avanzando con la lengua francesa, a pasos gigantescos y pronto, con el inglés. El empleo continuo de estas lenguas en las aulas no pudo sino facilitar su aprendizaje y la exposición a estos idiomas, a la que estábamos sometidos, en la sociedad libanesa en general, aún más.

Una vez en España, hace dieciséis años, aprender español se convirtió en un reto. Estar matriculada en 3º de la ESO, sin poder entender lo que los docentes o mis compañeras decían, supuso para mí un factor motivacional enorme, que me permitió poner en marcha todos los mecanismos necesarios para conseguir comunicarme en esta lengua. El aprendizaje del español fue un proceso sin parangón para mí. La inmersión lingüística y el estar en contacto continuo con la cultura canaria, fueron decisivos en ese aprovechamiento y en el hecho de que hoy puedo expresarme, de la misma forma, tanto en árabe como en español.

En base a todo lo mencionado anteriormente, considero que el componente cultural en el estudio de una lengua extranjera es fundamental. No como un elemento independiente, sino como algo integrado en el sistema lingüístico. Al igual que Byram (1992), Pérez (2014), Bravo-García (2015), Gago (2008) y todos los autores que mencionamos al comienzo del trabajo, insisto en que la lengua y la cultura constituyen un todo conectado, imposible de separar.

Elaborar un buen material que fusione lengua y cultura es una ardua tarea que requiere de mucho tiempo y de una adecuada formación, que el docente debe saber llevar a cabo. De ella depende que el proceso enseñanza-aprendizaje tenga o no éxito.

Al mencionar la cultura no queremos que el lector caiga en el error de considerar que cada lengua tiene una única cultura ligada a ella. Con el presente Trabajo de Fin de Máster quisimos dar un ejemplo de culturas muy alejadas del Hexágono pero que guardan relación con el francés, como lo son las árabes. Nuestro propósito es acercar al alumnado

al contenido cultural, desde un enfoque comunicativo que nos permita compartir en todo momento con el grupo de discentes tanto contenidos lingüísticos como culturales.

La efectividad de este tipo de procesos es sorprendente. El propósito de la enseñanza de una lengua extranjera es que el aprendiente adquiriera las destrezas necesarias para poder comunicarse correctamente en la lengua meta. Con este trabajo, comprobamos que un alumnado motivado con material innovador logra un aprendizaje significativo. Por lo que apostamos por dejar atrás definitivamente las metodologías tradicionales que insistían en que un buen aprendizaje en idiomas pasa por una buena enseñanza de la estructura sintáctica, del léxico y de la gramática.

Desde la creación del Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), el binomio enseñanza-aprendizaje cobra un sentido más amplio. Como hemos mencionado antes, al margen de los conocimientos que el docente puede transmitir a su alumnado, existe esa misión humanizadora de la que nos hablaba Gomes de Matos (2002). A ella, el MCERL suma su enfoque orientado a la acción que concreta el papel que nuestros discentes tendrán en la sociedad y que no solamente está en relación con la lengua, pues “aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido” (MCERL, 2001). Pasamos de esta manera, de unas metodologías centradas en el contenido y en su transmisión, cuyo objetivo era conseguir cabezas bien llenas, a otras metodologías que favorecen que estas mismas cabezas estén bien hechas. Enseñar deja de significar transmitir conocimientos y pasa a ser el mecanismo por el cual se dota al alumnado de las herramientas necesarias para que él solo pueda lograr ese aprendizaje.

En un mundo globalizado, donde todos tenemos acceso a la información, en cualquier lugar, a cualquier hora, el docente ha dejado de ser la única fuente de sabiduría. Su labor consiste ahora en formar ciudadanos, agentes sociales, tal y como se refiere a ellos el Decreto 83/2016, que sepan convivir en una sociedad cada día más heterogénea. La diversidad es un hecho hoy en día. Los flujos migratorios y la expansión de las nuevas tecnologías han reestructurado el mundo y conectado todas las culturas. Con el propósito de lograr una buena convivencia, tanto entre los miembros de una misma sociedad como entre personas de diversas procedencias y evitar los choques culturales, es esencial formar en las competencias cultural e intercultural y en la colaboración y cooperación, puesto que la escuela debe ser un reflejo de la sociedad.

Entrar en contacto con personas cuyas costumbres, creencias, modos de vida e historia difieren de las nuestras, nos permite conocernos mejor al mismo tiempo que aprendemos de este Otro. Abrirnos a nuevas culturas no significa abandonar la nuestra propia, sino escalar un peldaño más y lograr una nueva visión del mundo y de la realidad, que es la mezcla de lo viejo conocido y lo nuevo aprendido. Establecer este tipo de conexiones con aquello que es diferente es la única manera de construir una sociedad democrática y sana donde todo el mundo se siente respetado y donde los estereotipos y prejuicios no tienen cabida.

Todo ello se consigue a través de una buena educación en valores y estos forman parte de la cultura. Como futuros docentes de una lengua extranjera, nuestro objetivo es mostrar al alumnado que la lengua no existiría sin la cultura y que el estudio de ambas vertientes, la lingüística y la cultural, es la única vía para lograr un aprendizaje significativo que nos permita comunicarnos, en cualquier situación, con cualquier persona cuya lengua materna sea la lengua meta, independientemente de sus características personales o del contexto.

## **10. Bibliografía**

- Abergel, M. (13 de enero del 2019). Pourquoi l'Égypte sera la destination de l'année 2019 ? *Le Quotidien du Tourisme*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.quotidiendutourisme.com/destination/pourquoi-legypte-doit-etre-la-destination-de-lannee-2019/182106>
- Académie française. *Les immortels : Amin Maalouf*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/amin-maalouf>
- Adell, J. (2006). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (17), a036. Recuperado el 28 de junio del 2019 de <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>
- Adjibi Nourou, M. (17 de agosto del 2017). Tunisie : et si le vrai printemps arabe était celui du droit des femmes ? *ecofin Hebdo (84)*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.agenceecofin.com/hebdop2/1708-59201-tunisie-et-si-le-vrai-printemps-arabe-etait-celui-du-droit-des-femmes>
- Alcáñiz García, M., Porcar, A. M., & Carrasco, A. S. (2002). La enseñanza de español como segunda lengua para personas adultas inmigrantes. Un planteamiento participativo de



- la enseñanza del español. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *XIII Congreso Internacional: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 79-89). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Algérie : La guerre d'indépendance. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.herodote.net/algerie-synthese-1774.php>
- Al-Momani, R. R., & Estévez, R. J. (2003). La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *XIII Congreso Internacional: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 90-98). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Álvarez – Ossorio, I. (2011). El mito de la conflictividad del mundo árabe. De la época colonial a las revueltas populares. *Investigaciones Geográficas*, (55), 55-70.
- Álvarez Baz, A. (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *XIII Congreso Internacional: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 120-129). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Amira [Stylebyamira] (22 de marzo del 2018). Comment Voyager en Égypte ? – Guide de voyage complet [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=fZS1NhykwG0>
- Arbouet, C. (19 de marzo del 2012). Il y a 50 ans, l'Algérie devenait indépendante. *ljourlactu*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.ljourlactu.com/monde/il-y-a-cinquante-ans-lalgerie-devenait-independante/>
- Autorité du Tourisme égyptienne. (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.egypt.travel/fr>
- Ayuntamiento San Cristóbal de La Laguna. (2011). Recuperado el 25 de junio de 2019 de <http://www.aytolalaguna.es/>
- Baralo, M. (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *El español, lengua*

