

# **Los contenidos socioculturales de Senegal en el aula de FLE**

Trabajo de Fin de Máster

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

2020-2021

**ANDREA GARCÍA ZAMORA**

Dirigido por: Clara Curell Aguilà

## **Resumen**

Este trabajo pretende resaltar la importancia de la culturalidad y de la interculturalidad en el aula de FLE. Para ello en nuestra propuesta de innovación queremos abordar ciertos contenidos que en los manuales para la enseñanza del francés no suelen estar presentes por ser controvertidos o por no responder a los intereses socioeconómicos del territorio. Queremos darle un enfoque amplio en el que se abandone el concepto único de la Francia hexagonal y se potencien los demás territorios pertenecientes a la OIF. En concreto, nos centraremos en Senegal por la crisis migratoria actual en la que Canarias se encuentra directamente involucrada y porque es una realidad cercana para el alumnado con el que hemos puesto en práctica nuestra SA. Del mismo modo, realizaremos un recorrido por la normativa actual vigente y por las leyes que regulan la educación en el territorio español y, más en particular, en el contexto canario. A continuación, presentaremos nuestra propuesta de innovación, así como los resultados que hemos obtenido con el fin de enfatizar en la idea de que la lengua, con todas sus variedades, y la(s) cultura(s) que estas vehiculan no se pueden concebir como bloques independientes, sino complementarios.

**Palabras claves:** culturalidad, interculturalidad, francofonía, cultura senegalesa.

## **Résumé**

Ce mémoire de Master vise à souligner l'importance de la culture et de l'interculturalité dans la classe de FLE. Pour ce faire, nous présenterons notre proposition d'innovation avec laquelle nous voulons aborder certains contenus qui ne sont pas habituellement présents dans les manuels pour l'enseignement du français langue étrangère parce qu'ils sont controversés ou parce qu'ils ne répondent pas aux intérêts socio-économiques du territoire. Nous voulons proposer une approche plus large au-delà de la France hexagonale où les autres territoires de l'OIF seront renforcés. En particulier, nous nous concentrerons sur le Sénégal en raison de la crise migratoire actuelle qui concerne directement les Canaries et parce qu'il s'agit d'une réalité proche des étudiants avec lesquels nous avons mis en pratique notre SA. De même, nous ferons un tour d'horizon de la réglementation en vigueur et des lois qui régissent l'éducation en Espagne et plus particulièrement dans le contexte régional canarien. Ensuite, nous présenterons notre proposition d'innovation,

ainsi que les résultats que nous en avons tirés, afin de souligner l'idée que la langue, avec ses variétés, et la (les) culture(s) qu'elle recouvre ne peuvent être conçues comme des blocs indépendants, mais complémentaires.

**Mots-clés :** culturalité, interculturalité, francophonie, culture sénégalaise.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Justificación .....	2
1.2. Objetivos .....	3
2. MARCO NORMATIVO .....	4
2.1. La noción de cultura en el MCERL .....	4
2.2. La noción de cultura en la Ley Orgánica 3/2020 .....	6
2.3. La noción de cultura en el Real Decreto 1105/2014 .....	7
2.4. La noción de cultura en el Decreto 83/2016 .....	7
3. MARCO TEÓRICO .....	9
3.1. Cultura e interculturalidad .....	9
3.1.1. Diferencias y similitudes entre <i>cultura</i> y <i>civilización</i> .....	9
3.1.2. Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad .....	11
3.2. La problemática de la culturalidad en FLE .....	12
3.3. La francofonía y la aproximación intercultural en FLE .....	16
3.4. La francofonía subsahariana .....	17
3.5. Senegal: contexto histórico .....	18
3.6. La situación étnica y lingüística de Senegal .....	20
3.6.1. La situación étnica.....	20
3.6.2. La situación lingüística.....	22
3.6.3. La situación del francés en relación con las lenguas autóctonas .....	23
3.7. Problemas sociopolíticos y socioeconómicos del Senegal actual .....	24
3.7.1. Problemas sociopolíticos .....	25
3.7.2. Problemas socioeconómicos .....	26
3.7.3. La situación de la mujer .....	26
3.7.4. La situación de las personas LGTBIQ+ .....	28
3.7.4.1. El rechazo de la sociedad .....	30
3.7.4.2. La situación del colectivo LGTBIQ+: persecución e invisibilidad .....	30
3.7.4.3. El asociacionismo .....	30
3.7.4.4. Las mujeres lesbianas y las personas bisexuales.....	31
3.7.4.5. Prejuicios hacia las personas LGTBIQ+ .....	31

3.7.5. La problemática actual de la migración en el contexto senegalés .....	32
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN .....	36
4.1. Análisis de los manuales: <i>Le Nouveau Taxi 1 !</i> y <i>Le Nouveau Taxi 2 !</i> .....	36
4.2. Contextualización del centro .....	41
4.3. Propuesta de innovación .....	44
4.4. Resultados de la propuesta de innovación .....	58
4.4.1. Resultados de las actividades .....	58
4.4.2. Motivación del alumnado .....	60
4.5. Propuesta de mejora .....	61
5. CONCLUSIONES .....	63
6. BIBLIOGRAFÍA .....	65
7. ANEXOS .....	69

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no se puede concebir sin tener en cuenta el contexto, o los contextos, en el cual se habla. En el pasado la cultura no tenía demasiada cabida en un aula de idiomas; sin embargo, ese paradigma ha ido cambiando con el paso de los años y, en parte, también debido al proceso de globalización y al desarrollo tecnológico que nos ha acercado a lenguas y culturas antes tan distantes y diferentes para nosotros. Es el caso, por ejemplo, de la cultura asiática, puesto que actualmente está despertando muchísimo interés, o incluso de la cultura y la lengua turca gracias a sus famosas telenovelas.

Este nuevo panorama que se nos presenta implica que el estudiante, para adquirir una competencia comunicativa, tiene que tomar conciencia y sensibilizarse respecto a la realidad sociocultural que subyace en una lengua. Tal y como dice Severina Álvarez González (2011: 1):

Los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como son: la relación social y afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado, etc.

Además, debemos de tener en cuenta a autores como Crawford-Lange & Lange (1984) y Kramsch (1993) que ya desde finales de los ochenta y en los noventa defendían la integración de la cultura en la enseñanza de una lengua.

Debido a ese cambio de pensamiento respecto a la enseñanza en un aula de idiomas ya no existe esa línea divisoria entre lengua y cultura, sino, como dice Carmen Guillén: “Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (2004: 838).

Por ello apostamos por la interculturalidad en el aula de FLE y es lo que queremos demostrar con este TFM, puesto que la interculturalidad es la relación entre culturas. Ello nos permite, por una parte, sensibilizar al alumnado sobre una cultura que no es la propia y derribar muros de intolerancia y comportamientos discriminatorios y, por otra, incentivar una opinión crítica alejada del etnocentrismo al que muchos de nosotros y muchos de nuestros alumnos están acostumbrados. Nuestra intención es presentar una propuesta de innovación que acerque la realidad, en este caso, cultural senegalesa a los alumnos de 1º bachillerato del I.E.S. Canarias, ya

que en el centro hay una gran número de chicos migrantes y los alumnos del centro parecen no adaptarse a ellos y no comprender su situación.

## **1.2. Justificación**

El trabajo que presentamos consiste en una propuesta de innovación que hemos llevado a cabo a lo largo de nuestro período de prácticas en el instituto I.E.S. Canarias. Dicha propuesta será una situación de aprendizaje (SA) de siete sesiones y media en donde trabajaremos la interculturalidad y multiculturalidad de Senegal con el motivo de acercar la cultura senegalesa al alumnado del centro. Con ello queremos incentivar la empatía hacia la situación de los chicos senegaleses que estudian en el centro educativo y concienciar al resto del alumnado para que, de esta manera, abandone comportamientos discriminatorios que no son tolerables en una institución pública, además de encontrar centros de interés para ellos y motivar su aprendizaje en la lengua francesa.

Como hemos mencionado anteriormente, esta SA trabajará el bloque cultural y lingüístico de manera conjunta, es decir que los chicos, por medio de las distintas actividades que giran alrededor de distintos aspectos de la realidad senegalesa, irán aprendiendo nociones de léxico y de gramática adaptados a su nivel de francés.

Tras la presentación de nuestra SA, procederemos a comentar los resultados que hemos obtenido y las actividades que han funcionado o no, o las que, por el contrario, hemos tenido que adaptar o incluso cambiar. También hablaremos de la actitud y de la acogida de nuestra propuesta.

La razón por la cual hemos elegido Senegal es por la situación actual que está atravesando este país y las repercusiones de la misma que han llegado lamentablemente hasta Canarias. En efecto, hoy en día, debido a la crisis que sufre el país y a la crisis pandémica, las rutas migratorias se han visto afectadas y muchos migrantes han llegado a nuestras costas. En su mayoría estos migrantes son de Senegal y Mali. Esta llegada ha provocado crispación y comentarios racistas, al igual que actos violentos hacia ellos por parte de la población canaria. Por ello, hemos creído necesario sensibilizar al alumnado respecto a estos temas. Queremos que sean conscientes de que son personas que han arriesgado sus vidas en busca de un futuro que su país de origen no les garantizaba. Además, otras de las razones por la que nos hemos centrado en Senegal es por el número de estudiantes senegaleses que están en el centro en el que hemos hecho las prácticas. Somos conscientes del compendio de países que pertenecen a la OIF, pero debido a la

programación curricular y al número de sesiones que tiene el francés en los institutos públicos, hemos querido ser realistas y centrarnos en un solo país.

Para conseguir nuestros objetivos hemos estructurado nuestro trabajo de la siguiente manera. En el capítulo 1 se incluye la introducción, la justificación y nuestros objetivos; en el capítulo 2 trataremos la normativa aplicable, desde el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” hasta las distintas leyes que regulan la educación en el territorio español y en el territorio canario; el capítulo 3 es el marco teórico que nos servirá para asentar las bases y contextualizar nuestra propuesta de innovación; el capítulo 4 trata de nuestra propuesta de innovación en sí, así como de las dificultades y resultados que hemos observado; y, finalmente, presentamos las conclusiones que nos ayudarán a cerrar este trabajo.

### **1.3. Objetivos**

Este trabajo pretende adentrarse en el complejo mundo de la culturalidad en las clases de FLE. Nuestra intención con la puesta en práctica de nuestra SA es realizar una pequeña inmersión cultural y crear una simbiosis entre lengua y cultura. Somos conscientes de la dificultad que acarrea concebir ambos bloques como un solo en el que se complementen, pero con ello queremos motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y en su concienciación sobre los aspectos socioculturales que subyacen en una lengua como es el francés. Además, también queremos garantizar la adquisición de los conocimientos relativos a su nivel y a promover la interculturalidad, la tolerancia, el respeto y el desarrollo de una opinión crítica. Pero, sobre todo, nuestro objetivo es sensibilizar al alumnado ante la situación actual respecto a los alumnos senegaleses que estudian en el centro y ampliar su campo de visión, puesto que queremos hacerles entender que no hay que identificar la lengua francesa solo con Francia y mucho menos solo con París.



## 2. MARCO NORMATIVO

En este capítulo abordamos el encuadre normativo que integra la noción de cultura en cuanto a lo que la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Ello nos permite contextualizar brevemente los manuales elegidos como punto de partida (*Le Nouveau Taxi! 1* y *Le Nouveau Taxi! 2*), así como nuestra propuesta de innovación. Así, llevaremos a cabo el análisis de la noción de cultura en este orden: MCERL, Ley Orgánica 3/2020, Real Decreto 1105/2014 y Decreto 83/2016. Todo ello establece el contexto normativo en el que se enmarca el presente TFM.

### 2.1. La noción de cultura en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

Se trata de un documento de referencia para Europa en el que se establecen los estándares de aprendizaje, enseñanza y evaluación de una lengua con el objetivo de medir su comprensión por medio de niveles que van desde el A1 hasta el C2.

Destacamos, sobre todo, el capítulo 1 del “Marco Común Europeo de Referencia en su contexto político y educativo” (pp. 1-7) y el capítulo 8, “La diversificación lingüística y el currículo” (pp. 167-174). No obstante, con esto no queremos decir que la noción de cultura no esté presente en otros lugares a lo largo del documento. De hecho, también encontramos otras referencias puntuales en los capítulos 2, “Enfoque adaptado”; 5, “Las competencias del usuario o alumno”, y 6, “Aprendizaje y enseñanza de la lengua”.

Capítulo 1: “Marco Común Europeo de Referencia en su contexto político y educativo”. En este capítulo se recoge que la enseñanza de la lengua debe estar ligada a su cultura, por lo que ambas no deberían ser impartidas como elementos separados y sin conexión:

Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (MCERL, 2002: 1).

También observamos en este capítulo la vitalidad del rico patrimonio cultural de las distintas lenguas y culturas que constituyen Europa. Por ello, es necesario realizar el “esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (MCERL, 2002: 2). Se

pretende que gracias a la enseñanza de la lengua extranjera se propicie un entendimiento y tolerancia, así como un respeto hacia la diversidad cultural por medio de una comunicación que proporcione ese intercambio lingüístico-cultural.

Europa es un continente multilingüe y multicultural y por ello se insiste en la necesidad de derribar las barreras lingüística y culturales por medio de la enseñanza de lenguas. En consonancia con ello, a lo largo del capítulo 1 se sigue haciendo hincapié en la importancia del multiculturalismo en el que se fundamenta Europa, pero por motivos de extensión, hemos resumido dichas ideas en los párrafos anteriores.

Capítulo 8: “La diversificación lingüística y el currículo”. Aquí se recoge la diversificación lingüística y su gran importancia para las administraciones educativas. En el apartado b) (p. 172), se hace referencia a la importancia de potenciar los elementos socioculturales para la comprensión de una lengua o de una segunda lengua. Este capítulo pretende hacernos comprender la envergadura del multiculturalismo y del plurilingüismo en el continente europeo y la coexistencia en el currículo académico de más de una lengua, así como de su enseñanza.

De acuerdo con el MCERL (2002) debemos determinar como discentes la experiencia que tendrá nuestro alumnado, puesto que en este capítulo se recoge que deberíamos tener en cuenta “cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas” (MCERL, 2002: 175).

Capítulos 2: “Enfoque adaptado”; 5: “Las competencias del usuario o alumno” y 6: “Aprendizaje y enseñanza de la lengua”. En estos capítulos hay pequeñas referencias a la noción de cultura en lo concerniente a la enseñanza de una lengua extranjera que señalamos a continuación. En el capítulo 2 se hace énfasis en el componente sociolingüístico y cómo este afecta a toda comunicación lingüística. De este modo, aunque lengua y cultura están directamente relacionadas, sus hablantes no son, a menudo, conscientes de esta conexión. En el capítulo 5 se insiste en la necesidad de una conciencia intercultural. Es decir, cómo percibimos o nos perciben los demás, puesto que, muchas veces, ello conduce a estereotipos nacionales que se eliminarían con una buena impartición de una lengua o segunda lengua con su respectiva cultura o culturas. Por último, en el capítulo 6 de nuevo se insiste en la importancia de que el alumno construya una identidad lingüística y cultural, así como que desarrolle la capacidad para relacionarse con personas de otras lenguas con sus respectivas culturas.

Queremos finalizar este epígrafe con la siguiente afirmación que nos ofrece el documento normativo europeo:

El alumno o estudiante de una lengua y su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura materna. [...] 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, 2002: 47).

## **2.2. La noción de cultura en la Ley Orgánica 3/2020**

Desde el 30 de diciembre de 2020 la LOMCE ya no está en vigor, puesto que ha sido reemplazada por la Ley Orgánica 3/2020: 122870, que recoge, al igual que lo hacía la anterior norma, los puntos clave en lo referido a la noción de cultura en el ámbito estatal.

En esta Ley Orgánica, que se conoce como LOMLOE o Ley Celaá, se han efectuado ciertas modificaciones de la LOMCE en cuanto al concepto de cultura. Se determina lo siguiente:

“Uno. Se modifica el apartado a), se añaden dos nuevos párrafos a bis) y r) y se modifican los apartados k) [...] del artículo 1 en los siguientes términos”:

k) la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (Ley Orgánica 3/2020: 122880).