- del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 152-164). Murcia: Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Barba, C., & Pasteur, L. (2002). La investigación en Internet con las WebQuest. *Comunicación y Pedagogía*, 185, 62-66.
- Baronnet, B. (10 de mayo del 2018). Yomeddine : « Montrer une autre image de l'Égypte ». *Allociné*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.allocine.fr/-diaporamas/cinema/diaporama-18672863/>
- Barrett, M. (2013). Introduction–Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*, 15-44.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8 (15), 95-110.
- Bernabé Villodre, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, (11), 67-76.
- Bonnet, D. (5 de agosto del 2015). Le petit prince Moulay El Hassan parfait dans son rôle. *Paris Match*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.paris-match.com/Royal-Blog/Monde/Fete-du-trone-du-roi-du-Maroc-Mohammed-VI-le-petit-prince-Moulay-El-Hassan-parfait-dans-son-role-809669>
- Brahimi, D. (2001). *Langue et littératures francophones*. París: Ellipses Marketing.
- Bravo-García, E. (2015). América en la clase de español: del contenido cultural al *psycofact*. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21, 5-21.
- Bruxelles-j asbl (14 de agosto del 2013). Les clichés vis-à-vis du monde arabe [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=eGFnI5DmRPI>
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. París: Didier.
- Calvet, L. J. (2001). Identidades y plurilingüismo. *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización* (pp. 93-104). Madrid: OEI, Organización Internacional de la Francofonía, SECIB, CLP, Unión Latina.

- Cassany, D., & Aranzabe, I. (2006). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ministerio de Educación.
- Caulier, K. [Karine C.], (17 de enero del 2017). La guerre d'Algérie en trois minutes [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=L2K3d9RFbD8>
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. París: Présence africaine.
- Cheb Khaled [KhaledMusicVEVO], (9 de agosto del 2016). Khaled – Aicha [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=gzIHucbD76U>
- Choumicha [Choumicha Web TV] (28 de febrero del 2014). Choumicha: Recette de Couscous Marocain aux Légumes (VF) [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=AKHYcKwa3Uw>
- Cinéma égyptien. (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.merveilles-du-monde.com/Pyramides-d-Egypte/Egypte/Cinema-egyptien.php>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estrasburgo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recuperado el 26 de junio del 2019 de <https://rm.coe.int/1680487829>
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. BOE nº 311, de 29 diciembre 1978.
- Constitución Libanesa, de 23 de mayo de 1926. Artículo 11 enmendado por la ley constitucional del 9 de noviembre de 1943. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://wipolex.wipo.int/es/text/238173>
- Corm, G. (2006). *El Líbano contemporáneo: historia y sociedad*. Barcelona: Bellaterra 2000.
- Cuche, D. (1966). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Darwiche, Z. (2004). La francophonie au Liban et les défis de la mondialisation. *Cahiers de l'AIEF*, 56 (1), 17-33.

- De Souza Silva, J. (2009). La farsa del desarrollo: del colonialismo imperial al imperialismo sin colonias. En Molina, ML (comp.), *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio, 51-92.
- Deberre. J.C. (2019). Mission laïque française. Recuperado el 25 de junio de 2019 de <http://www.mlfmonde.org/>
- Decreto 83/2016 del 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Digital Ciné (20 de septiembre del 2018). Yomeddin – Bande annonce HD VOST [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=6ypdmCQou7Y>
- Docpourdocs (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure de 1 article de presse 4e 3e.pdf](https://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure_de_1_article_de_presse_4e_3e.pdf)
- Dodge B. (1997). Some thoughts about WebQuest. Recuperado el 28 de junio del 2019 de [http://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html)
- Éditions Larousse (2019). Encyclopédie Larousse en ligne - Algérie : histoire. Recuperado el 1 de julio de 2019, de [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Algerie\\_histoire/185573](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Algerie_histoire/185573)
- Education World (s.f.). Entrevista a Bernie Dodge. Recuperado el 28 de junio del 2019 de <http://fpcee.blanquerna.url.edu/ntae/entrevistaBernieDodge.pdf>
- El Massassi, A. (3 de marzo del 2016). Le cinéma égyptien peine à retrouver sa grandeur passée. Le Monde. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/04/le-cinema-egyptien-pein-a-retrouver-sa-grandeur-passee\\_4876737\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/04/le-cinema-egyptien-pein-a-retrouver-sa-grandeur-passee_4876737_3212.html)
- Enseigner le français avec TV5MONDE. (2019). *Destination la Tunisie*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://enseigner.tv5monde.com/videos-sans-fiche/destination-la-tunisie>
- Fanon, F. (1969). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1-13.

- France 24 (1 de agosto del 2016). Liban : comme un défi à la guerre en Syrie, le festival international de Baalbeck fête ses 60 ans [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=k3015oMIRbY>
- Gago, E. (2008). Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales: evaluación. En S. Pastor y S. Roca (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y enseñanza del español LE/L2. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 263-269). Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- García, P. B., García, M. P. L., & Cabezas, J. M. (2003). La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 165-173). Murcia: Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Gastronomie marocaine : plats, délices, saveurs, maroc. Bureau National Marocain du Tourisme. (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.visitmorocco.com/fr/blog/la-cuisine-marocaine-2eme-meilleure-gastronomie-au-monde>
- Giblin, B. (2007). Géopolitique de la langue française. *Hérodote*, (3), 3-8.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Glinz Férez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*, 36 (7), 1-14.
- Gomes de Matos, F., (2002). Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 40-51). Murcia: actas del XIII Congreso Internacional de Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2-5 de octubre de 2002.
- González, C. 2012. Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 10, 84-108.
- Gutiérrez, G. & Beltrán, F. (1999). La enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de los docentes de lenguas en el siglo XXI dentro de un contexto europeo. En Cerezal, F

- (Ed.). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad* (pp. 37-48). Madrid: Talasa
- Hamid, M. (24 de junio del 2019). Maroc: pourquoi Mohammed VI est différent de son père Hassan II ? *Le Nouvel Afrik*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.afrik.com/maroc-pourquoi-mohammed-vi-est-different-de-son-pere-hassan-ii>
- Hernández, M. P. (2008). Tareas significativas y recursos en Internet. WebQuest. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 1-25.
- Hobeika, J. (24 de marzo de 2019). Amin Maalouf : je suis né en bonne santé dans les bras d'une civilisation mourante. *L'Orient-Le Jour*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.lorientlejour.com/article/1167711/amin-maalouf-je-suis-ne-en-bonne-sante-dans-les-bras-dune-civilisation-mourante.html>
- Instituto Cervantes (2012). Competencias Claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Recuperado el 6 de agosto del 2014 de [http://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia\\_de\\_referencia.htm](http://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia_de_referencia.htm)
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). Recuperado el 25 de junio de 2019 de <http://www.ine.es/>
- Interacisme. Recuperado el 1 julio del 2019 de <https://citizenzo.wordpress.com/2009/03/12/le-racisme-cest-toujours-laffaire-de-lautre-nest-ce-pas/>
- Izquierdo, A. (2003). La adquisición del español por inmigrantes marroquíes adultos. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *XIII Congreso Internacional: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 99-112). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Jiménez Sánchez, J. (2015). El impacto de las reformas educativas en los contenidos escolares. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Los contenidos, una reflexión necesaria* (137-146). Madrid: Morata.
- Khalaf, C. (25 de agosto del 2011). Les festivals internationaux au Liban à l'heure des grands défis. *L'Orient-Le Jour*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de

[https://www.lorientlejour.com/article/719190/Les\\_festivals\\_internationaux\\_au\\_Liban\\_a\\_l%2527heure\\_des\\_grands\\_defis\\_.html](https://www.lorientlejour.com/article/719190/Les_festivals_internationaux_au_Liban_a_l%2527heure_des_grands_defis_.html)

Khalaf, S. (1974). *Littérature libanaise de langue française*. Quebec: Naaman.

Kymlicka, W., & Banting, K. G. (Eds.). (2006). *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and redistribution in contemporary democracies*. Oxford: Oxford University Press on Demand.

La fabrique à spécialités. (2019). *Écrire un article de presse - La fabrique à spécialités*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://fabriqueaspecialites.free.fr/index.php/ecrire-article-de-presse/>

La Tunisie : berceau du printemps arabe. (2018). [Blog]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://afrique.lalibre.be/18595/la-tunisie-berceau-du-printemps-arabe/>

Lacoste, Y. (2007). Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie : contradictions coloniales et postcoloniales. *Hérodote*, (3), 17-34.

Le Point du FLE. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.lepointdufle.net/penseigner/comprendre\\_les\\_medias-fiches-pedagogiques.htm#idpresse](https://www.lepointdufle.net/penseigner/comprendre_les_medias-fiches-pedagogiques.htm#idpresse)

Leclerc, J. (2019). L'aménagement linguistique dans le monde. *CEFAN*. Recuperado el 25 de junio de 2019 de [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation\\_causes\\_multilng.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_causes_multilng.htm)

Les langues en Tunisie. (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.tunisia.org.ua/fr/tunisia/language/>

Loeve, F. (30 de mayo del 2019). « Aladdin, un remake sans génie ». *L'Orient-Le Jour*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.lorientlejour.com/article/1172662/-aladdin-un-remake-sans-genie.html>

Lorieux, C. (2002). *Cristianos en tierras del Islam: su vida, sus dificultades, sus esperanzas*. Madrid: Palabra.

Ma chaîne documentaires (20 de diciembre del 2011). Dans les coulisses de... - Mariage Royal au Maroc [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=XPu-li8H80Q>

- Maalouf, A. (2012). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Madinabeitia, S. C. (2006). Los estereotipos y los prejuicios: cambios de actitud en el aula de L2. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (6), 135-149.
- Maroc : Que manger, gastronomie et boissons. (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.routard.com/guide/maroc/708/que\\_manger\\_gastronomie\\_et\\_boissons.htm](https://www.routard.com/guide/maroc/708/que_manger_gastronomie_et_boissons.htm)
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés Camiruaga, M., & Vañó Cerdá, A. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Universidad de Sevilla. Recuperado el 26 de junio del 2019 de: [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Galleg, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista De Educación a Distancia*, (56). Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9(1992), 5-2.
- Moliner, M. (2001). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Noutchié, J., 2003. *La civilisation progressive de la francophonie avec 500 activités, niveau intermédiaire*. París: CLE
- Nuestra Señora del Líbano. (2018). Recuperado el 25 de junio de 2019 de <http://nsdelibano.org.mx/el-maronismo/>
- Oran-Dz (2019). L'Histoire de la Musique Raï. Recuperado el 1 de julio de 2019, de <http://www.oran-dz.com/culture/musique/histoire-de-la-musique-rai>
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2005). Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.francophonie.org/bienvenidos-a-la-web-oficial-de-la.html>
- Organización Internacional de la Francofonía (2005). Carta de la Francofonía. Adoptada en la VII Cumbre de la Francofonía. Recuperada el 26 de junio del 2019 de <https://www.francophonie.org/Charte-de-la-Francophonie.html>



- Pen Power (4 de enero del 2008). Cheb Khaled, les années rai [Archivo de vídeo]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.youtube.com/watch?v=pt7v8oE\\_C20](https://www.youtube.com/watch?v=pt7v8oE_C20)
- Pérez, N. P. (2014). El contenido cultural en libros de texto de ELE destinados a estudiantes portugueses. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 5, 67-77.
- Real Academia Española (2018). Diccionario de la Real Academia Española (versión en línea). Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Rodríguez, C. J. (2006). Aprender colaborando [blog]. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <https://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo/>
- Roger, T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, 1-21.
- Routard (2019). *Agenda culturel, fêtes et festivals Liban | Routard.com*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.routard.com/guide\\_agenda/liban.htm](https://www.routard.com/guide_agenda/liban.htm)
- Routard (2019). *Festival international de Baalbek | Agenda Liban | Routard.com*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.routard.com/guide\\_agenda\\_detail/2371/festival\\_international\\_de\\_baalbek.htm](https://www.routard.com/guide_agenda_detail/2371/festival_international_de_baalbek.htm)
- Ruiz, E. G. (2012). *Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/28057>
- Sasportas, V. (7 de septiembre del 2016). Le raï algérien à l'Unesco ? Le Maroc ne l'entend pas de cette oreille. *Le Figaro*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.lefigaro.fr/culture/2016/09/07/03004-20160907ARTFIG00211-le-rai-algerien-a-l-unesco-le-maroc-ne-l-entend-pas-de-cette-oreille.php>
- Site de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. (2017). Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.usj.edu.lb/index.php>

- Sole, R. (2007), Le Liban entre deux langues, *Le Monde*, el 16/11/2007. Recuperado de [http://www.pourunlibanlaique.be/livres/le\\_monde\\_071116.pdf](http://www.pourunlibanlaique.be/livres/le_monde_071116.pdf)
- Torres Santomé, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Los contenidos, una reflexión necesaria* (91-102). Madrid: Morata.
- Tunisie. (2019). Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.axl.cefan.ula-val.ca/afrique/tunisie.htm>
- TV5 Monde (2019). Cités du monde, destination le Caire. Recuperado el 1 de julio del 2019 de <http://www.cites.tv/citesdumonde/destination15-LeCaire.html>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (2). J. Murray.
- Van Hooft, A., Korzilius, H., Planken, B. (2003). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural? En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *XIII Congreso Internacional: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 52-77). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Weinachter, H. (2019). *Éducation aux médias - Fiches pédagogiques*. Le Point du FLE. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.lepointdufle.net/penseigner/comprendre\\_les\\_medias-fiches-pedagogiques.htm#idpresse](https://www.lepointdufle.net/penseigner/comprendre_les_medias-fiches-pedagogiques.htm#idpresse)
- Weiss, F., Kasbarian, J. M., Mlilh, F. y la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (2006). L'enseignement bilingue dans le système éducatif libanais. Recuperado el 25 de junio del 2019 de <http://www.ciep.fr/sources/bibil-/2006/janvier/regards.htm>
- Zamorano, S. L. (2002). Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. En Pérez Gutiérrez, M., y Coloma Maestre, J., (Eds.), *XIII Congreso Internacional: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 539-549). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

Zniber, I. (5 de julio del 2015). Top 5 des livres d'Amin Maalouf. *Sens critique*. Recuperado el 1 de julio del 2019 de [https://www.senscritique.com/liste/-Top\\_5\\_des\\_livres\\_d\\_Amin\\_Maalouf/938485](https://www.senscritique.com/liste/-Top_5_des_livres_d_Amin_Maalouf/938485)

## Anexos

### Anexo I

#### Enquête et fiche pour les professeurs

On commence !