Igualmente, en el artículo 14 se reforman los apartados 2,3,5,6 y 7. No obstante, el que nos interesa en particular es el apartado 5 que dice “las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos en estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de cada individuo” (Ley Orgánica 3/2020: 122885). También, en cuanto a la noción de cultura, hay que tener en cuenta el artículo 16 en el que se especifica que conocer, comprender y respetar las diferentes culturas es una manera de garantizar una enseñanza de calidad y de garantizar la oportunidad entre hombres y mujeres sin ningún tipo de discriminación ya sea por: “etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones” (Ley Orgánica 3/2020: 122886).

En el artículo 21 (p. 122889) se vuelve a mencionar la noción de cultura al concebir la enseñanza como un medio por el cual lograr que el alumnado adquiriera conocimientos culturales básicos, entre los que se incluyen aspectos culturales: humanísticos, artísticos, científico-tecnológico y motriz.

### **2.3. La noción de cultura en el Real Decreto 1105/2014**

Se trata de un documento que recoge los fundamentos por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a nivel estatal elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La noción de cultura se recoge a lo largo de todo el cuerpo de la ley. En este apartado, destacaremos los más relevantes y aquellos que hagan referencia a la enseñanza de una segunda lengua.

En cuanto a los artículos que aluden a la idea de cultura, destacamos los artículos 10 y 11. Por un lado, en el artículo 10 (p. 176), se señala que uno de los objetivos de la enseñanza es que el alumnado adquiera conocimientos básicos de la cultura. No obstante, recalamos que se hace una generalización de la noción de cultura, por lo que se abre un abanico de maneras de entender la cultura (cultura digital, cultura audiovisual, contexto socio-cultural, etc.). Por otro lado, en el artículo 11 (p.176) sí que se insiste en la diversidad cultural y cómo esta se deberá valorar y respetar. Así, se quiere insistir no solo en la cultura propia del alumno, sino en todo tipo de culturas.

A lo largo del cuerpo de la ley se menciona brevemente la culturalidad en otras materias como la de tecnología, música, cultura científica, etc. Sin embargo, nos interesa especialmente lo que figura en el punto 30 “primera lengua extranjera” (p. 422), que dice que: “el uso de lenguas extranjeras supone necesariamente una visión abierta y positiva de estas relaciones con los demás”. Visión que se materializa en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas. Más adelante, en el punto 20 “segunda lengua extranjera” (p. 517), se insiste en el hecho de que la enseñanza de una lengua extranjera implica hacer énfasis en ciertos contenidos competenciales en donde no podemos separar la lengua de la cultura. Ambos apartados destacan los contenidos socioculturales y sociolingüísticos que nos servirán como punto de partida de nuestro trabajo.

### **2.4. La noción de cultura en el Decreto 83/2016**

Este documento se centra en el contexto educativo canario. De nuevo, insistimos en que debido a los límites de extensión del TFM, nos centramos en especial en la noción de cultura en relación con las lenguas extranjeras, puesto que, como mencionamos en el apartado anterior, existen distintos tipos de cultura: cultura digital-tecnológica, cultura artística-teatral, cultura musical, etc. El Decreto recoge un contexto amplio de la idea de cultura y, por ello, hemos querido reducirlo y centrarlo con respecto a las lenguas.

De acuerdo con el Decreto 83/2016 (p. 17155) el aprendizaje de una lengua extranjera supone para el alumnado una contribución a su desarrollo personal y social, así como una contribución a la capacidad de potenciar sus habilidades sociales a la par que le permite conocer otras culturas y formar parte de una sociedad cada vez más plurilingüe. Se debe tener claro que para enseñar una segunda lengua extranjera tenemos que organizar todas las facetas del hablante: agente social, aprendiente autónomo, hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Es decir, la lengua no se puede separar de la cultura ni de los valores del alumnado.

Se hace mención del componente sociocultural en donde el alumno tiene que ser consciente del conocimiento del mundo y de su dimensión intercultural. De hecho, en el bloque V, “Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales”, se tiene como objetivo que el alumnado valore las características de la vida cotidiana de los países en los que se habla la lengua extranjera (Decreto 83/2016: 7).

Nos gustaría acabar este punto con esta cita:

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: 18943).

### 3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo abordaremos una serie de cuestiones teóricas que nos permitirán contextualizar nuestra propuesta de mejora. Para ello, realizaremos ciertas consideraciones semánticas respecto a los términos *cultura* y *civilización*. También, analizaremos los conceptos de *multiculturalidad*, *pluriculturalidad* e *interculturalidad*; igualmente, plantaremos la problemática que supone tratar de poner en práctica la interculturalidad en una aula de FLE y realizaremos la contextualización sociopolítica y sociocultural de Senegal junto con su contexto francófono subsahariano.

#### 3.1. Cultura e interculturalidad

En este subapartado nos gustaría desglosar los significados, siguiendo a distintos especialistas, para precisar las diferencias y similitudes entre los términos *cultura* y *civilización*.

##### 3.1.1. Diferencias y similitudes entre *cultura* y *civilización*

De acuerdo con el sentido del término *cultura*, conforme al *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert, nos encontramos con que este autor entiende este vocablo como el “développement intellectuel, la production artistique ou les bonnes manières d’un individu ou d’une certaine élite bourgeoise et urbaine d’une société” (2008: 58). El término *cultura* se relaciona, pues, con tener cierta posición social y con el hecho de recibir una educación concreta. Por otra parte, Robert Gallison lo concibe como : “état d’un esprit par des connaissances variées et étendues, ensemble des aspects intellectuels d’une civilisation et synonyme de civilisation” (1976 : 136). En este caso, el autor entiende *cultura* como un sinónimo de *civilización*. Más adelante veremos que ambos términos no son necesariamente sinónimos, sino vocablos complementarios que hacen referencia a esferas educativas, sociales y políticas diferentes.

Por el contrario, la voz *civilización* designa un concepto más amplio. De acuerdo con el DRAE, hace referencia a la sociedad humana y también al “estadio de progreso material, social, cultural y político de las sociedades más avanzadas”. Podríamos decir que el término *cultura* sería más preciso para definir un grupo social pequeño, mientras que el término *civilización* corresponde a varios grupos sociales, como, por ejemplo, la sociedad occidental, que abarca tanto el continente europeo como Estados Unidos, Canadá, etc.

Por otra parte, según Jean-Pierre Cuq, la *civilización* es “un mode d’être, établi historiquement et qui constitue une totalité, faite des cohérences et des contradictions” (2003: 42).

En esta definición, se establece una gran diferencia entre *cultura* y *civilización*. De esta forma, la *civilización* abarca y engloba países y áreas amplias en tanto que la *cultura* tiene espacios bien determinados. Cada país, lo mismo que cada región, tiene su cultura, por ello decimos que la *cultura* tiene bien definido su lugar en comparación con el concepto de *civilización* que es mucho más dilatado, por lo que no podemos fijar exactamente todo lo que abarca: podríamos decir que un habitante de París y otro de Toulouse comparten una misma civilización, pero que su cultura presenta aspectos diferentes.

Para concretar un poco mejor el vocablo *cultura* nos queremos apoyar en la definición de Leslie White (1959: 130), ya que para ella la cultura no es más que una serie de comportamientos adoptados y dados por la sociedad. También nos basaremos en el planteamiento que defiende Pilar García que, desde nuestro punto de vista, es el que más se adecua a nuestro TFM:

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos (García, 2004: 2).

Como mencionamos al principio de este subapartado, ambos conceptos *cultura* y *civilización* se complementan. Así lo afirma Fernand Braudel en su obra *Grammaire des civilisations* (1963), en la que entiende este concepto de dos maneras diferentes. La primera hace referencia a lo material, mientras que la segunda concierne a lo moral:

Une civilisation, ce n'est donc ni une économie donnée ni une société donnée, mais ce qui, à travers des séries d'économies, des séries de société, persiste à vivre en laissant qu'à peine et peu à peu infléchir (Braudel, 1963: 167).

Por lo que atañe al término *civilización*, la definición que más se ajusta a nuestro TFM es la que nos brinda Samuel Huntington:

Una civilización es el agrupamiento cultural humano más elevado y el grado más amplio de identidad cultural que tienen las personas, si dejamos aparte lo que

distingue a los seres humanos de otras especies. Se define por elementos objetivos comunes, tales como lengua, historia, religión, costumbres, instituciones, y por la autoidentificación subjetiva de la gente (Huntington, 2002:26).

En resumen, la *cultura* es “el enorme conjunto de las capacidades, hábitos y conocimientos adquiridos socialmente” (Hiriart, 2011: 98), al tiempo que la *civilización* abarca todo aquello que entendemos como “las habilidades, conocimientos y capacidades exclusivas del ser humano (Hiriart, 2011: 98).

Asimismo, teniendo en cuenta a Rafael Calduch (2003), el vocablo *civilización* hace referencia a fenómenos globales, en tanto que el término *cultura* define algo propio de un país o de una región, es decir, es algo más específico. Para él, al igual que lo defiende Jean-Pierre Cuq, al que ya hemos mencionado, la *civilización* es un conjunto de varias culturas que, por tanto, engloba varias sociedades con diferentes culturas.

### **3.1.2. Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad**

En este subapartado vamos a desglosar los conceptos de *multiculturalidad*, *pluriculturalidad* e *interculturalidad*.

Hoy en día debemos atender la diversidad cultural a la que los discentes se enfrentan en las aulas y, más aún, la que se puede dar en un aula de idiomas. En este caso, hablamos del francés como lengua extranjera y de cómo esta asignatura desafía la problemática didáctica actual. Nuestro alumnado es generalmente de origen variado y diverso, así como lo es la lengua que impartimos<sup>1</sup>. De esta forma, nos gustaría comenzar definiendo cada una de las palabras que se contemplan en este epígrafe. Los tres términos hacen referencia a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar y visibilizar cada realidad.

De acuerdo con Catherine Walsh la *multiculturalidad* es:

[U]n término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como Estado Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños, chicanos y los blancos. Todos descendientes de otro países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente (Walsh, 2005: 4-7).

---

<sup>1</sup> En efecto, existen diferentes variedades del francés. Más adelante hablaremos de los conceptos de *Francofonía* y *francofonía* y de cómo se integran en nuestro TFM.



Es decir, la *multiculturalidad* trata de la coexistencia de dos o más culturas en un mismo espacio en el que se producen ciertos intercambios a nivel institucional y social. Dicho de otra manera, se apuesta por la tolerancia y la inclusión. Para que esto se produzca con éxito se debe dirigir la educación hacia una política de integración social y hacia la empatía emocional.

El siguiente vocablo que vamos a tratar de definir es la *pluriculturalidad*. Este concepto está más presente en países que se caracterizan por haber pasado por procesos históricos de dominación colonial donde la cultura colonizadora cohabita con la indígena. Este término encaja perfectamente en nuestro TFM, puesto que nos vamos a centrar en la cultura senegalesa. No obstante, esto se detallará más adelante. Cuando hablamos de *pluriculturalidad*, nos centramos en la coexistencia de dos o más culturas que comparten un mismo espacio geográfico; después de todo, no tiene por qué existir un intercambio entre las distintas culturas y, por consiguiente, no tiene por qué producirse una inclusión de estas a nivel social e institucional.

Finalmente, el término *interculturalidad*, de acuerdo una vez más con Catherine Walsh, podría definirse como unas “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales” que buscan desarrollar una interacción entre los individuos, así como desarrollar conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Es, por tanto:

[U]na interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas, de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia [...]. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multiculturalidad lo sugieren.

Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2005: 4-7)

### **3.2. La problemática de la culturalidad en el aula de FLE**

Recapitulando brevemente el contenido del término *cultura*, podemos decir que se trata de un conjunto de tradiciones aprendidas o adquiridas socialmente en el que nos encontramos estilos de vida, modos pautados y repetitivos de pensar, así como de sentir y actuar, de una comunidad.

Dicho esto, nos gustaría distinguir las tres categorías que engloba el concepto *cultura*: *Cultura* con mayúscula, *cultura* a secas y *cultura* con *k* (Miquel y Sans, 2004: 5-6). La *Cultura*

con mayúscula sería aquella que comprendiera toda manifestación artística, es decir, la literatura, la música u otras artes. Debemos matizar que esta *Cultura* no siempre es compartida ni entendida del mismo modo por todos los individuos ni hablantes de la lengua que se imparte. La *cultura* a secas sería aquella que engloba todo comportamiento cultural, los cumplidos sociales y las prácticas culturales cotidianas. Finalmente, la *cultura* con *k* sería “la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese” (Lemos, 2004: 267). Dentro de ella se encontraría, por ejemplo, el hecho de conocer el argot juvenil o los dialectos culturales que componen una determinada lengua.

Siguiendo la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, que se recoge en el artículo de Mercedes Ávila Francés (2005: 161), podríamos resaltar que otra de las grandes problemáticas para poner en práctica la culturalidad en FLE deriva del status social del alumnado. Para estos dos autores, la educación desempeña un papel de suma importancia en cuanto a la reproducción de la cultura, así como de la estructura social y económica. El problema radica en qué tipo de cultura impartimos en un aula de FLE, teniendo en cuenta lo que afirma Mercedes Ávila Francés:

La nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la élite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den un status (Ávila, 2005: 161).

Por ello consideramos necesario poner de manifiesto la *violencia simbólica* que ejerce el sistema educativo sobre el alumnado. La acción pedagógica favorece los intereses de las clases dominantes, puesto que puede suponer un mecanismo de dominación en el cual se van a incluir en el currículo académico intereses que favorecen a dichas clases sociales. Nuestro sistema educativo actual inculca y trasmite una cultura que enmascara la realidad del alumnado y de la lengua que se está impartiendo en el aula (Ávila, 2005: 163).

Como hemos ido viendo a lo largo de este capítulo, parece bastante evidente que cultura y lengua no deben separarse en la impartición de una clase de lengua extranjera. Esta preocupación por incorporar elementos culturales al currículo se ha ido gestando desde hace varios años y ha alcanzado su culmen en la actualidad: “El desarrollo del enfoque comunicativo ha traído a la disciplina grandes cambios que han afectado de forma muy especial al componente cultural” (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2002: 162). El desarrollo de dicho enfoque ha supuesto que se entienda la clase de FLE como un contexto multicultural donde coexisten varias culturas y donde se

produce, además, un intercambio significativo y enriquecedor entre ellas. De acuerdo de nuevo con Areizaga, Gómez e Ibarra, (2002: 162), una de las dificultades para realizar una simbiosis entre cultura y lengua viene a raíz del intento de pasar de una visión monolítica, en la que se reforzaban los estereotipos y que, por tanto, impedía la comprensión de otras culturas, a una visión más integradora que haga partícipe al alumnado de la realidad compleja, diversa y cambiante que conforma la cultura, en este caso, francófona.

Otro de los obstáculos que puede tener la aplicación de la enseñanza de la cultura en una clase de lengua extranjera es el manual empleado. En estas páginas, solo realizaremos un pequeño esbozo, puesto que lo desarrollaremos más en profundidad dentro de nuestra propuesta de innovación. Las cuestiones que nos gustaría plantear y resolver más adelante son las siguientes: ¿En qué grado está integrado el componente cultural en el manual del alumno? ¿De qué manera? y ¿A qué público va dirigido? ¿Qué tipo de temas trata?

Paralelamente a la dificultad que supone encontrar un manual que se ajuste al contexto de nuestro alumnado, nos encontramos también con el bagaje, en ocasiones poco flexible, de gran parte del profesorado que imparte francés como lengua extranjera. Deberíamos ser conscientes del papel que cumplimos en el aula: “Culture as a social process deals with the use of language and communication experienced by people in given circumstances” (Ali, Kazemian y Hussain 2015: 2). De nuevo insistimos en la idea de que tenemos que integrar la(s) cultura(s) en la enseñanza de una lengua: “integrating cultural awareness in a foreign language programme requires teachers to be efficient communicators of target language” (Ali, Kazemian y Hussain 2015: 7). Como aparece en ese mismo artículo, titulado “The importance of Culture and Foreign Language Learning”, estos autores señalan:

The teachers imparting cultural knowledge may consider various issues related to learners’ linguistic background, attitude, behaviour, and the learning style. All of these factors contribute learning as a mental process of involvement in achieving Government in intercultural communication (Ali, Kazemian y Hussain, 2015: 8)

Esta incorporación de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera aporta multitud de beneficios al alumnado, puesto que les muestra la realidad de la lengua que estudian acercándola a sus intereses y ayudándoles a desarrollar una empatía y tolerancia no solo hacia la lengua, sino también hacia su cultura. Pese a todas estas ventajas, sabemos bien que el hecho de introducir elementos culturales en el aula de FLE puede provocar el efecto contrario, pues podemos crear

estrés y ansiedad en el alumnado ante la imposibilidad de entender la cultura o culturas de la lengua extranjera impartida: “many foreign language learners come across challenges in intercultural communication such as anxiety and stress adjustment, and the lack of cultural awareness” (Ali, Kazemian y Hussain, 2015: 9).