Bonjour les élèves !

Merci de réaliser cette enquête 😊

Gracias por el tiempo que inviertes realizando esta encuesta. ¡Vamos a ver qué sabes de este tema!

1. Quelle image correspond à un plat de houmous ?



Image 1



Image 2



Image 3

2. Qu'est-ce que c'est le houmous ?

*Choisissez la bonne réponse*

- C'est une crème à tartiner de pois chiches
- C'est un fromage à tartiner
- C'est une soupe blanche de chou-fleur

3. Qu'est-ce que ça veut dire le mot « houmous » ?

*Choisissez la bonne réponse*

- Fromage
- Pois-chiches
- Crème

4. D'où vient le mot « houmous » ?

*Choisissez la bonne réponse*

- De l'Inde
- De la France
- Du monde arabe

5. Qu'est-ce que c'est un pays arabe ?

*Choisissez la bonne réponse*

- Un pays musulman
- Un pays dont la langue officielle est l'arabe
- Un pays africain

**6. Est-ce que c'est la même chose Arabe et musulman ?**

*Choisissez la bonne réponse*

- Oui
- Non

**7. Connaissez-vous un pays arabe non musulman ?**

*À l'aide de la carte du monde, répondez par « oui » ou « non ». Dites lequel.*

---

---

**8. Connaissez-vous un pays musulman non arabe ?**

*À l'aide de la carte du monde, répondez par « oui » ou « non ». Dites lequel.*

---

---

**9. Une de ces trois femmes n'est pas arabe. Laquelle ?**

*Choisissez la bonne réponse*



Image 1



Image 2



Image 3

**10. Un de ces trois hommes n'est pas arabe. Lequel ?**

*Choisissez la bonne réponse*



Image 1

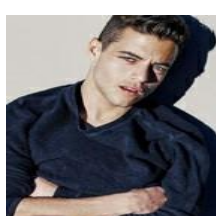


Image 2



Image 3

**11. Est-ce que vous avez déjà voyagé dans un pays arabe ? Lequel ?**

*Répondez par « oui » ou « non ». Dites lequel ou lesquels.*

---

**12. Est-ce que vous avez eu des contacts avec des personnes d'origine arabe ?**

*Répondez par « oui » ou « non ».*

- Oui
- Non

**13. Est-ce que vous avez des amis ou un membre de votre famille qui proviennent d'un pays arabe ?**

*Répondez par « oui » ou « non ».*

- Oui
- Non

**14. Les pays suivants sont arabes :**

*Choisissez toutes les réponses correctes*

- Le Liban
- La Syrie
- L'Iran
- La Turquie
- La Lituanie
- La France
- La Jordanie
- L'Afghanistan
- La Roumanie
- L'Irak

**15. Quelle(s) langue(s) sont officielles dans les pays arabes ?**

*Choisissez la bonne réponse*

- Seulement l'arabe
- L'arabe, le français et l'anglais
- Le russe et l'arabe
- L'arabe, l'anglais, le français, le swahili, les langues berbères et des dialectes divers
- Le roumain, l'arabe, le français, l'espagnol et l'anglais

**16. Quelle est la première chose qui vous vient à l'esprit lorsque vous pensez au Monde Arabe ?**

*Répondez brièvement à la question. Toute information que vous connaissez sur le monde arabe, en relation avec n'importe quel sujet est bienvenue. Vous pouvez répondre en espagnol.*

---

---

### **FICHA EXPLICATIVA DE LA ENCUESTA PARA EL PROFESORADO**

La encuesta aquí presentada fue elaborada con el objetivo de establecer los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el tema que nos ocupará en esta situación de aprendizaje: el mundo árabe.

Está compuesta por 16 preguntas, redactadas en un francés fácil de comprender en el nivel para el que fue concebida: 4º de la ESO.

Las preguntas están presentadas de forma gradual desde lo más general a lo más concreto, hasta llegar a la última pregunta, en la que el alumnado, de forma autónoma, podrá contestar brevemente.

Esta ficha tiene el objetivo de aclarar al profesorado la estructura y la elección de las

preguntas, para facilitar el uso de la encuesta:


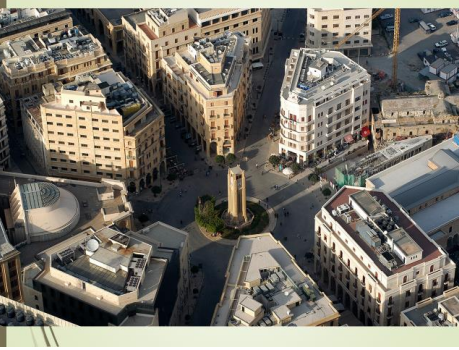
- Pregunta 1: queremos comenzar la encuesta apelando a los sentidos del alumnado, por ello, hemos decidido plantear una pregunta que pueda implicar el sentido del gusto. Nos hemos centrado en un plato típico del mundo árabe, y que el alumnado podría perfectamente conocer, ya que hoy en día se elabora en todo el mundo y se puede conseguir fácilmente en cualquier supermercado.
- Pregunta 2: de la imagen, hemos pasado a la palabra, a definir el plato. ¿Qué es el humus? El alumnado podría haberlo probado pensando que era un tipo de queso untado. Nos interesa saber si es capaz de reconocer en qué consiste. De esta forma nos aseguramos de que el alumnado conoce el plato, ya que es capaz de describirlo además de reconocerlo en una imagen.
- Pregunta 3: en este punto, queremos introducir el término. La palabra humus hace referencia al ingrediente principal de este plato: el garbanzo. Es la palabra árabe para designar esa legumbre ¿Conocerá el alumnado ese dato? Es importante establecer un vínculo cercano con el árabe. Si el alumnado ha probado o ha escuchado esa palabra anteriormente, significa que ha estado en contacto con la lengua árabe, puesto que se trata de un arabismo. Plantear esta pregunta es una manera de acercar el mundo árabe a los aprendientes.
- Pregunta 4: nos alejamos un poco de la gastronomía e intentamos que nuestros discentes localicen la región del mundo de la que hablaremos: el mundo árabe. ¿De dónde proviene la palabra humus? Empezamos introduciendo la geografía a través de la gastronomía. El humus nos va a permitir viajar al mundo árabe.
- Preguntas 5, 6, 7, 8: para contestar a estas preguntas, el alumnado dispondrá de un mapamundi. Estas preguntas tienen el propósito de introducir la dicotomía árabe / musulmán. Somos conscientes de que muchas personas confunden estos dos términos y los emplean como sinónimos. Creemos que para comenzar a hablar del mundo árabe hay que saber definir el término árabe y establecer las diferencias entre los dos conceptos: árabe es quien habla la lengua árabe y musulmán es quien profesa el Islam.
- Preguntas 9 y 10: estas dos preguntas nos introducen en el mundo de los prejuicios físicos. Las imágenes fueron elegidas conscientemente, pues en el caso de la pregunta 9, sabemos que la mayoría de las personas, cuando intentan definir el aspecto de una mujer árabe recurren a la vestimenta, que siempre incluye, según ellos, un velo o bien al tono de piel o al pelo moreno. Por ello, la primera imagen que hemos elegido es la de una actriz rubia, con ojos claros procedente del Líbano, que ha sido protagonista de dos películas: *Alma Mater* y *El insulto*. Ambas se estrenaron en los cines de todo el mundo y el alumnado ha podido verlas. La segunda es una mujer que a pesar de llevar un velo y ser morena de piel es afgana; por lo tanto, no árabe. Es conocida por protagonizar la portada de la revista *National Geographic*. La tercera, una conocida actriz del panorama de series españolas y que, a pesar de no llevar velo, es de origen árabe. En el caso de la pregunta 10, hemos seguido los mismos criterios. Entre los tres hombres elegidos, el primero no es árabe, a pesar de su tono de piel y sus rasgos, mientras que el segundo, protagonista de la película de Hollywood: *Bohemian Rhapsody* es de origen egipcio, y el tercero es un músico libanés con pelo largo vestido con un esmoquin con pajarita.
- Pregunta 11, 12 y 13: pretenden informar al docente sobre cualquier contacto que

el alumnado haya podido tener con el mundo árabe: ya sea directo, viajando o indirecto a través de alguna persona. Si bien la pregunta 12 es más general, pues hace referencia a cualquier tipo de contacto (jugar un partido de fútbol con un jugador procedente de un país árabe, tener un vecino árabe, pero nunca haber mantenido una conversación con él, etc.), la pregunta 13 se refiere a un contacto más cercano (amigos o familiares procedentes de esta parte del mundo).

- Pregunta 14: nuestro objetivo en esta pregunta es acabar con el error que muchas personas cometen a la hora de denominar árabe a un país. Muchos consideran que países como Turquía, Irán, Afganistán o Rumanía son árabes. Creemos que es debido a que confunden árabe y musulmán o a una serie de ideas preestablecidas en cuanto a la imagen física.
- Pregunta 15: nos interesa plantear la cuestión de las lenguas, pues esta pregunta justifica de alguna manera la elección del tema en clase de FLE. El mundo árabe abarca una serie de países donde el francés cuenta con un estatus especial, ya sea porque es oficial, cooficial o de uso común.
- Pregunta 16: acabamos esta encuesta con esta pregunta, que pretende recabar todos los estereotipos y prejuicios existentes en las mentes del alumnado sobre el país árabe. Se pedirá al alumnado que reflexione sobre la primera cosa que le vendría a la mente al pensar en el mundo árabe. Cualquier elemento sirve. El alumno en esta pregunta cuenta con la libertad de apuntar tantos conceptos como quiera, a ser posible en francés, pero le damos la oportunidad de ponerlo en español, ya que lo que nos interesa es el contenido en sí y queremos que el alumnado pueda abarcar cualquier referencia.



## Anexo II Powerpoint el Líbano

<h3>LE LIBAN</h3> 		<h3>لبنان Le Liban</h3> <p>Mer Méditerranée</p> 	
<h3>Données générales</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>Nom officiel: République libanaise</li><li>Superficie: 10452 km<sup>2</sup></li><li>Population: 4,6 millions.</li><li>Langue officielle: l'arabe, statut particulier du français.</li><li>Langues courantes: arabe libanais, français, anglais</li><li>Monnaie : livre libanaise et le Dollard américain (1 USD = 1512,9 LL)</li><li>Fête nationale : fête de l'indépendance, 22 novembre</li></ul>	 <p>La fête de l'indépendance</p>	<h3>Beyrouth</h3> 	



### Anexo III

#### Transcription et traduction de la chanson d'Aladin

##### Arabian Nights

Oh, I come from a land  
From a faraway place  
Where the caravan camels roam.  
Where they cut off your ear  
If they don't like your face (1992)  
It's barbaric, but hey, it's home

##### Nuits d'Arabie (traduction de l'anglais)

Moi je viens d'un pays  
D'un fort lointain pays  
Où les chameaux des caravanes flânent  
Où ils vous tranchent l'oreille  
S'ils n'aiment pas votre tête  
C'est barbare, mais oui...c'est chez moi

Glossaire : - Flâner : se promener / Trancher : Couper, séparer

#### Transcription deuxième partie de la vidéo

Nous avons tous, un jour entendu ou dit ce qu'on appelle des clichés. Ils peuvent être positifs ou destructeurs, mais au fond, quelles sont leurs causes ? Quelles sont les conséquences ? Quelles solutions peut-on apporter pour déconstruire ces clichés ?

Les clichés vis-à-vis du monde arabe

- Quelle est votre définition du cliché ?
- Alors, le cliché est un terme général qui peut recouvrir soit un stéréotype ; un stéréotype c'est une image que l'on se fait d'une personne appartenant à un groupe...à un groupe donné. Le stéréotype peut mener au préjugé ; le préjugé est là une forme de jugement, comme on dit, préjugement : jugement avant, mais qui n'est pas nécessairement fondé sur la réalité, mais qui a un caractère plutôt négatif. Et puis, du stéréotype au préjugé, on peut passer à la discrimination, et ça c'est traiter quelqu'un différemment.

#### Transcription troisième partie de la vidéo

- Question : Avez-vous déjà entendu des clichés liés au monde arabe ?
- Fille 1 : Eh oui, oui, super souvent...enfin, ouais c'est souvent. Par rapport au vandalisme, par rapport au travail, par rapport à leurs cultures. Elles sont différentes à la nôtre.
- Fille 2 : Ben, chez nous par exemple ici, au Luxembourg, il y a toujours le cliché que les Arabes ce sont ceux qui ne sont pas gentils, qui font les bagarres.
- Homme 1 : Arabe dans le sens large du terme, bien souvent, on choisit des mots très maladroits. On parle très vite des terrorismes, et on installe une pseudo-parano très large.
- Homme 2 : Eh ben, oui. Les Arabes sont des voleurs, les arabes sont des gens agressifs. Ils se déplacent en bande. Ils agressent les gens. Tout ça, oui.
- Monologue : On s'amusait bien avec mes copains arabes. Avec mes copains arabes, avec mon pote Farid, surtout, je me souviens des fois que lorsqu'on



- V - - D - - - - M - : Destruction ou détérioration des œuvres d'art, des équipements.
  - V - - E - R : Personne qui vole ou a volé le bien d'une autre personne ; personne qui tire ses ressources de délits de vol.
3. Le terme « arabe » est souvent lié, selon l'une de ces personnes :
- a) au terrorisme
  - b) aux paysages désertiques
  - c) à la richesse gastronomique
4. 4. Farid, l'ami de l'humoriste, est pris pour un :
- a) Imbécile
  - b) Sympa
  - c) Terroriste

**Question finale : Comment ces clichés sont-ils créés ?**

**Image :**



#### Anexo IV

##### Nos clichés sur le monde arabe

- Aladdin
- Le Maroc
- 1001 nuits
- Le Kebab
- Burqa
- Vêtements
- Guerre
- Différent mode de vie
- La façon de traiter les femmes
- Femmes couvertes
- Gastronomie
- Ramadan
- Exotisme
- Langue
- Religion
- Religion extrême
- Soleil
- Couscous
- Voile obligatoire
- Musique
- Chaleur
- Islam
- Machisme
- Culture
- Désert
- Luxe
- Histoire
- Berbère
- Des rues avec des tissues, des théières
- Racisme
- Le Djihad
- Terrorisme
- Dubaï et ses bâtiments
- Monde différent fermé à la culture occidentale