Finalmente, nos gustaría incluir una última dificultad a la incorporación de la cultura en el aula de FLE y es aquella que tiene relación con la perspectiva de género. Hoy más que nunca la perspectiva de género se aplica a todas las esferas y la educación no puede estar excluida de dicho planteamiento. Para esta última cuestión, nos hemos basado en la aportación realizada por María Isabel Menéndez Menéndez (2013). Para esta autora, es de suma importancia utilizar un enfoque de género con el cual adoptar una lectura crítica que nos permita redefinir “los principios que la sociedad ha dado por válidos y universales y que, sin embargo, se han revelado como discursos excluyentes” (Menéndez, 2013: 701). Debido a la visión androcentrista que aún impera en nuestra sociedad, las mujeres han estado históricamente excluidas y ausentes de todo protagonismo. Esto provoca que el alumnado no tenga una visión completa de la cultura que envuelve a la lengua que impartimos.

Estas son las distintas cuestiones que percibimos como un obstáculo a la hora de incorporar contenidos culturales en la enseñanza de una lengua extranjera. A esto también se añaden las limitaciones de la enseñanza tradicional, es decir, insistir únicamente en contenidos léxicos y gramaticales sin recurrir a documentos auténticos y sin introducir otros contenidos de forma transversal. Con esto hemos querido retratar de manera objetiva todas las barreras que podemos tener en el aula como discentes. No obstante, insistimos en los beneficios que aporta incluir dichos contenidos y es lo que pretendemos demostrar con nuestro TFM. Nuestro trabajo consiste en tratar de favorecer una inmersión cultural del alumnado con el objetivo de crear un acercamiento hacia una parte de la cultura francófona desconocida para ellos, teniendo en cuenta todos los puntos mencionados anteriormente.

Concluimos este epígrafe con estas palabras de Cortazzi y Jin (citado en Abelo, 2001: 112) que evidencian, una vez más, la relación intrínseca que existe entre la lengua y la cultura:

Communication in real situations is never out of context, and because culture is part of most contexts, communication is rarely culture-free. Thus, it is now increasingly recognized that [foreign] language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated.

### 3.3. La francofonía y la aproximación intercultural en FLE

Iniciamos este epígrafe deteniéndonos en dos términos que nos van a servir para situar a Senegal en el contexto francófono: *Francofonía* con mayúscula y *francofonía* con minúscula. *Francofonía* con mayúscula inicial hace referencia a la dimensión política y a las instituciones del ámbito francófono, como es la OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) ([TV 5 Monde](#)); mientras que *francofonía* con minúscula se utiliza para hablar de los francoparlantes alrededor del mundo: “le terme *francophonie* désigne les personnes qui parlent français à travers le monde. La France, le Québec, La Côte d’Ivoire ou le Togo font partie de la francophonie par exemple” ([TV 5 Monde](#)).

La OIF es la Organización Internacional de la Francofonía y pretende prevenir conflictos en espacios francófonos y favorecer la consolidación del estado de derecho de la democracia; también busca promover la diversidad cultural y potenciar la educación, la economía y el desarrollo. Fue fundada en 1970 y está formada por 58 estados y gobiernos y 26 observadores. Entre los estados que pertenecen a la OIF queremos destacar los estados del África subsahariana (Instituto de lingüística aplicada, 2010: 5).

Países del África subsahariana pertenecientes a la OIF					
Benin	Burkina Faso	Cabo Verde	Camerún	Rep. Centroafricana	Camoras
Congo	Rep. Democrática del Congo	Costa de Marfil	Yibuti	Gabón	Gana
Guinea	Guinea-Bissau	Guinea Ecuatorial	Madagascar	Mali	Mauritania
Níger	Seychelles	Sao Tomé y Príncipe	Senegal	Togo	Chad

Tabla 1-Miembros de pleno derecho del África subsahariana de la OIF (Instituto de lingüística aplicada: ¿Qué es la Francofonía? 2010: 5-6)

Dicho esto, podríamos decir que, gracias a la OIF, la lengua francesa sigue expandiéndose e incorporando todas las culturas que comprende. Por ello, la enseñanza de la lengua francesa debe

atender a las necesidades culturales de sus territorios. Como discentes es necesario que insistamos en la enseñanza de una lengua por medio de la interculturalidad:

Estos asuntos adquieren una gran importancia y hacen que una pedagogía intercultural se convierta en algo necesario. De hecho, una educación “monocultural” cultivaría la ilusión de que el mundo se limita a nuestro mundo y de que la sola manera de hacer las cosas sería la manera convencional (Ponce, 2014: 118).

De acuerdo con Lucette Chambard (1999: 3):

La pluralidad de experiencias culturales es reconocida (por ejemplo, la francofonía como campo de diversidad) y la relación entre cultura materna y extranjera abre nuevos espacios a ser explotados: los estudios se centran en los estereotipos, los valores y las representaciones.

### **3.4. La francofonía subsahariana**

La francofonía subsahariana se caracteriza por dos grandes aspectos, el lingüístico y el económico. Una gran parte de los territorios francófonos pertenecientes al África subsahariana tienen más de dos lenguas oficiales e incluso más de cinco lenguas nacionales, como comentaremos en apartados posteriores. Por otra parte, en el ámbito económico, el África subsahariana francófona es una de las más castigadas a nivel de desarrollo económico, a nivel educativo y a nivel de cumplimiento de los derechos humanos, además de que gran parte de sus territorios están en busca de su propia identidad porque aún tienen los vestigios de su pasado colonial.

El presupuesto de la Francofonía es limitado en términos de dos consideraciones: la reducción de la pobreza y la consolidación de la democracia. En lo referente a la magnitud de la pobreza en el espacio francófono, su alcance absoluto es gran complejidad, a pesar de las críticas al método para determinar el umbral de pobreza. Las estadísticas muestran que más del 77% de las personas viven por debajo del umbral de pobreza en el Sur francófono. Además, la analogía regional muestra que la intensidad de la pobreza es exponencial en el África subsahariana (Lacassagne, 2020: 64-65).

Antes de adentrarnos en la contextualización de Senegal, queremos hacer hincapié en el panorama actual del francés como lengua extranjera y del francés como lengua de enseñanza en el África subsahariana. Para ello nos ayudaremos del documento “La lengua francesa en el mundo síntesis 2018” redactado por Francine Quéméner y Alexandre Wolff.

En África subsahariana y en el Océano Índico, son regiones en las que el francés es a menudo la lengua de enseñanza, ocupan la segunda posición a nivel mundial por el número de estudiantes de FLE, debido principalmente a la presencia de sistemas educativos oficialmente o de facto «bilingües», como en 23% 45% 21% 8% 3% Camerún (inglés-francés), en Madagascar (malgache-francés) o en Mauricio (creole-francés), que favorecen el aprendizaje del francés muy pronto, pero también debido al entusiasmo por el francés en países como Nigeria, Ghana, Liberia, Ruanda, donde el inglés es medio de enseñanza, o Angola, Guinea-Bissau, Mozambique, São-Tomé-y-Príncipe junto con el portugués, o junto con el español en Guinea ecuatorial (Quémener y Wolff, 2018: 11).

Sin embargo, los datos cambian cuando hablamos del francés como lengua de enseñanza, es decir como lengua vehicular administrativa y educativa. De acuerdo, una vez más, con Quémener y Wolff:

De los 81 millones de individuos que reciben una enseñanza en francés, los tres cuartos están inscritos en establecimientos nacionales (públicos y privados) situados en países de África subsahariana o del Océano Índico. En efecto, en grados diferentes, el francés es la lengua principal o la lengua única de enseñanza en los sistemas educativos de Benín, Burkina Faso, República Centroafricana, Comoras, Congo, República Democrática del Congo, Costa de Marfil, Gabón, Guinea, Mali, Níger, Senegal y Togo (Quémener y Wolff, 2018: 11).

El francés es una lengua que está presente, en mayor o en menor medida, en el África subsahariana dependiendo de si se enseña como lengua extranjera o si se emplea como lengua vehicular. Esto en parte provoca diferencias entre los propios países del África subsahariana y es en lo que queremos hacer hincapié en los próximos puntos. Sobre todo, insistimos en la necesidad de hablar de la situación lingüística de Senegal, ya que es uno de los países del África subsahariana que tiene un mayor porcentaje de multiculturalidad y pluriculturalidad, además de ser un país que poco a poco está apostando por la interculturalidad, sobre todo, entre la lengua francesa y el wolof.

### **3.5. Senegal: contexto histórico**

En este apartado nos vamos a centrar en contextualizar la situación actual de Senegal. Vamos a hablar de su contexto histórico y de su relación con la francofonía, de su situación lingüística y de sus problemas socioeconómicos y políticos. Dentro de este último epígrafe queremos hacer hincapié en el contexto social de la mujer, del colectivo LGTB y de la problemática de la migración.

Vamos a tratar brevemente la historia de Senegal y su relación con Francia y con la lengua francesa. Para ello, nos centraremos en la colonización y en su independencia. Con esto queremos

establecer un marco del cual partir y apoyarnos para describir nuestra propuesta de innovación. Para relatar la historia de este país nos hemos servido del sitio web [axl.cefan.ulaval.ca](http://axl.cefan.ulaval.ca). ([la francophonie dans le monde: Sénégal](#)).

Senegal es un país situado al oeste de África con una superficie de 200 mil kilómetros cuadrados en donde viven alrededor de unos trece millones de habitantes. Su capital es Dakar. Es un país que actualmente se caracteriza por sus graves problemas socioeconómicos y sociopolíticos que han marcado su esfera política actual y que, además, se juntan con la problemática de la migración. Asimismo, es un país que destaca por su situación lingüística, puesto que se hablan bastantes lenguas en su territorio.

La relación de Senegal con el continente europeo comienza en el año 1444 con la llegada de los portugueses al archipiélago de Cabo Verde. Posteriormente, los portugueses se instalarían en la isla de Gorea situada a tres kilómetros de Dakar, donde daría comienzo el comercio de esclavos, y que, actualmente es una isla destinada al turismo sexual. Más tarde, los holandeses y los franceses expulsaron a los portugueses de la isla. En aquella época, hacia el año 1700, Francia dominaba el comercio de la región costera. En 1659 se instaló un primer puesto comercial francés fortificado en la isla de Ndar, que se convertiría en la ciudad de Saint-Louis, fundada por Louis Caullier. Este puesto comercial debía hacer frente a la resistencia de los Toucouleurs<sup>2</sup>. A pesar de la rivalidad franco-británica y de los numerosos conflictos que se produjeron a finales del siglo XVII y a lo largo del XVIII, la influencia francesa se extendió por toda la región, excepto en Gambia. Tras un breve periodo de ocupación británica, Senegal volvió a ser francés. Saint-Louis siguió siendo un centro activo de comercio de esclavos durante todo el siglo XVIII. Había muchos matrimonios mixtos, ya que a los europeos que iban a África se les prohibía llevar a sus esposas e hijos. Muchos comerciantes y mercaderes blancos dejaban una gran herencia a sus esposas e hijos, que pasaron a ser conocidos como *enfants du pays*. Francia no abolió la esclavitud hasta 1848.

El general Louis Faidherbe (1818-1889) fue nombrado gobernador de Senegal en 1854. El país estaba dividido entre varios pequeños reinos que se enfrentaban entre sí. Por ello, Faidherbe reunificó Senegal, hizo retroceder a los Toucouleurs, y anexionó el país de los wolofs (en aquella época: yolofes). En 1895, Senegal se convirtió oficialmente en una colonia francesa administrada desde Saint-Louis. En 1902, el gobierno colonial trasladó la capital a Dakar. Francia promovió la

---

<sup>2</sup> Pueblo asentado en el río de Senegal con una fuerte sociedad patriarcal y jerarquizada que cuenta con un sistema de castas. Extraído de [la francophonie dans le monde: Sénégal](#).



economía senegalesa desarrollando el cultivo de cacahuetes para la exportación. En 1914, el primer senegalés ocupó un escaño en la esfera política francesa.

El francés fue la lengua oficial durante toda la colonización. En 1958, Senegal se convirtió en una república dentro de la Comunidad Francesa. En el año 1960 acontece uno de los eventos más relevantes de toda la historia de Senegal respecto al contexto occidental y es la independencia que consiguió el 18 de junio de ese mismo año. Un año antes de conseguirla, Senegal pertenecía a la Federación de Mali, pero se disolvió debido a disputas internas y por falta de intereses comunes. Léopold Sédar Senghor, poeta y político senegalés que estuvo en la presidencia hasta el año 1980, ganó las primeras elecciones presidenciales en 1963 y fue reelegido los años posteriores. Entre los avances políticos que experimentó Senegal estuvo la creación del pluripartidismo.

Tras la renuncia de Senghor, la presidencia fue asumida por Abdou Diouf. Diouf también logró grandes cambios a nivel democrático y fue reelegido hasta que perdió las elecciones contra Abdoulaye Wade. Este último perdería las elecciones contra Macky Sall en 2007, que es el actual presidente del país. No obstante, Senegal tiene una situación política muy precaria, no solo por su situación económica, sino también porque su presidente ha sido acusado de blanqueo de dinero.

### **3.6. La situación étnica y lingüística de Senegal**

Como hemos mencionado en el subapartado anterior, Senegal es un país que se caracteriza por la coexistencia de varias etnias y lenguas. Sin embargo, no todas las lenguas cuentan con el mismo status. Vamos a tratar la situación lingüística de este país, puesto que es bastante particular, pero para ello vamos a hablar antes de la situación étnica, para luego continuar con la situación de las lenguas nacionales y la relación que existe entre estas y el francés:

C'est un pays multilingue. Cependant, le français y est l'unique langue officielle, celle qui est employée dans la gestion administrative, dans l'enseignement formel à tous ses niveaux et dans les relations internationales. Selon cette configuration, les langues autochtones sénégalaises doivent se limiter à la communication de masse. [...] Cet exposé vise à démontrer le rapport artificiel de *superstrate* officiellement entretenu entre le français et les langues du pays, mais aussi les rapports qu'entretient le wolof avec les autres langues autochtones (Cisse, 2006: 100).

#### **3.6.1. La situación étnica**

De acuerdo con *L'Atlas du Sénégal* (Vennetier, 2000), en Senegal hay unos quince grupos étnicos. Las etnias principales son: los wolofs, los pulaars, los serers, los diolas, los mandingas, los bámbaras y los soninkés. El grupo étnico que goza de un mayor y mejor status lingüístico es

el de los wolofs, puesto que su lengua es la que habla casi la mitad de la población senegalesa. No obstante, Senegal sigue siendo un país cuya lengua oficial es el francés, aunque está, progresivamente, siendo sustituida por el wolof. Más adelante, en este mismo apartado, hablaremos del francés, pero avanzamos que goza de un status administrativo y educativo, aunque en el día a día es una lengua que no se trasmite entre hablantes de wolof, sino que se trasmite oralmente por minorías étnicas cuya lengua no goza del status de lengua nacional.

Queremos ilustrar con unos datos extraídos del artículo “Langues, État et Société au Sénégal” (Cisse, 2006: 101-102) el porcentaje de población senegalesa que habla cada lengua:

Principales etnias	Porcentaje
Les Wolofs	43,7% (incluant les Lébous)
Les Pulaars	23,2% (incluant les Peuls 12% et les Toucouleurs 11,2 %)
Les Sérères	14,8% (couvrant plusieurs langues sans intercompréhension)
Les Diolas	5,5% (couvrant plusieurs langues ou variétés de langues sans intercompréhension)
Les Mandingues	4,6 %
Les Bambaras	1%
Les Soninkés	1,1%

Tabla 2 - Principales minorías étnicas de Senegal (Cisse, 2006:102)

Minorías étnicas	Porcentaje
Les Maures	1,2%
Les Mandiacks	0,8%
Les Balantes	0,7%
Les Laobés	0,4%

Les Mancagnes	0,17%
Les Bassaris	0,1%
Les Konoagis, Bédiks	0,4%
Les Bainouks, Banouns	0,3%

Tabla 3 – Principales minorías étnicas de Senegal (Cisse, 2006:102)

### 3.6.2. Situación lingüística

Las lenguas que se hablan en Senegal corresponden a las etnias que cohabitan en el territorio. Muchas de estas lenguas se encuentran repartidas por todo el país y se concentran en áreas geográficas específicas. Queremos destacar que entre los hablantes de la lengua pular tenemos a los fulani, a los toucouleurs y a los laobés. Estos hablantes se encuentran, sobre todo, en las regiones del norte y del este del país. Sin embargo, esto cambia con los diolas que hablan distintas variedades de la misma lengua, por lo que sus hablantes no siempre se entienden. Además, en Senegal también tenemos la presencia del árabe clásico, debido a que la mayoría de la población es musulmana, y del criollo portugués de Casamance. Esto hace que Senegal posea una enorme multiculturalidad y multilingüismo y, aunque lo ideal sería que todas las lenguas que coexisten en esta zona gozaran del mismo status y tuvieran el mismo valor, adelantamos que no es lo que sucede. No todas las lenguas gozan del status de lengua nacional y esto supone un problema de integración social importante para todos aquellos hablantes que no pertenezcan a la etnia wolof o que no hablen el francés (Cisse, 2006: 102).

Actualmente, de la veintena de lenguas que se hablan en Senegal, solo seis gozan de la categoría de lengua nacional. Sin embargo, en 2001 se hizo una revisión de la nueva constitución que hizo posible que toda lengua autóctona pudiera disfrutar de las ventajas que supone ser una lengua nacional:

Sur la vingtaine de langues parlées au Sénégal, six d'entre elles seulement ont été promues au statut de langues nationales, en vertu du décret 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales, revu par le décret du 21 mai 1971 et amendé par le texte de 1985 relatif au découpage des mots et autres règlements orthographiques. Ce sont : le wolof, le sérère, le pular, le diola, le mandingue et le soninké. Ces langues sont toutes dotées d'un système de transcription officielle en caractères latins. La nouvelle Constitution du 7 janvier 2001 permet à toute langue autochtone codifiée de bénéficier du statut de langue nationale. Utilisé par un peu plus de 80 % des Sénégalais comme langue première ou seconde, le wolof est une – si ce n'est la principale – langue véhiculaire du

Sénégal. De ce fait, sa présence est incontestablement attestée sur toute l'étendue du territoire (Cisse, 2006: 103).

Senegal quiere, poco a poco, integrar a todas sus lenguas y, pese que en la vida cotidiana muchas de ellas no se utilicen o solo sean empleadas por ciertas minorías, se les quiere dar el mismo valor a todas. Si bien el wolof tiene una gran presencia en Senegal, el francés sigue siendo su lengua oficial. Por ello, vamos a tratar también la situación del francés en este país francófono.

### **3.6.3. Situación del francés y su relación con las lenguas autóctonas**

De acuerdo con el primer artículo de la Constitución senegalesa, el francés es la lengua oficial del país. Por ello, es utilizado como lengua administrativa y como lengua vehicular en la educación. Esto supone una gran problemática social para los senegaleses, ya que el francés se convierte en una lengua elitista al que muy pocos pueden acceder. La única manera de escalar posiciones sociales en Senegal es con el aprendizaje del francés; sin embargo, gran parte de la población no tiene esta oportunidad ni tiene acceso a la educación. A pesar de esto, el francés ha ido decayendo por la presencia del wolof:

Le wolof, langue relativement homogène bien que possédant des variétés régionales, surtout lexicales, est parlé et compris par plus de 80 % des Sénégalais. En 1999, on estime le nombre de locuteurs wolofs au Sénégal à plus de 7 millions. Mais il n'est la langue maternelle que de 44 % de la population totale du pays. Son expansion est si irréversible qu'il supplante le français dans les domaines qui lui étaient jusqu'ici réservés (Cisse, 2006: 104)

En efecto, como bien lo señala Mamadou Cisse, el wolof está sustituyendo al francés en muchos espacios que antes estaban reservados para él. Además, sigue afirmando este autor, su avance es inevitable y, aunque es cierto que el francés también se reserva para la prensa escrita y para la televisión, muchos de los debates ya se realizan en wolof:

Le wolof, écrit M. Malherbe, est une des langues africaines dont l'expansion culturelle est indéniable : elle [la langue] est et devient chaque jour davantage la langue de communication entre Sénégalais d'ethnies différentes. Dans toutes les communications orales que ce soit dans l'administration, dans les tribunaux et même dans les lieux d'enseignement, le recours au wolof est fréquent. C'est la langue des affaires dans les grandes agglomérations. C'est aussi celle des confréries religieuses dont la puissante confrérie mouride<sup>6</sup> qui l'utilise comme principal vecteur de diffusion de son enseignement. S'il est vrai que le français domine la presse écrite et la télévision, la plupart des débats et des émissions culturelles ont de plus en plus tendance à se faire en wolof. C'est le cas de 70% des émissions dans les radios privées. Le renouveau de l'art en général, plus particulièrement de la chanson, et la découverte de la littérature contemporaine

et ancienne sont de remarquables supports pour l'implantation du wolof (Cisse, 2006 : 105-106).

Aun así, la dinámica del francés con las otras lenguas autóctonas distribuidas en el país no es la misma que con el wolof. Muchas de estas lenguas minoritarias, aunque disfruten de la categoría de lengua nacional, no tienen cabida en la práctica política y, por ende, muchos senegaleses que no hablan wolof se esfuerzan por transmitir el francés de manera oral a sus hijos e hijas, puesto que es la única manera de escalar social y profesionalmente en el país. En consecuencia, Senegal está viviendo una transición en la que hay un “enfrentamiento lingüístico” entre el francés y el wolof, dado que esta última lengua está ganando espacios, pero las personas que no son hablantes del wolof transmiten el francés de manera oral, permitiendo que persista esa posición elitista de la lengua colonial:

Les langues sénégalaises se divisent en deux groupes : les langues nationales et les autres qui n'ont pas encore ce statut. Tout sénégalais comprend au moins une de ces langues. Leurs rapports au français sont inégalitaires. Elles n'ont pas toutes le même dynamisme que le wolof. Pire encore, aucun texte, à notre connaissance, ne leur a attribué un rôle précis dans le système politique, éducatif et administratif. C'est par la force des choses qu'on reconnaît leurs fonctions sociales et culturelles et qu'elles sont langues premières dans les régions ou dans les localités où elles sont dominantes. Baptiser une langue comme langue nationale ne lui confère pas de statut particulier, ni aucune légitimité particulière, tant que des fonctions précises ne lui sont pas dévolues. La seule langue de l'Etat et du pouvoir politique est la langue officielle. En matière d'éducation cependant, l'alliance se fait avec le français, au détriment du wolof. Si les non-Wolofs accordent une aussi grande importance au français, c'est sans doute parce que la maîtrise de cette langue est envisagée comme un instrument à même d'inverser les rapports de force entre les groupes ethnolinguistiques. C'est également parce que c'est l'unique moyen de promotion socioprofessionnelle. Bref, le seul moyen permettant d'accéder aux sphères des décisions et du pouvoir. Dans les grands centres urbains, les non-wolophones s'évertuent à transmettre le français à leurs enfants, parallèlement à leur langue première. Le but est de leur donner plus de chances dans un système scolaire fondé sur le français (Cisse, 2006: 106-107).

En definitiva, Senegal tiene una situación lingüística peculiar que afecta a todas sus esferas, entre ellas a la sociopolítica.

### **3.7. Problemas sociopolíticos y socioeconómicos del Senegal actual**

En este subapartado vamos a abordar brevemente la problemática sociopolítica y socioeconómica del Senegal actual. También señalaremos la precaria situación social que

experimentan las mujeres senegalesas en su día a día, la situación de las personas LGTB y la migración actual que tan de cerca vivimos en nuestras islas.

### **3.7.1 Problemas sociopolíticos**

Senegal fue, como ya lo hemos mencionado, una colonia francesa y en 1960 fue cuando pudo, finalmente, independizarse e iniciar su proceso político. Por consiguiente, este territorio tiene una historia democrática muy reciente, aunque debemos destacar que cuenta con una de las instituciones democráticas más eficientes del África subsahariana y que su población civil es una de las más activas de esta región a nivel político. Actualmente, existe un pluralismo político que intenta representar y atender las necesidades de los distintos los grupos religiosos, étnicos e ideológicos. Para este apartado nos hemos querido apoyar en el artículo “¿Por qué se rebelan en Senegal?” de Julieta Bugacoff y Federico Muiña (2021), incluido en el portal digital de noticias *Nueva Sociedad*.

Para ello, nos vamos a centrar en el periodo que va desde 2012 hasta nuestros días. En 2012 Senegal eligió presidente a Macky Sall quien ha estado en el poder hasta hoy en día. A lo largo de los años el país ha sufrido graves problemas políticos, como así lo indican Bugacoff y Muiña (2021):

Los vestigios de la herencia colonial en Senegal son claros y se mantienen hasta hoy: el idioma oficial es el francés, la educación se imparte en francés, la prensa está escrita y en su mayoría hablada en francés y la moneda nacional es el Franco de África Occidental (CFA). Si bien la lengua nacional es el wolof, la Constitución explicita que, para acceder a la presidencia, uno de los requisitos es poder hablar francés de forma fluida. Teniendo en cuenta que en secundaria la tasa de escolarización no supera el 28%, la imposición del francés como una condición para acceder a cargos públicos implica que una gran parte de la población (aquella que pertenece a las clases populares) carece de una representatividad equitativa.

Esto ha hecho que haya infinidad de problemas sociales en Senegal como son: la falta de escolarización secundaria y universitaria; el desempleo que ronda el 7%; el más del 50% de su población viviendo bajo el umbral de la pobreza; la dificultad de acceso a la educación y al trabajo para las mujeres; la situación de las personas LGTB y la migración senegalesa hacia países de Europa en busca de una alternativa que les ayude a tener una mejor vida por la falta de oportunidades laborales en su país. A estos problemas sociales se les unen las protestas de marzo 2021 que se produjeron con el objetivo de liberar a Sonko, representante del partido PASTEF, un partido con un discurso anticolonial y que ha ganado muchos votantes. Todo el revuelo se produjo

porque Sonko había sido acusado de violación y sus votantes lo utilizaron como una táctica para apartarlo de la esfera política. Hoy en día, Sonko aún no ha hecho frente a esos cargos y está en libertad. La mujer que lo denunció fue linchada por la población, haciendo evidente la precaria situación de las mujeres. Estos acontecimientos produjeron un descontento en la población e hicieron que Sall perdiera popularidad.

Por ello, el panorama político actual se encuentra en una encrucijada: censurar al partido de Sonko o reconocerlo como sujeto político, pese a sus tintes radicales y a las graves acusaciones que pesan sobre él.

### **3.7.2. Problemas socioeconómicos**

Senegal es un país en pleno desarrollo en el que más del 50% de la población vive por debajo del umbral de la pobreza, es decir, uno de cada dos senegaleses se ve afectado por estas circunstancias. Su fuente de ingresos viene principalmente del desarrollo agrario (14% del PIB). También el sector secundario ha experimentado un auge debido al Plan de Desarrollo de la Movilidad Urbana, lo que ha hecho posible que el país tenga una baja inflación. No obstante, estos datos no se reflejan en la población, pues muchos senegaleses dejan su país en busca de una vida mejor. Sin embargo, en los últimos años Senegal ha descubierto yacimientos de petróleo y gas y se espera que sus índices económicos crezcan debido a esa diversidad de recursos que posee el país.

En definitiva, podemos decir que Senegal es un país donde más de la mitad de la población se encuentra en una situación muy grave de precariedad, un país cuyo índice de escolarización es extremadamente bajo en niveles de secundaria y universitario. También podemos decir que se trata de un país con una gran inestabilidad política e incapaz de hacer frente a las demandas sociales. Es un territorio que necesita crecer y que tiene los instrumentos para ello, pero que no sabe cómo usarlos. Las demandas sociales se ven afectadas y no hay cabida para minorías.

### **3.7.3. La situación de la mujer**

La mujer en Senegal representa el 51% de la población y su situación no es la peor de África, pero tampoco es el ejemplo que habría que seguir, aunque sí es cierto que a lo largo de los años ha mejorado bastante su política de igualdad y, por tanto, su estado respecto a sus países vecinos. En este apartado nos apoyaremos en el trabajo realizado por Nagore Morán (2013): “Género y descentralización en Senegal”.

Queremos abordar las principales problemáticas y violencias que sufre la mujer en Senegal. Somos conscientes de que esta cuestión abarca a todos los continentes, pero por el contexto de este trabajo nos centraremos en el panorama senegalés. Cabe destacar que los problemas de igualdad que pueda tener una mujer que vive en África distan mucho de los que pueda tener una mujer en el continente europeo, americano, asiático, etc. Son luchas que se complementan, pero que son diferentes porque las mujeres africanas experimentan otras formas de opresión. Entre los distintos tipos de violencia que se ejerce contra la mujer senegalesa tenemos la violación, que en Senegal, de acuerdo con el artículo 320 del Código Penal de 1999, es considerado un delito leve; la mutilación genital femenina que, pese a que se prohibió en el año 1999, se sigue practicando y que alrededor del 28% de las mujeres la ha sufrido; la violencia de género que, si bien está castigada por la ley, está socialmente aceptada y la mujer que denuncia a su pareja masculina es, normalmente, linchada por la sociedad, dado que en su cultura la mujer debe tolerar todo comportamiento de su esposo. Por otro lado, hay que tener en cuenta que respecto a esta cuestión hay mucha desinformación, ya que muchas mujeres no saben que pueden denunciar a su agresor; igualmente, muchas mujeres se enfrentan a matrimonios forzados y, pese a que están prohibidos en virtud del artículo 108 del Código de Familia, se siguen practicando. Actualmente, la edad para contraer matrimonio está en 16 años para las mujeres y en 18 años para los hombres. A esta práctica de matrimonio forzosos se le une el hecho de que en muchas zonas rurales las mujeres contraen matrimonio de manera religiosa y no de manera civil. Estos matrimonios fuera del marco legal no proporcionan a la mujer ningún derecho escrito y, por tanto, solo aumentan la brecha de discriminación entre hombres y mujeres. De hecho, en caso de divorcio las mujeres son siempre las perjudicadas, dado que no tienen derecho a la custodia de sus hijos ni a una pensión. De ahí la importancia de que el matrimonio se contraiga de manera civil.

Del mismo modo, las mujeres tienen dificultades en el acceso a la tierra, a la educación y a la salud. Las barreras que encuentran para acceder a las tierras se deben a la tradición persistente de que no puedan heredarlas. No obstante, en el Código de Familia de 1972 se prevé el mismo acceso tanto a ellos como a ellas y, actualmente, existe una predisposición a mejorar su situación:

Se ha reforzado la promoción del acceso a la justicia mediante el establecimiento de servicios de TV y de apoyo a través de teléfonos gratuitos de escucha, la formación del personal judicial y los servicios jurídicos especializados y policías médicos, y ejecución de campañas y programas (Morán, 2013: 31).



Al mismo tiempo, este fortalecimiento de las medidas, sobre todo en las zonas rurales del territorio senegalés, intenta garantizar y controlar el acceso de las mujeres a la educación primaria y su permanencia en esta.

Por otro lado, una de las barreras que mencionamos con anterioridad es el derecho a la educación y, a pesar de que la ley 2004-37 de 2004 establece que la educación ha de ser gratuita y obligatoria para niños y niñas de 6 a 16 años, las estadísticas ponen de manifiesto su deficiente aplicación (Morán, 2013: 31):

Se observa una significativa tasa de asistencia del 58% de la educación primaria; el 57% de los adultos son analfabetos, y la mayoría son mujeres que explican su falta de educación, en parte, por razones económicas y por la persistencia de los matrimonios precoces. De hecho, un fenómeno muy común es que las niñas se vean obligadas a trabajar para mantener a la familia.