## Anexo V

### Instructions pour l'élaboration de la revue

#### 1. Formation du groupe de travail

- Le professeur est en charge de créer les groupes de travail.
- Chaque groupe devra rédiger un article complet avec ses images.
- Une fois les groupes constitués, les membres choisiront ceux à mener les rôles suivants :
  - a. Secrétaire : en charge de la communication entre le professeur et le groupe.
  - b. Coordinateur : responsable du bon fonctionnement du groupe (donner la parole à quelqu'un, demander du silence, demander les travaux dont chacun est responsable, etc.)
  - c. Metteur en page : responsable de la mise en page de l'article (taper l'article à ordinateur, s'occuper du format, introduire les images et imprimer).
  - d. Photographe : responsable de la recherche des images adéquates pour l'article.
- Tous les membres du groupe doivent collaborer dans les phases de recherche et rédaction.

#### 2. Sujet et recherche

- Les membres du groupe choisiront un des pays proposés : l'Algérie, le Maroc, le Djibouti, l'Égypte, le Liban, la Mauritanie, la Syrie et la Tunisie (un pays différent par groupe, selon le principe : « le premier venu, le premier servi »).
- De la même façon, ils choisiront le sujet culturel à propos duquel le groupe rédigera l'article. Pour le choix du sujet, le groupe doit réaliser une petite recherche au préalable et recevoir l'accord du professeur. Les possibles sujets peuvent être en relation avec la musique, le théâtre, le cinéma, la littérature, les représentations artistiques urbaines, l'art en général, etc.

#### 3. Élaboration individuelle de la structure de l'article

- Après le choix du sujet, et la recherche d'information, chaque élève et de façon individuelle, élaborera un schéma pour l'article, (à rendre au professeur pour l'évaluation individuelle).

#### 4. Mise en commun de la structure et élaboration d'une structure conjointe

- Lors de la séance suivante, la réunion du groupe aura pour objectif la mise en commun de tous les schémas et l'élaboration d'un commun.

- Le secrétaire doit rendre au professeur le schéma, par écrit, à la fin de la séance qui sera corrigé et rendu aux élèves avant de passer à la phase suivante.

#### **5. Rédaction individuelle de l'article**

- Une fois le schéma commun est élaboré et corrigé, les élèves se mettront d'accord pour rédiger l'article. Le groupe distribuera le travail parmi ses membres pour rédiger une version de l'article (à rendre au professeur pour l'évaluation individuelle).

#### **6. Mise en commun et rédaction conjointe de l'article**

- Lors de la séance suivante, la réunion du groupe aura pour objectif la mise en commun des différentes parties de l'article corrigées. Le groupe lira l'article complet et décidera combien d'images inclure pour que le photographe puisse commencer sa recherche.
- Les élèves disposeront d'une semaine dès ce moment-là pour rendre les articles complets au professeur.

#### **Important :**

- Les élèves seront évalués d'une manière individuelle.
- Les élèves seront évalués selon le fonctionnement du groupe et le résultat final.
- Le photographe, une fois les élèves ont rédigé l'article, sera en charge de faire une petite recherche pour trouver les images qu'ils ajouteront à l'article.
- L'article corrigé par le professeur et les images seront rendus au metteur en page pour copier l'article à nouveau sans fautes et ajouter les images.

Le professeur sera en charge d'unifier tous les articles et de rendre une revue à chacun des élèves.



# L'Orient LE JOUR

CULTURE

« Aladdin », un remake sans génie



Du dessin animé au film : mêmes ingrédients pour mêmes recettes.

EN SALLE

Disney livre un nouvel opus d'Aladdin. La multinationale métamorphose son dessin animé de 1992 en film d'action sous la main du réalisateur Guy Ritchie, sans exaucer tous les vœux.

*Florence LOEVE* | OLJ

30/05/2019

Une djellaba, un keffieh, un sari et un costume à plumes type carnaval de Rio dansent ensemble dans une chorégraphie empruntant les mouvements autant à la danse du ventre qu'à celle de Bollywood. Où sommes-nous donc ? Dans le nouvel Aladdin de Disney, réalisé par le britannique Guy Ritchie. C'est-à-dire un film en prises de vue réelles,

tourné dans des studios londoniens et dans le désert de Wadi Rum en Jordanie.

Le mélange de références culturelles entre Inde, Proche et Moyen-Orient est assumé. La ville d'Aladdin, Agrabah, s'inspire de Bagdad, mais le film de 2019 apporte des précisions : la mère de Jasmine est décrite comme venant de Chirabad, en Asie du Sud. La production s'est efforcée de diversifier son casting. Elle a même repoussé le début du tournage d'un mois pour choisir au mieux ses acteurs. Aladdin est donc incarné par le Canadien d'origine égyptienne Mena Massoud, la princesse Jasmine par la Britannique d'origine indienne Naomi Scott, le méchant Jafar par le Néerlandais d'origine tunisienne Marwan Kenzari, tandis que l'Américain Will Smith campe le Génie.

### **Troubles identitaires et scènes d'action spectaculaires**

Disney a cependant fait l'objet de critiques virulentes. Dès le tournage, la multinationale a été blâmée pour avoir maquillé des acteurs blancs embauchés comme figurants ou avoir introduit un personnage blanc, le prince Anders, qui ne figurait pas dans le dessin animé de 1992. Quant au mélange de références culturelles, « je n'aime pas l'idée selon laquelle toutes les personnes bronzées sont interchangeables », reproche par exemple une internaute sur Twitter. D'autres désapprouvent une vision exotique et stéréotypée de l'Orient.

Si Aladdin souffre peut-être de troubles identitaires quant à ses origines culturelles, il en fait la catharsis dans des scènes d'action spectaculaires. Courses-poursuites dans le souk multicolore et les rues d'Agrabah ou cabrioles sur tapis volant poursuivi par un aigle géant, les plans courts et saccadés rythment les scènes. C'est une des principales particularités qui fait la différence avec le dessin animé de 1992. Sous la patte du réalisateur Guy Ritchie, célèbre pour ses films Snatch (2000) ou Sherlock Holmes (2009, 2011), Aladdin se mue en film d'action.

### **De 1992 à 2019, mêmes ingrédients pour mêmes recettes**

Fort de ses décors somptueux et de son budget de 183 millions de dollars, la nouvelle production de Disney est déjà un succès commercial. Aladdin est au sommet du box-office. Sorti la semaine dernière, il a déjà engendré 237 millions de dollars, quand son ancêtre avait été le succès

le plus important de l'année 1992, avec 504 millions de dollars de recettes dans le monde. Mêmes ingrédients pour mêmes recettes, le nouveau film reprend presque à l'identique le scénario et la musique de son prédécesseur.

Sans constituer « a whole new world », le remake s'adapte aux mœurs et à l'actualité post-MeToo. Dans la seule chanson inédite, Speechless (traduite par Parler en français), écrite par le compositeur Alan Menken, un vent féministe souffle sur la superproduction. « Je ne peux pas rester silencieuse, je ferai entendre ma voix », y chante Jasmine, princesse rebelle. Le happy ending y gagne une surprise au passage.