Por último, otra de las dificultades a la que se enfrentan las mujeres es el acceso a la salud. Muchas mujeres tienen problemas para recibir atención prenatal y posnatal principalmente por los altos costos que supone. Esta negligencia por parte del sistema de salud potencia la alta tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años, que es casi del 12%. Dicho esto, Morán (2013: 36) propone:

Sería necesario desarrollar un plan de acción y una estrategia que permitan fortalecer la participación de las mujeres en la vida política. Estos instrumentos a su vez deben involucrar a los hombres y hacer participar a la sociedad civil en su elaboración y puesta en marcha. [...] La estabilidad, la continuidad y la transversalidad de las instituciones encargadas de velar por la integración de la dimensión de género. De hecho, la inestabilidad institucional es perjudicial para la implementación de una política sostenible.

En conclusión, Senegal tiene potencial para fomentar políticas que favorezcan la inclusión de las mujeres en la esfera política, social y educativa, pero es un país con muchas zonas rurales y con una arraigada tradición patriarcal y misógina. Esto provoca que las mujeres sean reducidas a sujetos pasivos y que, por tanto, se vulneren sus derechos, sobre todo, si viven en zonas rurales, ya que sufren una doble opresión, no solo por género sino también por clase social.

#### **3.7.4. La situación de las personas LGTBIQ+**

El contexto LGTBIQ+ en África no es el más idóneo y por ello vamos a apoyarnos en esta imagen con el ánimo de ilustrar mejor la precaria situación de este colectivo en el continente africano:

## DERECHOS DE LOS HOMOSEXUALES EN ÁFRICA



Ilustración 1 – Mapa de los derechos homosexuales en África (Google imágenes, s.f.)

Como podemos apreciar en la imagen, la gran mayoría de los países africanos se muestran en contra de legitimar los derechos del colectivo LGTBIQ+. De acuerdo con la fotografía, solo Sudáfrica garantiza sus derechos, así como la unión entre personas del mismo sexo. No obstante, en este subapartado no nos vamos a centrar en todo el continente africano, sino que vamos a contextualizar la realidad del colectivo en Senegal, ya que uno de los tantos países que más severamente penaliza el hecho de ser perteneciente a la comunidad LGTBQ+ y es además el país en el que nos hemos focalizado para realizar nuestra propuesta de mejora.

En Senegal es ilegal pertenecer a la comunidad LGTBIQ+ desde 1965. En su Código Penal se recoge explícitamente que es ilegal tener relaciones homosexuales u “otros actos antinaturales”. Esto hace que las personas que pertenecen al colectivo estén totalmente desprotegidas de la violencia estructural y social, lo que las convierte en un grupo muy vulnerable.

Para hablar más en profundidad de esta problemática nos vamos a apoyar en el informe de “La diversidad sexual y de género en Senegal: Dakar y Thiès” escrito por Cristina Rueda, Elena Olaortua, Ámparo Villar y Lala Mujika (2020). La abordaremos considerando el rechazo de la sociedad, la situación del colectivo LGTBIQ+, el asociacionismo, la invisibilización de las mujeres lesbianas y bisexuales, y los prejuicios hacia las personas del colectivo.

### **3.7.4.1. El rechazo de la sociedad**

De acuerdo con el Afrobarómetro<sup>3</sup> de 2015, tan solo el 3% de la población senegalesa afirma que no le importaría que una persona del colectivo fuera su vecina. Este bajo porcentaje confirma la estigmatización y la discriminación que sufren las personas de la comunidad LGTBIQ+ y que, a su vez, esta violencia se traslada a todas las esferas sociales. Las personas de la comunidad LGTBIQ+ son víctimas de violencias físicas, verbales y simbólicas en las familias y en los diferentes servicios públicos, como pueden ser la educación, la salud etc. Este rechazo social viene también a raíz de que la homosexualidad es percibida como algo que viene de Occidente. Actualmente, Senegal se encuentra en un proceso de búsqueda de identidad y ve la homosexualidad como una especie de neocolonialismo. De ahí que haya tanto rechazo. A ello le debemos añadir el creciente fanatismo religioso que repercute negativamente en el colectivo LGTBIQ+.

### **3.7.4.2. Situación del colectivo LGTBIQ+: persecución e invisibilidad**

La invisibilidad del colectivo ha producido que una gran mayoría de la población tenga una visión limitada de lo que es la realidad LGTBIQ+, poniendo el foco meramente en los hombres gays. Esto excluye a las demás personas pertenecientes al colectivo como son las mujeres, las personas bisexuales, las personas trans, etc. Para evitar esta persecución y acabar en la cárcel muchas personas del colectivo optan por esconderse y llevar una doble vida. Aparte de que esto incentiva la invisibilización que de por sí experimenta la comunidad LGTBIQ+, incentiva la mala salud mental de las personas que pertenecen al colectivo.

### **3.7.4.3. El asociacionismo**

De acuerdo con Rueda, Olaortua, Villar y Mujika (2020: 19):

En Senegal, el movimiento asociativo LGTBIQ+ ha evolucionado de una forma muy significativa, especialmente en torno a su capital, Dakar. En primer lugar hay que destacar que existen diversas organizaciones que han surgido bajo la cobertura de la lucha contra el sida y la exclusión social, y poco a poco, comienzan a crearse organizaciones mixtas y no mixtas formadas por personas del colectivo.

---

<sup>3</sup> Red de investigación panafricana independiente y no partidista que mide las actitudes del público sobre asuntos económicos, políticos y sociales en África.

Esta especie de enmascaramiento se debe a que la violencia es tal hacia las personas de la comunidad que los problemas a los que se enfrentan son la dificultad para legalizar una asociación, la falta de locales donde poder reunirse, la imposibilidad de que exista una organización que vele por sus derechos y que, además, sea visible y la dificultad de encontrar espacios seguros libres de la brutalidad policial de y de la ciudadanía.

#### 3.7.4.4. Las mujeres lesbianas y las personas bisexuales

No todas las personas del colectivo sufren la misma opresión y persecución. Esto se debe en parte a como la sociedad heteronormativa concibe todo comportamiento que se salga de la “norma”. A las mujeres se les niega su propia sexualidad: para una senegalés es impensable que una mujer pueda ser lesbiana o que puedan existir personas bisexuales. Por ello, desde el propio colectivo se reclaman espacios propios que representen a cada letra y que velen por sus derechos:

Sentimientos de opresión dentro del propio colectivo LGTBI: reclaman la necesidad de crear espacios propios y de trabajar la identidad colectiva, un elemento esencial para reforzar la autoestima, la autoaceptación y el empoderamiento. Definan la fortaleza de esa identidad colectiva en palabras como: espacio para compartir, de confianza, conocimiento, complicidad, protección, acompañamiento, desarrollo de liderazgo (Rueda, Olaortua, Villar y Mujika, 2020: 22).

#### 3.7.4.5. Prejuicios hacia las personas LGTBIQ+

Para este apartado haremos uso de la imagen que se recoge en el informe “La diversidad sexual y de género en Senegal: Dakar y Thiès” (2020: 23):

Prejuicios/estereotipos relativos a LESBIANAS	Marimachos, vestimenta de hombre, salvaje, lelelapius (insulto), le falta una buena polla, ni hombre ni mujer, no existen/invisibles, Guiwine (insulto pero que lo están reapropiando, como bollera).
Prejuicios/estereotipos relativos a GAYS	Gordjiguen (insulto en wolof, ni hombre ni mujer), anormal, pede (maricón), afeminado, cobarde, hay que matarlos, personas que están malditas, pluma.
Prejuicios/estereotipos relativos a personas TRANS	Locos, enfermos, nadie sabe lo que son...
Prejuicios/estereotipos relativos a BISEXUALES	Ni hombres ni mujeres, causan el mal, no saben lo que son, ni lo uno ni lo otro.

Los senegaleses tienen grandes dificultades para identificar y saber definir lo que realmente son las personas bisexuales y las personas trans, así como para definir la homosexualidad de las mujeres y la de los hombres.

En pocas palabras, la comunidad LGTBIQ+ es perseguida, apaleada, hostigada y rechazada en una sociedad que está en plena búsqueda de su identidad y que se encuentra en una encrucijada entre lo moderno y lo tradicional. La sociedad senegalesa debe plantearse un nuevo paradigma con el cual seguir avanzando en pro de los derechos humanos. No obstante, no será ahora y por ello el colectivo está sumergido en una constante sensación de inseguridad.

### **3.7.5. La problemática actual de la migración en el contexto senegalés**

Actualmente en España y, más en concreto, en las Islas Canarias ha habido un auge de la migración irregular que ha provocado una división en la población. En este apartado queremos ser lo más objetivos posibles a la hora de mostrar la problemática de la migración, pero somos conscientes de que las políticas de repatriación que se están efectuando no son las más adecuadas para atacar el fondo del problema. Por ello, vamos a contextualizar las razones por las cuales las personas migrantes optan por emprender un viaje en busca del sueño de tener una mejor vida y cómo España y en particular Canarias hacen frente a esta crisis y a sus necesidades.

No debemos olvidar el pasado de nuestras islas, puesto que nosotros mismos fuimos personas migrantes en busca de una mejor vida, debido a que en Canarias había una gran pobreza y no es de extrañar que muchos canarios tengamos familiares venezolanos, cubanos etc.

Queremos empezar este apartado con esta cita que nos parece muy ilustrativa:

La migración de senegaleses constituye un fenómeno complejo donde intervienen factores históricos, comunitarios, culturales, religiosos y por supuesto, económicos, siendo necesario destacar que no es la extrema pobreza lo que motiva a estos individuos -el trayecto migratorio es muy costoso y no todos pueden afrontarlo-, sino un imaginario de progreso, y también la experiencia que marca un pasaje a la adultez (Kleidermacher y Morales, 2014: 31).

Esta idea no se comparte actualmente, puesto que una de las motivaciones que lleva a los migrantes a emprender este peligroso viaje es la búsqueda de una vida mejor, debido a que en su país de origen hay una gran tasa de pobreza, ya que, como lo hemos señalado anteriormente, alrededor del 46,7% de la población vive por debajo del umbral de la pobreza, es decir, muchas personas no tienen suficientes ingresos para cubrir sus necesidades básicas (Valbuena, 2016: 122).

Otra de las razones que impulsa a estas personas a llevar a cabo esta travesía es la falta de acceso a infraestructuras y servicios básicos para tener una vida digna. Un ejemplo de ello es la falta de acceso a la electricidad: poco menos de la mitad de la población senegalesa no tiene acceso a este bien básico (Valbuena, 2016: 125).

La cuestión de la migración irregular y sus causas no es algo nuevo, es una cuestión que lleva sucediendo desde los años 80. No obstante, las circunstancias de la crisis pandémica han acentuado este problema y han hecho que muchas personas migrantes hayan experimentado situaciones que anulan directamente los derechos humanos básicos de una persona. La situación actual ha reforzado un trato desfavorable para estas personas y ha hecho ver la mala gestión política del país de acogida, en este caso, España. Para poder hablar mejor de esta mala acogida nos basaremos en el informe del CEAR de 2020 “Migración en Canarias, la emergencia previsible”.

En este año la ruta migratoria que más ha cobrado fuerza ha sido la ruta canaria que se ha convertido en el puerto principal de llegada de personas migrantes con el motivo de entrar en Europa: “El año 2020 ha sido un año en el que, tras años con registros más discretos, la ruta canaria ha vuelto a ser la principal ruta migratoria para llegar a Europa” (Monreal y Paredes, 2020: 8).

De acuerdo con dicho informe, esta ruta es una de las más peligrosas y arriesgadas. De hecho, durante ese mismo año se registró la muerte de alrededor de 609 personas que pretendían llegar a nuestras costas. En la práctica, y centrándonos en el tema de nuestro TFM, se estima que casi el 20% de las personas que llegan por medio de la ruta hacia Canarias son senegalesas. Por otra parte, en el año 2020 se han detectado varios cambios en el proceso migratorio. En primer lugar, ha habido un aumento significativo de los menores migrantes. Otro gran cambio que se ha producido ha sido la isla de llegada: durante el período de 2006, conocido como “la crisis de los cayucos”, gran parte de los migrantes arribaban a la isla de Tenerife, mientras que en el año 2020 llegan a la isla de Gran Canaria.

A continuación, vamos a tratar de explicar brevemente el porqué de este auge de la migración hacia Canarias, que deriva de varios factores. Primero, tenemos la desviación de las rutas migratorias debido a la presión policial y al control en las fronteras. Segundo, como señalamos antes, tenemos el impacto de la pandemia que, sin duda, ha reforzado el flujo migratorio hacia las Canarias. En tercer lugar, tal y como lo señala el informe del CEAR:

Las crisis humanitarias persistentes en África Occidental: los conflictos en el Sahel han continuado durante 2020. Desde 2019 éstos han provocado el desplazamiento más de un millón de personas, de los cuales una mínima parte

decide emprender la ruta atlántica hacia Canarias, mientras que la mayoría se quedan como desplazados internos en sus propios países o como refugiados en países vecinos (Monreal y Paredes, 2020: 11).

El CEAR ha hecho hincapié en las irregularidades efectuadas por los organismos de acogida en Gran Canaria, pues aún no se han recogido datos de la isla de Tenerife. Entre las irregularidades cometidas en el puerto de Arguineguín se encuentran las siguientes:

La falta de asistencia letrada, es decir la falta de asistencia jurídica que dejó a muchas de las personas migrantes desprotegidas frente al ejercicio de sus derechos; la nula identificación y, por consiguiente, protección de personas con perfiles de especial vulnerabilidad, es decir fallos sistemáticos en lo referido a personas especialmente vulnerables como pueden ser menores no acompañados, víctimas de trata, personas con discapacidad etc.; retenciones ilegales por más de 72h en donde muchos migrantes fueron privados de su libertad; condiciones inhumanas e insalubres en el muelle de Arguineguín en donde se destaca el hecho de que no les dieran ropa, durmieran en el suelo y no se les dieran acceso al agua con el motivo de mantener una higiene básica etc... (Monreal y Paredes, 2020:14-16).

La crisis de la migración es una crisis que nos afecta a todos y no se están tomando las medidas adecuadas para garantizar la movilización de estas personas. Muchos de ellos tienen familias en la Península y solo ven en Canarias una “parada” en su viaje con la intención de mejorar su vida y la de su familia. Sin embargo, debemos recordar que la ruta migratoria la emprenden, normalmente, hombres, y muchas veces se nos olvida hacer una crítica desde la perspectiva de género, puesto que no es la misma situación la que viven los hombres migrantes que las mujeres. Por ello, queremos apoyarnos en el artículo “Migraciones de mujeres y perspectiva de género: senegalesas en Canarias” por Josefina Domínguez Mujica (2015). Y así vemos que las motivaciones de las mujeres migrantes difieren de las motivaciones de los hombres. Como dice Domínguez (2015: 106):

Las motivaciones de las mujeres africanas para emigrar son múltiples, aunque sobresale, entre éstas, la atracción del mercado de trabajo de los países con mayor nivel de renta. Sin embargo, no hay que despreciar los factores «push», aquéllos que desencadenan el proceso en origen, por ejemplo la huida de matrimonios abusivos y de tradiciones patriarcales que limitan las oportunidades de las mujeres y que coartan su libertad en determinados grupos sociales africanos, o la discriminación contra ciertos colectivos de mujeres: madres solteras, mujeres solteras, viudas o divorciadas y, por último, el papel que siguen teniendo los matrimonios concertados por las familias en ciertas culturas que mantienen esta práctica, lo que ocasiona que, a mayor emigración masculina, se produzca una cierta emigración femenina por razones matrimoniales. [...] Una de las causas más persistentes de la desigualdad de género en el continente africano es la

dificultad que representa para las mujeres el acceder a la formación e inserción laboral.

En conclusión, para garantizar la no vulneración de los derechos de estas personas, debemos concienciar a la población de acogida, ya que de esta manera podremos detener ataques de odio; del mismo modo, el Gobierno debería intentar mitigar la incertidumbre de los migrantes que no saben qué va a ser de su futuro, agilizar la tramitación de sus documentos para que puedan seguir su viaje y detener las deportaciones.



#### 4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Este apartado nos servirá para encuadrar nuestra propuesta de innovación. En él llevaremos a cabo un análisis del tratamiento de los contenidos culturales en los manuales utilizados en nuestro centro de prácticas con el motivo de justificar nuestra puesta en práctica. A continuación, procederemos a contextualizar el centro y, por último, presentaremos nuestra situación de aprendizaje y sus respectivos resultados.

##### 4.1. Análisis de los manuales: *Le Nouveau Taxi 1 !* y *Le Nouveau Taxi 2 !*

*Le Nouveau Taxi 1! Méthode de Français* y *Le Nouveau Taxi 2! Méthode de Français* son libros de texto dirigidos al alumnado de 1º y de 2º Bachillerato y que se componen de nueve unidades temáticas cada uno. En el “tableau des contenus” observamos cinco divisiones: *contenus socioculturels, leçons, objectifs communicatifs, objectifs linguistiques* y *savoir-faire*. Además, cada manual tiene un DVD- ROM que nos ha permitido garantizar las medidas COVID-19 y hacer las clases más interactivas. En estas divisiones se recogen los objetivos lingüísticos y se relacionan con los contenidos culturales que ofrece cada unidad temática. También nos encontramos al final del libro vocabulario temático de cada unidad relacionado con la cultura, la educación, el medioambiente, etc. Asimismo, tenemos transcripciones para ayudar al alumnado con la comprensión oral, reglas gramaticales, tabla de conjugación verbal y mapas turísticos de Francia y de París. Por último, cada libro se compone de tres evaluaciones para preparar el examen DELF (comprensiones orales y comprensiones escritas), con las cuales el alumnado puede valorar su progreso y determinar si ha logrado el nivel A1 o A2, en caso de que quisiera presentarse a la certificación.

El análisis que proponemos se centra, sobre todo, en los contenidos socioculturales de cada unidad temática y en cómo se relacionan con los contenidos lingüísticos, puesto que este TFM parte de la premisa, que ya hemos señalado en los capítulos correspondientes, de que la lengua y la cultura no se deben separar. En efecto, pensamos que son elementos complementarios para llegar a comprender una lengua extranjera. Para ello, vamos a valorar el peso del contenido sociocultural, el contexto en el que se utiliza y si se plantean problemas sociales con los cuales el alumnado pueda encontrar una respuesta creativa, madura y emocional. En otras palabras, vamos a responder a las siguientes preguntas, planteadas en el apartado “3.2. La problemática de la culturalidad en el aula de FLE”:

- ¿En qué grado está integrado el componente cultural en el manual del alumno?
- ¿De qué manera y a qué público va dirigido?
- ¿Qué tipo de temas trata?

Con el fin de facilitar el análisis del manual utilizaremos dos tablas que nos ayudarán a visualizar los aspectos socioculturales y los elementos lingüísticos, así como la problemática que tratan. Como podemos observar en dichas tablas, que figuran más adelante (véase tablas 3 y 4), el peso de lo cultural, aunque en un principio está, sobre todo, presente en la lectura y en alguna escucha, solo se centra en Francia. Con la ayuda de estas tablas vamos a responder a las preguntas antes mencionadas.

- ¿En qué grado está integrado el componente cultural en el manual del alumno y qué tipo de temas trata?

En ambos manuales está integrado en las lecturas y en las escuchas. Se pretende que el alumnado trabaje la comprensión lectora y la expresión oral con el motivo de avanzar en su aprendizaje. No obstante, observamos un patrón en esta integración y es que gran parte de los contenidos culturales se centran en la Francia metropolitana y, aunque es cierto que en algunas lecturas se hace hincapié en la diversidad que envuelve la francofonía, esta queda reducida a temas anecdóticos. Así, en el manual que corresponde a la tabla 3, solo dos de las nueve unidades hacen referencia a la diversidad de la lengua francesa. El tema 1 habla de Quebec, de Suiza, de Bélgica, de Senegal y de la Guayana y, además, da a conocer la isla de la Martinica, pero simplemente como destino turístico. Es un aprendizaje etnocentrista en el que se privilegia Francia. En lo que concierne a la tabla 4, que hace referencia al otro manual, observamos menos presencia del componente cultural. Así, tan solo se alude a la vida de Mehdi, un chico árabe que habla de su futura boda, y a unas personas migrantes que residen en París y cómo es la vida allí.

- ¿De qué manera y a qué público va dirigido?

Recapitulando lo ya apuntado en la pregunta anterior, ambos manuales integran la cultura y la lengua por medio de escuchas y lecturas. Sin embargo, no reflejan la diversidad cultural de la lengua francesa y ofrecen, según nuestro parecer, una visión burguesa, puesto que no tratan los verdaderos problemas sociales, como son la pobreza, la discriminación, la concienciación del medio ambiente, la igualdad, etc. Sí es cierto que se mencionan los hábitos saludables y que se visibiliza a la mujer en el deporte, pero no se abordan temas de interés actual para el alumnado.

Creemos por tanto que, aunque el manual es una guía útil en cuanto a contenidos gramaticales y léxicos, no compagina la lengua y la cultura de una manera que no sea etnocentrista.

Tabla 3: El peso cultural del manual *Le Nouveau Taxi 1! Méthode de Français*

El peso cultural del manual <i>Le Nouveau Taxi 1! Méthode de Français</i>						
Unidad	Página(s)	Destreza(s)	Título	Tema	Elemento	Ejercicios/actividades
1	18 20	Lectura Lectura	Ça va bien? Correspondance.com	Cultural Cultural/Social	Conocer la ciudad de Montreal  Emails que tratan de la vida de chicos de Dakar, Guayana, Bélgica, Quebec y Suiza.	Comprensión lectora expresión escrita
2	30-31	Lectura	Le coin des artistes: La môme et Camille Claudel	Cultural	Película que habla de la vida de Édith Piaf y también trata a la figura de la esposa de Auguste Rodin	Comprensión lectora y expresión escrita
3	36 38 40-41	Lectura	C'est par où? Bon Voyage! Arrêt sûr Marseille	Cultural/Social	Trata de dar direcciones para llegar a lugares emblemáticos de París. Habla de la isla de la Martinica como destino turístico. Relata cómo es la ciudad de Marsella.	Comprensión escrita y expresión oral
4	48 52-53	Lectura	À Londres Une journée avec Laure Manaudou	Cultural/social	Carta que relata el viaje de una chica francesa a Londres. Texto que visibiliza a una nadadora francesa.	Expresión escrita
5	62-63	Lectura Escucha	Les fêtes	Cultural/social	Texto que alude a las fiestas más importantes de Francia.	Comprensión lectora, expresión y comprensión oral
6	72	Lectura	Le candidat idéal	Social	Cómo superar una entrevista con éxito en Francia	Expresión oral
7	84	Lectura	Arrêt sûr les Français en vacances	Social	Destinos preferidos de los franceses	Comprensión lectora
8	94	Lectura	Arrêt sûr la 2cv	Cultural	La historia del coche citröen y de los símbolos de Francia	Comprensión lectora y expresión oral
9	101	Lectura	Beau fixe	Cultural	Mapa de Francia y sus ciudades más importantes	Expresión oral

Tabla 4: El peso cultural del manual *Le Nouveau Taxi 2! Méthode de Français*

El peso cultural del manual <i>Le Nouveau Taxi 2! Méthode de Français</i>						
Unidad	Página(s)	Destreza(s)	Título	Tema	Elemento	Ejercicios /actividades
1	14 20	Lectura	De mère en fille – Charlotte Gainsbourg Soleil noir	Cultural	Actriz anglo-francesa que, a su vez es hija de Jane Birkin. Historia de Mehdi un chico de orígenes árabes que se va a casar	Compresión lectora
2	22-23	Lectura	Parisiens, Qui êtes-vous ?	Cultural/social	Historia de Gina una mujer mayor italiana, de Farès un argelino y de Armelle, una mujer francesa con una situación económica precaria	Compresión lectora
3	36 38-39	Lectura	Destination Soleil Choix de vie	Cultural	Da a conocer la ciudad de Montpellier Habla de las ventajas y desventajas de Lille, Toulouse y Lyon	Expresión escrita y expresión oral
4	46	Lectura	Bouger plus	Social	Hábitos saludables	Expresión oral
5	69	Lectura	Les études à l'étranger. Une manière d'apprendre	Social	Incentiva la movilidad por Europa con el programa Erasmus	Expresión escrita y expresión oral
6	68	Escucha	Temps libre	Social	Audio que habla de los lugares más turísticos de Francia	Compresión oral
7	–	-	–	–	–	–
8	88 92-93	Lectura Lectura	Souvenir de voyage: Avignon La poésie des villes	Cultural	Viaje a Avignon Poemas de Blaise Cendrars (poeta suizo) y de Valery Larbaud (poeta francés)	Expresión oral, compresión y expresión escrita
9	102	Lectura	Une question de valeurs	Cultural	El por qué los comercios cierran en Francia los domingos	Compresión lectora

## 4.2. Contextualización del centro

El centro en el cual hemos llevado a cabo nuestra situación de aprendizaje es el I.E.S. Canarias. Se trata de un centro educativo público perteneciente al municipio de San Cristóbal de la Laguna. Al estar situado entre el barrio de La Cuesta y el barrio de La Salud, limita con el municipio de Santa Cruz de Tenerife. Este instituto tiene una plantilla de profesorado pequeña a pesar del refuerzo que se ha producido por la COVID-19. Se oferta E.S.O. y Bachillerato, aparte del programa PMAR y aulas Enclave. Normalmente en la E.S.O. hay dos clases por curso, a excepción de 3º E.S.O (con tan solo una clase) y 2º E.S.O (con tres clases), es decir en la E.S.O hay un total de ocho clases, mientras que en Bachillerato solo hay un grupo por curso.

La zona se caracteriza por ser un área con una situación económica precaria y un contexto sociocultural bajo. En el centro, gran parte del alumnado tiene una situación familiar complicada y hay mucha drogadicción en la zona, realidad que el alumnado ve y vive día a día. El instituto es una escapatoria ante dicha realidad, pero muchos alumnos arrastran su situación sociofamiliar a las aulas, lo que provoca un clima bastante disruptivo y una desmotivación generalizada. Una gran mayoría del alumnado es muy consciente de su realidad, por lo que opta por un ciclo, ya que su prioridad es insertarse en el mundo laboral lo antes posible. Sin embargo, debido a los recortes económicos que ha sufrido el instituto, ya no se ofertan ni ciclos medios ni superiores. En cuanto a la motivación de los alumnos, no se sienten motivados hacia ninguna materia en general y mucho menos hacia los idiomas. De todos modos, priorizan el inglés frente al francés y tienen la sensación de que esta última es una asignatura que no les sirve para nada y con la cual no aprenden nada.

Actualmente, solo hay una profesora de francés para todo el centro. Como consecuencia de los factores que acabamos de señalar, el nivel en la segunda lengua extranjera es bastante bajo, el alumnado por lo general no trabaja y muchos aluden a que la asignatura es difícil y que, por tanto, no la entienden. Además, el instituto presenta graves problemas de acoso y de conductas discriminatorias, lo que nos ha llevado a centrar nuestra propuesta de innovación en un país como Senegal. Hay que tener en cuenta que, debido a la situación actual con la migración, el barrio de La Cuesta se ha convertido en un epicentro a la hora de acoger a las personas migrantes y, así, hay un centro que acoge a los menores, en su mayoría senegaleses y malienses. Muchos de ellos estudian en el I.E.S. Canarias y, pese a que hay alumnas que hablan tanto español como wolof y que los ayudan a integrarse, existe una tendencia discriminatoria por parte del alumnado que está muy presente, sobre todo, en los cursos más bajos.

Con el fin de intentar mitigar esa hostilidad e intolerancia, hemos querido llevar a cabo una situación de aprendizaje en donde priorizamos Senegal para acercar al alumnado a una realidad que están viviendo en el centro y hacerles conocer ese país por medio de la lengua y la cultura de la segunda lengua extranjera. Hemos elegido para nuestra propuesta de innovación el curso de 1º Bachillerato por tres motivos:

- 1) Los alumnos ya estaban familiarizados con la francofonía porque semanas antes de empezar las prácticas la habían trabajado.
- 2) Su programación curricular nos permite, tanto a la tutora como a nosotros, ser flexibles.
- 3) Por el número de sesiones que tiene la asignatura en Bachillerato, ya que cuentan con tres horas de francés, mientras que en la E.S.O. solo tienen dos.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de nuestra propuesta, presentamos una tabla ([véase anexo 1](#)) que resume *grosso modo* los puntos culturales y los puntos gramaticales trabajados en las sesiones que más adelante se explicarán en profundidad.

En la primera sesión, llamada *On va apprendre sur l'histoire de Sénégal*, vamos a realizar un repaso del presente y haremos la introducción al *passé composé*. En esta sesión el alumnado aprenderá los países que hacen frontera con Senegal, el significado de su bandera y los eventos más relevantes de su historia.

En la segunda sesión, *Des rythmes sénégalais: Youssou N'dour*, vamos a seguir trabajando el *passé composé* y emplearemos estructuras para expresar la opinión, del tipo *je pense que, à mon avis*, etc. Asimismo, presentaremos el género *mbalax* y concienciaremos al alumnado acerca del racismo por medio de la canción.

En la tercera sesión, *La situation des femmes au Sénégal*, seguiremos trabajando el *passé composé* y, además, pondremos en práctica la utilización de los adjetivos para describir psicológicamente a una persona. Todo esto lo haremos con la ayuda de un vídeo de youtube y con una *écoute*.

En la cuarta sesión, *Les droits des personnes LGTBIQ+ au Sénégal*, sensibilizaremos al alumnado respecto a la realidad LGTBIQ+ en África y, en particular, en Senegal. Habrá un repaso del presente, un uso del *passé composé* y la introducción de los comparativos de inferioridad y de superioridad.

La quinta sesión, *L'histoire se répète*, consistirá en hacer saber al alumnado la situación de los migrantes de la isla de Tenerife y compararla con la migración canaria, intentando que

encuentren las similitudes y las diferencias entre ambas situaciones. En esta sesión introduciremos el imperfecto y, por lo tanto, la alternancia entre este tiempo verbal y el *passé composé*, así como la utilización de expresiones con el verbo *avoir*, como *avoir froid*, *avoir faim*, etc.

La sexta y séptima sesiones, *Nous parlons du Sénégal au lycée*, consiste en la realización de un cartel reivindicativo por medio del programa “Canvas” donde plasmen un tema que les haya llamado la atención de los que hemos visto o, incluso, un tema que a ellos les pueda parecer interesante y que no se haya incluido. Tendrán que demostrar lo que han aprendido y hacer saber al instituto por medio de esos carteles sus conocimientos del francés y de Senegal.

Última sesión: *On réfléchit!* Reflexión oral y escrita de todo lo que hemos visto, así como de lo que cambiarían, lo que echaron de menos o lo que les hubiese gustado ver, etc.

Dentro del contexto que rodea al centro hemos llevado una serie de actividades con las cuales motivar el aprendizaje de la segunda lengua extranjera, acercándoles una realidad que viven cada día. El número de alumnos con el que trabajamos fueron siete, dado que con el resto de las clases era complicado introducir el tema debido a su falta de madurez y al clima en el aula. Para ello, optamos por hacer partícipes al alumnado de 1º de Bachillerato. Nos hubiera gustado asimismo trabajar con 2º de Bachillerato, pero había un gran absentismo y no era posible realizar un seguimiento regular de su aprendizaje.

Queremos resaltar, por último, que las actividades se hicieron durante la tercera evaluación, por lo que los alumnos tenían un gran cansancio acumulado. A ello habría que añadir su falta de costumbre para trabajar cultura y lengua a la vez mediante documentos auténticos. Esto provocó algo de confusión al inicio de la propuesta de innovación, pero poco a poco superaron las dificultades que suponían las actividades.

A continuación, vamos a presentar nuestra situación de aprendizaje.



### 4.3. Propuesta de innovación

#### SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Je veux te connaître mieux mon xàrit<sup>4</sup> !

##### Sinopsis

---

Esta SA tiene como finalidad desarrollar las competencias comunicativa, cultural e intercultural en la segunda lengua extranjera de los alumnos de 1º de bachillerato. Tenemos como objetivo motivar al alumnado e incentivar su autonomía e interés por la lengua francesa, así como que adquieran conciencia de que no solo existe la Francia hexagonal, sino que también hay un amplio abanico de países francófonos con una cultura muy rica.

En la actualidad estamos atravesando una crisis con la migración y ha habido un aumento de actitudes racistas y agresiones físicas hacia las personas migrantes que han llegado a nuestras islas. Con este SA queremos incentivar el uso de la lengua francesa por medio de la cultura, sirviéndonos de documentos auténticos. Esta situación tiene como objetivo conocer un poco de la cultura senegalesa, puesto que en el centro hay muchos alumnos de este país. Todo esto con el objetivos de evitar actitudes racistas e incentivar la inclusión e integración de los chicos en el centro.