### **La structure d'un article**

Un article de presse, qu'il soit tiré d'un quotidien d'information, d'un magazine, ou d'un site Internet, est toujours structuré de la même façon, il comporte :

- **UN TITRE** : donne une information, il doit être court et attirer l'attention. Il peut être :
  - a) Informatif : il résume de façon objective le contenu de l'article (ex : « Tremblement de terre, ce matin en Haïti. »)
  - b) Accrocheur, frappant : il attise la curiosité du lecteur, il cherche à surprendre ou amuser (ex : « La fin du monde est-elle arrivée ? »)
  - c) Partisan : il laisse apparaître l'opinion de celui qui l'écrit (ex : « Accident de voiture à cause d'un automobiliste fort imprudent. »)
- **UN SURTITRE et/ou UN SOUS TITRE** : se trouvent soit au-dessus, soit en dessous du titre. Ils apportent des informations complémentaires au titre :
  - a) Surtitre : Où ? Quand ?
  - b) Sous-titre : comment ? Pourquoi ? Titre + surtitre + sous-titre = La titraille
- **UN CHAPEAU (ou CHAPÔ)** : texte court en haut de l'article, en gras qui résume l'essentiel de l'information et qui doit accrocher l'attention du lecteur. On dit qu'il coiffe l'article. Il peut répondre aux 5 W
  - a) Who (Qui sont les personnes dont on parle dans l'article ?)
  - b) What (Quelle est l'information principale, de Quoi parle l'article ?)

- c) When (Quand s'est déroulée l'information ? A quelle date fait référence l'article ?)
  - d) Where (Où se passe l'information ? Quels lieux sont mentionnés dans l'article ?)
  - e) Why (Pourquoi ? Quelles sont les causes de l'information ?) ou How (Quelles sont les conséquences de l'information ? Comment l'expliquer ?)
- **UN CORPS DE TEXTE** : plus ou moins long, il doit comporter :
- a) Une accroche : introduction d'1 ou 2 phrases destinées à retenir l'attention du lecteur.
  - b) Les 5 W: Who, What, When, Where, Why et éventuellement How. Cette règle de base permet de donner rapidement et avec clarté l'essentiel d'une information.
  - c) Le principe de la pyramide inversée : l'article doit démarrer par les informations les plus importantes et terminer avec des informations moindres.
  - d) Des intertitres : permettent d'aérer l'article quand celui-ci est trop long. Ce sont quelques mots en gras qui peuvent jalonner l'article et le découper en paragraphes, permettant au lecteur de construire son parcours de lecture.
  - e) Une chute : conclusion courte qui termine l'article en l'élargissant ou en ouvrant sur un autre sujet. Elle peut adopter un ton particulier.

A noter : l'article peut avoir plusieurs formes → la brève, le compte-rendu, le reportage, l'interview, l'enquête, l'éditorial, la chronique, le billet d'humeur... Il est toujours écrit selon un angle, c'est la façon dont on va traiter le sujet. Un même sujet peut être traité sous des angles différents.

- **UNE PHOTO** : c'est une illustration qui complète l'article et ne se contente pas de l'illustrer. Elle informe et explique, elle peut choquer ou émouvoir. Elle peut aussi apporter une information supplémentaire. Elle est obligatoirement accompagnée d'une légende.

**Source :**

[http://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure\\_de\\_1\\_article\\_de\\_presse\\_4e\\_3e.pdf](http://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure_de_1_article_de_presse_4e_3e.pdf)

### Questionnaire

#### 1. Quelles sont les informations essentielles de l'article ? (Les 5 W)

- Qui ?

- Quoi ?
- Où ?
- Quand ?
- Pourquoi ?

**2. Identifiez et soulignez les éléments de l'article à partir de la liste suivante.**

- L'auteur
- La date
- Le titre
- Le surtitre et/ou le sous-titre
- Le chapô ou chapeau
- L'accroche
- Les intertitres
- La chute

**3. Trouvez les connecteurs utilisés dans l'article.**

**4. Résumez l'article en un seul paragraphe**

**Sources :**

[https://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure\\_de\\_l\\_article\\_de\\_presse\\_4e\\_3e.pdf](https://www.docpourdocs.fr/IMG/pdf/structure_de_l_article_de_presse_4e_3e.pdf)

[https://www.lepointdufle.net/penseigner/comprendre\\_les\\_medias-fiches-pedagogiques.htm#idpresse](https://www.lepointdufle.net/penseigner/comprendre_les_medias-fiches-pedagogiques.htm#idpresse)

**Anexo VII**  
**Fiche groupale**

- **Nom du groupe. Choisissez un nom pour votre équipe de travail.**  
\_\_\_\_\_
- **Prénom et nom des membres du groupe. Ajoutez à côté la responsabilité de chacun des membres.**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- **Pays et sujet à travailler (par ordre de préférence)**
  1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_

## Anexo VIII

**Ressources pour la recherche (WebQuest) : Voici une petite aide pour votre recherche. Choisissez un de ces sujets que je vous propose. Utilisez les ressources que je vous offre pour recueillir de l'information nécessaire pour la rédaction de l'article.**

### Le Liban



#### L'œuvre d'Amin Maalouf

- **Noutchié, J., 2003. *La civilisation progressive de la francophonie avec 500 activités, niveau intermédiaire*. Paris: CLE (p.94)**
- **Top 5 livres d'Amin Maalouf :**  
[https://www.senscritique.com/liste/Top\\_5\\_des\\_livres\\_d\\_Amin\\_Maalouf/938485](https://www.senscritique.com/liste/Top_5_des_livres_d_Amin_Maalouf/938485) -  
*Choisissez et présentez un de ces livres, dans votre article.*
- **Les immortels de l'Académie Française :** <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/amin-maalouf>
- **Amin Maalouf : Je suis né en bonne santé dans les bras d'une civilisation mourante :**  
<https://www.lorientlejour.com/article/1167711/amin-maalouf-je-suis-ne-en-bonne-sante-dans-les-bras-dune-civilisation-mourante.html>

#### Les festivals internationaux en été

- **Les festivals internationaux au Liban à l'heure des grands défis :**  
[https://www.lorientlejour.com/article/719190/Les\\_festivals\\_internationaux\\_au\\_Liban\\_a\\_1%2527heure\\_des\\_grands\\_defis\\_.html](https://www.lorientlejour.com/article/719190/Les_festivals_internationaux_au_Liban_a_1%2527heure_des_grands_defis_.html)
- **Agenda culturelle :** [https://www.routard.com/guide\\_agenda/liban.htm](https://www.routard.com/guide_agenda/liban.htm)
- **Festival International de Baalbek :**  
[https://www.routard.com/guide\\_agenda\\_detail/2371/festival\\_international\\_de\\_baalbek.htm](https://www.routard.com/guide_agenda_detail/2371/festival_international_de_baalbek.htm)
- **Liban : comme un défi à la guerre en Syrie, le festival international de Baalbek fête ses 60 ans :** <https://www.youtube.com/watch?v=k3015oMIRbY>

Regardez la vidéo et observez le contexte dans lequel le festival de Baalbeck est organisé. Décrivez ce que vous visualisez. Répondez aux questions suivantes pour une meilleure compréhension :

- ✓ Quels sont les défis des festivals internationaux ?
- ✓ Qui est Jean Michel Jarre ? Qu'est-ce qu'il pense à propos de la célébration des festivals au Liban ?
- ✓ Jean Michel parle à propos du Bataclan ? Qu'est-ce que c'est le Bataclan et qu'est-ce qui s'y est passé ?