Esta SA consistirá en un conjunto de actividades que irán de menor a mayor grado de complejidad en las cuales el alumnado aprenderá sobre la cultura senegalesa a la vez que aprende las nociones gramaticales de la lengua francesa correspondiente a su currículo como son el *passé composé*, la introducción del imperfecto, repaso del presente, el uso de adjetivos para describir psicológicamente a una persona, introducción de los comparativos de superioridad e inferioridad y estructuras para expresar opinión a viva voz. Estas actividades culminarán con una tarea final que consistirá en la creación de carteles reivindicativos relacionados con alguno de los temas impartidos en las diferentes clases. Con esto el alumnado tendrá que demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones y presentar sus carteles al instituto.

##### Datos técnicos

---

Centro educativo: I.E.S. CANARIAS

Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas y actividades

Estudio: 1º Bachillerato, 3º ciclo (LOMCE)

Materias: Segunda Lengua Extranjera (BSGN01)

---

<sup>4</sup> Palabra que significa amigo/a en wolof

## Identificación

---

Justificación: esta SA tiene como objetivo despertar el interés por la lengua francesa, al mismo tiempo que desarrollan sus competencias cultural, comunicativa e intercultural. Queremos acercarnos a la cultura senegalesa y crear una conciencia de grupo de la situación de los chicos senegaleses que estudian en el centro. Con esto no solo tenemos intención de que haya una mayor integración de los chicos, sino que el alumnado tome conciencia de la realidad que viven tan de cerca, empaticen con su situación y se interesen por ellos. ¿Por qué hemos elegido Senegal y no otro país francófono? Hemos elegido este país por cuatro motivos:

El número de alumnos senegaleses en el centro.

La situación migratoria actual de la isla de Tenerife.

Tema de interés para ellos, ya que lo viven en el barrio y en el instituto.

Para explorar la multiculturalidad, los problemas de Senegal y desarrollar una empatía hacia la situación que han vivido muchos de los chicos.

Mediante esta SA buscamos una implicación y participación directa de los alumnos y que estos desarrollen una autonomía a la hora de superar las dificultades que suponen las diferentes actividades y, sobre todo, la tarea final, dado que tendrán que mostrarla a todo el instituto para acercar a sus compañeros la cultura senegalesa y lo aprendido en las clases de francés, además de curiosidades de ese país.

Nuestros objetivos son la creación de una conciencia de grupo, un espíritu empático, crítico y un desarrollo de la autonomía, al tiempo que desarrollan la competencia cultural, comunicativa e intercultural de la segunda lengua extranjera. También queremos despertarles el interés por una lengua que muchas de las veces queda relegada y ninguneada en los centros. Queremos darle al francés la importancia que realmente tiene, al igual que también mitigar la hostilidad hacia las personas migrantes que cada vez está más presente en nuestra islas.

## Fundamentos curriculares

---

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

<b>código</b>	<b>descripción</b>
<b>BSGN01C02</b>	<p>Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</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 claramente estructurados (instrucciones, indicaciones u otra información, transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas, así como la información relevante en situaciones menos habituales, conversaciones formales e informales en las que participa, el sentido general</p>

	<p>y las ideas más importantes en presentaciones bien estructuradas y de exposición lenta, los aspectos más importantes de programas informativos, documentales y entrevistas en televisión, lo esencial de anuncios publicitarios y programas de entretenimiento, etc.) que traten sobre aspectos concretos de temas generales, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C02</b>	AA, SIEE
<b>BSGN01C03</b>	<p>Producir textos orales de extensión breve o media, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de interés propio, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> <p>A través de este criterio se persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos ensayados previamente, tanto cara a cara como por medios técnicos, como diálogos, presentaciones o exposiciones en las que utiliza léxico de uso común y un repertorio limitado de expresiones de uso frecuente para ofrecer información y opiniones, justificar brevemente acciones y planes, formular hipótesis, etc., usando un registro formal, informal o neutro. A su vez, este criterio busca verificar que emplea los patrones discursivos habituales para iniciar y concluir el texto adecuadamente, el cual organiza de forma coherente y en el que amplía la información básica con algunos ejemplos, pronunciando y entonando de manera clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero o cometa algún error que no interfiera en la comunicación, empleando apoyo visual y mostrando un buen control de estructuras morfosintácticas y discursivas de uso más común, seleccionando entre ellas las más apropiadas en función del propósito comunicativo y del contenido del mensaje. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos orales monológicos en los que sigue unas pautas de organización para comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias, sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C03</b>	CL, CD, CSC
<b>BSGN01C06</b>	<p>Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos «auténticos» o adaptados, tanto breves como de longitud media, que traten sobre asuntos cotidianos, o sobre temas generales o de interés propio, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</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 un registro formal, informal o neutro, tanto en formato impreso como en soporte digital, como en páginas Web u otros materiales de referencia o consulta, en anuncios y comunicaciones, y en correspondencia personal, foros y blogs en los que se describen y narran hechos y experiencias, impresiones y sentimientos, se intercambian información, opiniones, etc. A su vez, se persigue verificar que puede identificar la información más importante en textos periodísticos y en instrucciones</p>

	<p>sobre el uso de aparatos, dispositivos o programas informáticos, y sobre la realización de actividades y normas de seguridad o convivencia, al igual que captar las ideas principales en artículos divulgativos sencillos y entender lo suficiente en correspondencia formal, institucional o comercial (p. ej. un cambio de reserva de un billete de avión o alojamiento). Del mismo modo, se busca valorar que distingue las funciones e intenciones comunicativas más relevantes y un repertorio de sus exponentes morfosintácticos de uso habitual, junto con sus significados asociados, así como patrones discursivos de uso frecuente para organizar y ampliar la información, aplicando a la comprensión del texto sus conocimientos sobre léxico de uso común, apoyándose en recursos textuales y no textuales para inferir el significado de expresiones y modismos de uso frecuente, y reconociendo tanto las principales convenciones ortotipográficas y de escritura como abreviaturas y símbolos de uso común y más específico (p. ej. un cambio de reserva de un billete de avión o alojamiento), del mismo modo que sus significados asociados. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar adecuadamente sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más específico, y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para recabar información de diferentes fuentes, realizar diversas tareas o resolver problemas, adquirir conocimientos generales o más concretos de otras materias, o que sean de su interés, así como para leer por placer o entretenimiento, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C06</b>	CL, CD, CSC
<b>BSGN01C07</b>	<p>Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, sean manuscritos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</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 escritos (instrucciones, el sentido general de anuncios y comunicaciones de carácter público, institucional o corporativo claramente estructurados, correspondencia personal, lo suficiente de correspondencia formal, institucional o comercial, la información más importante en textos periodísticos breves o divulgativos sencillos, en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta, etc.) que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios u ocupaciones. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C07</b>	AA, SIEE
<b>BSGN01C08</b>	<p>Escribir textos de longitud breve o media de estructura clara y adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos, o sobre aspectos concretos de temas generales, o que sean relativos a cuestiones de su interés, con el fin de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p> <p>Este criterio persigue comprobar si el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios con información personal, académica u ocupacional (p. ej. para participar en un campamento de verano) tanto en formato papel como digital, y redactar textos en cualquier soporte, como informes muy breves y sencillos sobre un tema académico, notas, anuncios, mensajes y comentarios breves, y correspondencia personal y formal básica dirigida a instituciones públicas, privadas, o a entidades comerciales (p. ej. solicitar un servicio o información), así como que puede participar en foros, blogs, chats, etc., utilizando un registro formal, informal o neutro y empleando léxico de uso común y un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso muy frecuente para</p>

	<p>describir experiencias y sentimientos, narrar actividades y experiencias futuras o pasadas, etc., seleccionando y usando elementos adecuados de coherencia y de cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz. Asimismo, se trata de verificar que cumple con las funciones e intenciones comunicativas requeridas mediante la utilización de exponentes morfosintácticos de uso habitual y de patrones discursivos de uso más común para iniciar y concluir el texto, organizar la información de manera que resulte fácilmente comprensible o ampliarla con ejemplos, aunque pueda cometer errores que no interrumpen la comunicación ni den lugar a serios malentendidos. Por último, se busca constatar que aplica las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato de uso muy frecuente, manejando procesadores de textos de forma básica para resolver dudas o corregir errores ortográficos y adaptándose a las convenciones comunes de escritura en Internet. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar elementos lingüísticos de uso muy frecuente y habitual y de emplear de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos escritos, con el fin de realizar una tarea específica o para dar soluciones a determinados problemas, siguiendo unas pautas de organización para comunicar conocimientos sobre temas concretos o abstractos de otras materias, o información sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto, del mismo modo que mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C08</b>	CL, CD, CSC
<b>BSGN01C09</b>	<p>Seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para redactar textos breves o de media longitud, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiz autónomo es capaz de aplicar estrategias (incorporar esquemas y expresiones de textos modelo con funciones comunicativas similares al texto que se quiere producir, evaluación, autocorrección...) para elaborar textos escritos (cuestionarios, notas, anuncios, mensajes y comentarios breves, informes muy breves y sencillos, correspondencia sea personal sea formal básica, etc.), sobre asuntos cotidianos o temas de interés personal, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C09</b>	AA, SIEE
<b>BSGN01C10</b>	<p>Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, programas de televisión, revistas, publicidad, periódicos, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades</p>

	<p>sociolingüísticas (registros, lenguaje gestual, proxémica, acentos...), a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), a las condiciones de vida (hábitat, estructura social, etc.), a las relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el ámbito familiar, educativo ...), a las convenciones sociales (actitudes y valores, normas de cortesía, costumbres, tradiciones...), a los aspectos geográficos e históricos más relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones. Por otro lado, este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera, valorando la lengua y la cultura extranjera como medio de adquirir estrategias y saberes de utilidad para su crecimiento personal, emocional y académico. Asimismo, se pretenden constatar en el alumnado actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales, teniendo en cuenta la multiculturalidad y el multilingüismo existentes en Canarias. Por último, este criterio pretende que el alumnado como sujeto emocional y creativo, desde sus centros de interés, demuestre motivación y sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) gestionando su estado de ánimo y participando activamente en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social, educativo y laboral.</p>
<b>Competencias del criterio BSGN01C10</b>	CL, CSC, SIEE, CEC

### Fundamentación metodológica/ concreción

---

**Modelos de enseñanza:** investigación grupal, modelo sinéctico, enfoque comunicativo.

**Fundamentos metodológicos:** la enseñanza de una segunda lengua extranjera es vital para el desarrollo personal y cognitivo del alumnado. Al tratarse de un 1º de Bachillerato, hemos querido tener en cuenta sus necesidades y es por ello que hemos abordado esta SA desde un punto de vista metodológico en el que el alumnado tiene que aprender a desenvolverse de manera autónoma en la ejecución de las diferentes actividades y tareas que aquí proponemos. A lo largo de esta SA hemos utilizado la investigación grupal, el modelo sinéctico y el enfoque comunicativo. Nuestra intención es que los alumnos colaboren entre ellos para llevar a cabo una actividad creativa que culmine con todos los conocimientos adquiridos. Además, creemos conveniente que es primordial que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje. Por ello, queremos que descubran los conocimientos por ellos mismos con el fin de afianzar lo aprendido. Asimismo, somos conscientes de la dificultad que supone ciertos tipos de actividades y aunque, es cierto que intentamos facilitar algunas actividades/tareas con directrices proporcionadas por la profesora, creemos que es imprescindible que el alumnado aprenda a resolver los problemas que se plantea en las diferentes actividades/tareas.

Del mismo modo, queremos destacar que la utilización de los recursos TIC tendrán una gran presencia en nuestra SA, ya que el alumnado tendrá que demostrar su dominio de la competencia digital por medio del “Canvas”. El “Canvas” es una herramienta útil que les ayudará a la hora de crear sus carteles reivindicativos, dado

que tendrán que descubrir cómo se utiliza y sacar todo su potencial para que puedan plasmar toda su creatividad. Con esto queremos darles la confianza necesaria para que se enfrenten al reto de plasmar lo que aprendido a modo de cartel y con la gramática aprendida.

Gracias a esta SA el alumnado podrá desarrollar su competencia lingüística, digital y cultural. También les servirá para desarrollar un espíritu crítico y un espíritu empático que les ayudará con su desarrollo personal, académico y de su autonomía., adquiriendo más confianza en ellos mismos y en la segunda lengua extranjera, puesto que uno de nuestros objetivos es que poco a poco el alumnado pierda su inseguridad lingüística.

### Actividades de la situación de aprendizaje

#### [0] Activité d'introduction – On va apprendre sur l'histoire de Sénégal

En esta primera sesión vamos a introducir el tema y vamos a hablar brevemente de dónde está situado Senegal con la ayuda de un PPT ([véase anexo 2](#)). En ese momento, les preguntaremos: dónde está Senegal, su capital, con qué país o países hace frontera y que lengua(s) se habla(n) en el país. Seguidamente, les preguntaremos los colores que creen que tiene la bandera de Senegal y les mostraremos cinco banderas africanas y tendrán que elegir cuál de ellas es la que corresponde a Senegal. Proporcionaremos pistas en caso de que no encuentren la bandera ([véase anexo 3](#)). Después de descubrir cuál es la bandera de Senegal y cuáles son sus colores, tendrán que trabajar en grupos de dos o de tres y encontrar el significado de cada color, redactarlo y explicarlo a viva voz. En esta primera sesión habrá una segunda parte en donde, teniendo en cuenta las medidas de la COVID-19 del centro, se distribuirá al alumnado, por un lado, un pequeño texto con eventos históricos de Senegal ([véase anexo 4](#)) y por otro, los acontecimientos con su fecha ([véase anexo 5](#)). Tendrán que relacionar los eventos con las fechas correspondientes. Cada evento tendrá una fecha y cuando estén todos ordenados, entre ellos, elaborarán una línea temporal en una cartulina que les ayudará a responder a las preguntas del “kahoot”.

Crterios Ev.	Productos/Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/Contexto	Observaciones
BSGN01C08 BSGN01C10	Pequeña redacción Línea temporal	Gran grupo clase. Pequeños grupos.	1	Ordenador Proyector Cartulina kahoot	Aula	Adaptación de los textos a su nivel. Posibilidad de utilizar los diccionarios online

						de sus aparatos móviles. Proporcionar ayuda al discente que veamos bloqueado primando siempre su autonomía
--	--	--	--	--	--	---

**[1] Des rythmes sénégalais : Youssou N'dour**

En esta sesión vamos a mostrarle al alumnado uno de los cantantes senegaleses más célebres. Somos conscientes de la riqueza musical de este país, pero por motivos de la programación curricular del centro, hemos decidido mostrar al más famoso alrededor del mundo. Empezaremos por mostrar un vídeo musical ([véase anexo 6](#)). Tras escuchar la canción, el alumnado en grupo de dos y de tres tendrá que ordenar los párrafos de la canción. Posteriormente, se les dará la traducción de la canción y tendrán que colocarla en donde corresponda con el motivo de facilitar su comprensión ([véase anexo 7](#)). Tras ese pequeño ejercicio le preguntaremos de qué creen que trata la canción donde utilizarán estructuras para expresar su opinión a viva voz y elaborarán en grupo una pequeña ficha biográfica del cantante en donde contestarán estas preguntas: de quién se trata, dónde nació y el por qué es famoso, así como cuál el género musical más famoso de Senegal ([véase anexo 8](#)).

Crterios Ev.	Productos/Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/Contexto	Observaciones
BSGN01C02 BSGN01C04 BSGN01C10	Compresión oral Expresión oral Ficha biográfica	Pequeños grupos. Gran grupo clase.	1	Ordenador Proyector Vídeo de youtube: <a href="#">Youssou N'Dour –</a>	Aula	Haremos doble visionado en caso de el alumnado lo necesite para



				<a href="#">7 Seconds ft. Neneh Cherry</a> Fotocopias de la canción		comprender el tema de la canción.
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

**[2] La situation des femmes au Sénégal**

En esta sesión vamos a trabajar la situación de la mujer en Senegal y los tipos de violencia que viven cada día, pero antes les preguntaremos qué saben acerca de la lucha feminista, ya que en el instituto hicieron talleres de igualdad para el 8M. Después de esta breve introducción, nos ayudaremos de un vídeo de youtube ([véase anexo 9](#)) con el que realizaremos una escucha. En esta sesión pretendemos sensibilizar al alumnado de la realidad de muchas mujeres por medio de la comprensión oral, de la expresión de opinión, de la reflexión y del uso de los adjetivos en francés ([véase anexo 10](#)). El vídeo está subtítulo se pausará para cerciorarnos de la comprensión del alumnado, ya que sin una comprensión de este apoyo visual no podrán realizar el resto de las actividades que hemos propuesto.