✓ Combien de personnes sont attendues à Baalbeck ?



## La Tunisie



### Les langues parlées en Tunisie

- **Destination la Tunisie :** <https://enseigner.tv5monde.com/videos-sans-fiche/destination-la-tunisie>
- **L'aménagement linguistique dans le monde :** <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tunisie.htm>
- **Information sur les langues parlées en Tunisie d'un consulat de Tunisie en Ukraine :** <http://www.tunisia.org.ua/fr/tunisia/language/>
- **Le multilinguisme : un phénomène universel** [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation\\_phenom-universel.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_phenom-universel.htm)

### Le printemps arabe

- **La Tunisie : berceau du printemps arabe -** <https://afrique.lalibre.be/18595/la-tunisie-berceau-du-printemps-arabe/>
- **Tunisie : et si le vrai printemps arabe était celui du droit des femmes ?** <https://www.agenceecofin.com/hebdop2/1708-59201-tunisie-et-si-le-vrai-printemps-arabe-etait-celui-du-droit-des-femmes>
- **Noutchié, J., 2003. *La civilisation progressive de la francophonie avec 500 activités, niveau intermédiaire*. Paris: CLE (p.110)**

## Le Maroc



### La gastronomie du Maroc

- **La cuisine Marocaine : 2ème meilleure gastronomie au monde**  
<https://www.visitmorocco.com/fr/blog/la-cuisine-marocaine-2eme-meilleure-gastronomie-au-monde>
- **Que manger, gastronomie et boissons Maroc :**  
[https://www.routard.com/guide/maroc/708/que\\_manger\\_gastronomie\\_et\\_boissons.htm](https://www.routard.com/guide/maroc/708/que_manger_gastronomie_et_boissons.htm)
- **Choumicha : Recette de Couscous Marocain aux Légumes (VF) - Moroccan Couscous :** <https://www.youtube.com/watch?v=AKHYcKwa3Uw>
  - ✓ Regardez la vidéo et dites quand est-ce qu'on mange le couscous normalement au Maroc ? Quels sont les ingrédients de ce plat ? Comment cuit-on le couscous ?

### La famille royale

- **Dans les coulisses de...Mariage Royal au Maroc :**  
<https://www.youtube.com/watch?v=XPu-li8H80Q>

Après avoir regardé la vidéo :

- ✓ Pourquoi le mariage du roi Mohammed VI a été spécial ?
- ✓ Est-ce que vous pouvez repérer quelques traits traditionnels dans les mariages au Maroc ?
- ✓ Qui est l'homme qui parle dans le bus ?
- ✓ Quels présidents et politiciens ont été invités au mariage ?
- ✓ Où est la princesse ? Pourquoi n'est-elle pas assise à côté de son futur mari pendant le défilé ?
- ✓ Qui sont les gens qui participent au défilé ?
- ✓ Est-ce que le roi a-t-il respecté les traditions du Maroc ?
- ✓ Est-ce que la mariée du roi appartient-elle à une famille royale ?
- ✓ Est-ce que le mariage du roi Mohammed VI a provoqué des réactions favorables ? Pourquoi ?
- ✓ Combien de jours le mariage a-t-il duré ?

- **Maroc : pourquoi Mohammed VI est différent de son père Hassan II ?**  
<https://www.afrik.com/maroc-pourquoi-mohammed-vi-est-different-de-son-pere-hassan-ii>
- **Le petit prince Moulay El Hassan parfait dans son rôle :**  
<https://www.parismatch.com/Royal-Blog/Monde/Fete-du-trone-du-roi-du-Maroc-Mohammed-VI-le-petit-prince-Moulay-El-Hassan-parfait-dans-son-role-809669>

## L'Égypte



### Le film égyptien

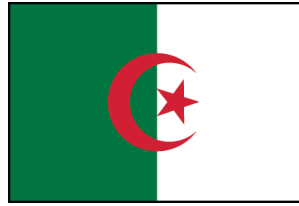
- Noutchié, J., 2003. *La civilisation progressive de la francophonie avec 500 activités, niveau intermédiaire*. Paris: CLE (p.100)
- Cinéma égyptien : <https://www.merveilles-du-monde.com/Pyramides-d-Egypte/Egypte/Cinema-egyptien.php>
- Le cinéma égyptien peine à retrouver sa grandeur passée : [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/04/le-cinema-egyptien-pein-a-retrouver-sa-grandeur-passee\\_4876737\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/04/le-cinema-egyptien-pein-a-retrouver-sa-grandeur-passee_4876737_3212.html)
- Bande annonce *Yomeddine* : <https://www.youtube.com/watch?v=6ypdmCQou7Y>
- Yomeddine : "Montrer une autre image de l'Égypte" : <http://www.allocine.fr/diaporamas/cinema/diaporama-18672863/>

### L'Égypte : un pays touristique

- Le Caire, capitale de l'Égypte : <http://www.cites.tv/citesdumonde/destination15-Lecaire.html>
- Pourquoi l'Égypte sera la destination de l'année 2019 : <http://www.quotidiendutourisme.com/destination/pourquoi-legypte-doit-etre-la-destination-de-lannee-2019/182106>
- Tourisme en Égypte : <http://www.egypt.travel/fr>
- Comment voyager en Égypte ? – Guide de voyage complet : <https://www.youtube.com/watch?v=fZS1NhykwG0>

Regardez la vidéo pour savoir les sites touristiques en Égypte. Où aller ? Comment y aller ? Quoi faire ?

## L'Algérie



### La guerre de l'Algérie

- **Algérie :** **histoire :**  
[https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Algerie\\_histoire/185573](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Algerie_histoire/185573)
- **Il y a cinquante ans, l'Algérie devenait indépendante :**  
<https://www.1jour1actu.com/monde/il-y-a-cinquante-ans-lalgerie-devenait-independante/>
- **La guerre d'Algérie en trois minutes :**  
<https://www.youtube.com/watch?v=L2K3d9RFbD8>
- **Algérie : la guerre d'indépendance :** <https://www.herodote.net/algerie-synthese-1774.php>

### La musique en Algérie : le raï

- **Histoire de la musique raï :** <http://www.oran-dz.com/culture/musique/histoire-de-la-musique-rai>
  - **Noutchié, J., 2003. *La civilisation progressive de la francophonie avec 500 activités, niveau intermédiaire.* Paris: CLE (p.96)**
  - **Le raï algérien à l'Unesco ? Le Maroc ne l'entend pas de cette oreille :**  
<http://www.lefigaro.fr/culture/2016/09/07/03004-20160907ARTFIG00211-le-rai-algerien-a-l-unesco-le-maroc-ne-l-entend-pas-de-cette-oreille.php>
- ✓ Deux exemples de raï :
- **Cheb Khaled: Aïcha:**  
<https://www.youtube.com/watch?v=gzIHucbD76U>
  - **Cheb Khaled, les années raï :**  
[https://www.youtube.com/watch?v=pt7v8oE\\_C20](https://www.youtube.com/watch?v=pt7v8oE_C20)