[2] La situation des femmes au Sénégal						
Crterios Ev.	Productos/Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/Contexto	Observaciones
BSGN01C02 BSGN01C06 SGN01C10	Expresión Oral. Actividades de comprensión oral del vídeo. Pequeño debate.	Gran grupo clase. En grupo de dos.	1	Ordenador Proyector Vídeo de youtube: <a href="#">Ces femmes, source d'inspiration</a>	Aula	En caso de que sea necesario en el segundo visionado se ralentizará una velocidad de 0.75.

### [3] La situation du collectif LGTBIQ+ au Sénégal

Antes de comenzar esta sesión, le preguntaremos al alumnado si conocen las siglas “LGTBIQ+” y si saben qué significa cada palabra. Seguidamente les preguntaremos qué conocimientos tienen del colectivo en España y en África. Les haremos preguntas vía oral de si creen que es legal en todo el continente africano y cuál creen que es su situación. Tras esta breve introducción, vamos a presentar y a trabajar los comparativos y para ello nos vamos a servir de la situación actual del colectivo LGTB en África y más en concreto en Senegal. Nos apoyaremos en un soporte visual ([véase anexo 11](#)). También, trabajaremos la comprensión lectora y pediremos al alumnado que explique lo que ha entendido del texto que se le haya asignado con el fin de entender la situación del colectivo en Senegal. También debatiremos sobre datos que les puedan resultar chocantes. Para finalizar con esta sesión tendrán que realizar un post de Instagram que muestre una realidad del colectivo LGTB de Senegal.

Crterios Ev.	Productos/Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/Contexto	Observaciones
BSGN01C02 BSGN01C07 BSGN01C10	Expresión oral Comprensión lectora Post de Instagram	Gran grupo clase En grupo de dos	1	Ordenador Proyector Fotocopias	Aula	Queremos potenciar su autonomía, pero intervendremos en caso de que el alumno se bloquee o no sepa como continuar con las actividades.

**[4] L'histoire se répète**

En esta sesión vamos a trabajar la migración actual ([véase anexo 12](#)) y los motivos por los cuales las personas migran, así como los problemas que tienen las personas migrantes y los problemas que se han producido en el campamento Las Raíces. También trataremos la manipulación de la información con el fin de que distingan los bulos y desarrollen un espíritu crítico. Después veremos un vídeo con el cual tendrán que contestar las preguntas del PPT anterior ([véase anexo 13](#)). Para finalizar la sesión haremos una comparación entre la migración canaria y la senegalesa ([véase anexo 14](#)). Para esta actividad tendrán que investigar en internet sobre la migración canaria por medio de sus móviles. El alumnado escribirá por parejas las diferencias y las similitudes entre estas dos culturas para trabajar la alternancia del “passé composé”, el imperfecto y utilizar expresiones con el verbo “avoir” como “avoir froid” o “avoir faim”.

Crterios Ev.	Productos/Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/Contexto	Observaciones
BSGN01C02 BSGN01C07 BSGN01C09 BSGN01C10	Expresión oral. Compresión Oral. Hoja DIN-A4 para redactar las diferencias y similitudes entre la migración canaria y senegalesa.	Gran grupo clase. Grupo de dos.	1	Ordenador Proyector Hoja DIN-A4 Vídeo de youtube: <a href="#">C'est quoi un migrant ? – 1 jour, 1 question</a>	Aula	En caso de no tener internet en sus móviles podrán utilizar el ordenador del aula. Ralentizaremos el vídeo a una velocidad de 0.75 y activaremos los subtítulos si observamos que la comprensión les resulta complicada.

						<p>Para la realización de las diferencias y similitudes entre la migración canaria y senegalesa les daremos ejemplos: “los canarios eran sobre todo agricultores” “los senegaleses eran sobre todo pescadores y comerciantes”, “los canarios venían en los llamados barcos fantasmas” “los senegaleses, normalmente, vienen en pateras”, “los canarios migraron a Latinoamérica” “los senegaleses suelen migrar a Europa” , “ los canarios y senegaleses</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>migraron en busca de una vida mejor”</p> <p>“los canarios y los senegaleses migran porque pasaban hambre en su país”,</p> <p>“los senegaleses y los canarios pasaban frío en las embarcaciones”</p> <p>etcétera, con el fin de orientarlos</p>
--	--	--	--	--	--	---

**[5] Tâche finale : Nous parlons du Sénégal au lycée**

En esta sesión el alumnado realizará un cartel/póster reivindicativo con el cual mostrar los conocimientos que ha adquirido a lo largo de las diferentes sesiones que han compuesto esta situación de aprendizaje. Se les dará libertad absoluta para hacer el póster/cartel de la temática que quieran, siempre y cuando esté relacionado con Senegal y con lo visto en clase. Este póster/cartel lo harán con la plataforma “Canvas” y será expuesto en el instituto con el motivo de concienciar a los demás estudiantes y acercarles la realidad de uno de nuestros países vecinos.

[5] Tâche finale : Nous parlons du Sénégal au lycée						
<b>Criterios Ev.</b>	<b>Productos/Instrucciones Ev.</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacio/Contexto</b>	<b>=bservaciones</b>
BSGN01C08 BSGN01C10	Cartel/póster reivindicativo	Pequeños grupos	2	Ordenador Herramientas del “Canvas”	Aula con recursos TIC	Los carteles/pósteres que los alumnos realicen serán impresos y

						expuestos en el instituto.
<b>[6] On réfléchit!</b>						
En esta última sesión se les repartirá una hoja ( <a href="#">véase anexo 15</a> ) en donde tendrán que redactar brevemente qué han aprendido a lo largo de las sesiones, cómo valorarían el contenido impartido, si han echado en falta algún tema, si les gustaría seguir conociendo más países francófonos etc. Una vez redactado, lo comentaremos oralmente en caso de que se sientan cómodos a fin de tener un <i>feedback</i> por parte del alumnado.						
Crterios Ev.	Productos/Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/Contexto	Observaciones
_____	Hoja DIN-A4 <i>Pequeño feedback</i>	Individual Gran grupo clase	30 minutos	Fotocopia	Aula	_____

### Fuentes, Observaciones, Propuestas

---

**Fuentes:** Para la realización de las diferente actividades nos hemos apoyado en ciertos recursos audiovisuales como es youtube: [Youssou N'Dour – 7 Seconds ft. Neneh Cherry](#)<sup>5</sup>, [Ces femmes, sources d'inspiration- des Jeunes filles au Sénégal s'expriment – Journée de la femme](#) y [C'est quoi un migrant? – 1 jour, 1 question](#), así como de ciertas imágenes encontradas en Google y en la creación de PPT con el motivo de facilitar la comprensión de la actividad/tarea al grupo/clase.

**Observaciones:** al tratarse de un 1º de Bachillerato queremos que desarrollen al máximo su autonomía. No obstante, no es nuestra intención que se sientan perdidos por lo que los guiamos en caso de que la actividad o ellos lo precisen. Al tratarse de un instituto con problemas graves de conducta, intentamos tratar el tema de la manera más objetiva posible, pero haciéndoles partícipes de realidad que les rodea.

**Propuestas:** hemos querido motivar al alumnado a tomar conciencia de los problemas que acarrea el racismo en un centro y como estos comportamientos no se deben tolerar en ninguna circunstancia. También queremos que empaticen con la situación del alumnado senegalés del centro.

<sup>5</sup> Pulsando la tecla “ctrl+ botón izquierdo” del ratón podrá acceder al enlace vinculado y visualizar el vídeo.

#### **4.4. Resultados de la propuesta de innovación**

Nuestra propuesta de innovación consiste en una situación de aprendizaje compuesta por siete actividades. Todas ellas giran en torno a una tarea final: la realización y exposición de carteles/pósteres reivindicativos que muestran datos relevantes de la actualidad de Senegal con la finalidad de acercar al resto del alumnado la cultura senegalesa. Para esta propuesta de innovación se han programado siete sesiones y media. Esta última corresponde, como se verá, al *feedback*. Todas las actividades han sido realizadas en clase y el alumnado no ha tenido que hacer ningún trabajo fuera del aula, puesto que la situación familiar de muchos de ellos no lo permite.

En este apartado presentaremos, por una parte, los resultados y, por otra, la motivación del alumnado y las dificultades con las que nos hemos encontrado.

##### **4.4.1. Resultados de las actividades**

Actividad 0: *On va apprendre sur l'histoire de Sénégal*. Con esta actividad los chicos se mostraron entusiasmados de aprender aspectos de este país, puesto que un buen número de ellos estaban en las clases de apoyo de español con los chicos senegaleses. A pesar de ello, muchos se mostraron confusos, ya que no estaban acostumbrados a combinar contenidos gramaticales con contenidos culturales y algunos alumnos se sentían inseguros y perdidos. Esta inseguridad les provocó serios bloqueos y demostraron su falta de autonomía. Aun así, cuando se les dieron pequeñas directrices y se les facilitaron herramientas pudieron superar la dificultad que implicaban las actividades.

Actividad 1: *Des rythmes sénégalais : Youssou N'dour*. Esta fue, sin duda, una de las actividades más nefastas de la propuesta de innovación y nos provocó una gran frustración. Nuestra intención era que trabajaran la comprensión oral y que expresaran estructuras de opinión en francés para discutir la problemática de la que trataba la canción. En un principio estaba funcionando hasta que llegamos a la parte de realizar la ficha biográfica que les serviría para conocer mejor al cantante, sus acciones y para acercarse al género *mbalax*, un género musical muy famoso en Senegal. Pero parecía que no estaban acostumbrados a redactar frases simples en francés utilizando el *passé composé*. Muchos de ellos optaron por utilizar el traductor de sus móviles y, aunque es cierto que ejecutaron con éxito la actividad, no aprendieron absolutamente nada, dado que no se atrevieron a escribir

con su propio vocabulario lo que se les pedía en la ficha. Por ello, al día siguiente les pedimos encarecidamente que no intentaran expresar en francés lo que dirían en su lengua materna, sino que utilizaran los conocimientos que ya habían adquirido.

Actividad 2: *La situation des femmes au Sénégal*. Al contrario que la actividad anterior, los alumnos y, en especial, las alumnas, se mostraron muy interesados en conocer las diferentes violencias que sufrían las mujeres. Antes de comenzar con esta sesión, les preguntamos qué clase de violencias creen que sufren las mujeres en general. No nos sorprendió que se focalizaran, sobre todo, en el contexto europeo, pero sí nos impresionó el conocimiento que tenían las alumnas de los tipos de violencia que sufrían las mujeres en África. Destacamos la intervención de una alumna que explicó a la clase “el planchado de senos” que muchas niñas en África se practican a ellas mismas para que no las sexualicen y, así, evitar que las violen. De todos modos, esta actividad les supuso varias dificultades. En primer lugar, el escuchar un vídeo en francés con acento senegalés, ya que no era algo a lo que, evidentemente, estaban habituados. En segundo lugar, el hecho de escuchar y comprender lo que decían para redactar simultáneamente las respuestas de la *écoute*; y, en tercer lugar, el hecho de describir psicológicamente a una persona, ya que tendían automáticamente a hacer un retrato meramente físico. A ello hay que añadir sus carencias en la expresión oral cuando tuvieron que hablar de los tipos de violencia que sufrían las mujeres de África, ya que estas se diferencian de las que se producen en el contexto europeo.

Actividad 3: *La situation du collectif au Sénégal*. Esta actividad también fue un completo éxito, puesto que la clase estaba muy concienciada sobre el colectivo LGTBIQ+. Mostraron su conocimiento acerca del mismo, pero orientado hacia un contexto español. En esta sesión sí se atrevieron a producir textos breves en francés que explicaran la realidad LGTBIQ+ de Senegal y, además, se atrevieron a decir a viva voz datos de la realidad de la comunidad LGTBIQ+ de Senegal en francés. También manifestaron sorpresa al saber que en muchos países de África es ilegal ser una persona perteneciente al colectivo y, sin duda, aquí mostraron su autonomía y su capacidad para buscar información; aunque es cierto que siempre necesitan ciertas directrices porque se sienten un poco perdidos, como ya se ha señalado, cuando ven contenidos gramaticales por medio de la cultura.

Actividad 4: *L'histoire se répète*. Con esta sesión pretendíamos mostrarles la situación migratoria actual en las islas y, en concreto en Tenerife, hacer hincapié en la



difusión de bulos y reivindicar la gran similitud, y también las diferencias, entre la migración canaria y la migración senegalesa. Intentamos tratar el tema con la mayor objetividad posible, puesto que en el centro, recientemente, se dieron actitudes intolerables; por ende, queríamos sensibilizar al alumnado respecto a estas conductas. La sesión les resultó muy difícil y fue complejo intentar que aplicaran la gramática a la información que estaban recibiendo. No obstante, optamos por guiarles y darles herramientas. Gracias a esa pequeña ayuda pudieron terminar la actividad con éxito, pero no cabe duda que les resultó ardua la tarea de buscar información, clasificarla y hacer frases breves en francés, al mismo tiempo que alternar entre el empleo del *passé composé* y el imperfecto.

Actividad 5: *Tâche finale: Nous parlons du Sénégal au Lycée*. Esta actividad fue un éxito rotundo. El alumnado estaba entusiasmado con la idea de ir a la sala de ordenadores para hacer carteles/pósteres reivindicativos. La única directriz que se les dio fue que tenía que ser un tema relacionado con lo visto en clase y que les hubiera llamado la atención, además de demostrar los conocimientos adquiridos. Aun así, siempre se muestran inseguros cuando se les da tanta libertad. Estaban muy motivados y le dedicaron mucho tiempo, pero se puso en evidencia, una vez más, su bajo nivel de francés. No obstante, lo importante es que toda la clase se implicó e hicieron tres carteles maravillosos acorde a su nivel de francés y a su ritmo de trabajo. Lo ideal hubiera sido que lo hubieran mostrado a todas las clases, pero solo pudieron compartirlo con la clase de 2º ESO B que era donde se encontraban todos los chicos senegaleses. Véase anexo 16

Actividad 6: *On réfléchit!* Esta última sesión consistía en valorar el contenido dado y realizar un pequeño *feedback* oral si se sentían cómodos. A la hora de redactar la reflexión se lo tomaron muy en serio, pero en el momento en el que tenían que hablar, muchos de ellos no se atrevieron por vergüenza. De todas maneras, su reflexión les sirvió y nos sirvió para saber qué habían aprendido, qué echaron en falta y qué mejorarían de la docencia que recibieron.

#### **4.4.2. Motivación del alumnado**

Al tratarse de la tercera evaluación y debido a su contexto social no es un alumnado que tenga mucha motivación. Tampoco ayuda el horario que tiene la asignatura de francés, ya que muchas de las veces es a primera hora, a última hora o después del recreo. A pesar de ello, creemos que esta propuesta les sirvió para incrementar su motivación respecto al

francés, dado que tocamos temas de actualidad y de su interés. Sin embargo, es un alumnado muy volátil y nunca sabes la predisposición que van a tener para trabajar y a ese problema nos enfrentamos muchas de las veces. Otra de las dificultades fue lo poco habituados que estaban a escribir y que, debido a su bajo nivel en francés, muchas de los ejercicios les resultaban complejos. También el hecho de que no fueran autónomos en su aprendizaje y el hecho de no estar acostumbrados a ese tipo de contenidos les dificultaba avanzar. Pese a todo esto, demostraron interés, se esforzaron por ser autónomos, mostraron entusiasmo a la hora de aprender sobre la cultura senegalesa y superaron los problemas que, en un principio, los bloqueaban.

#### **4.5. Propuesta de mejora**

El proceso de autoevaluación y de mejora continua constituye uno de los pilares más importantes de nuestra labor. Un buen docente debe realizar una autocrítica a fin de mejorar los procesos de aprendizaje de sus discentes. Con ello queremos focalizarnos en cuatro aspectos relevantes en los que hemos fallado y que, por tanto, merecen una autocrítica. Esto es una oportunidad para favorecer el desarrollo personal y profesional de acuerdo con Martínez-Izaguirre, de Eulate y Villardón-Galleg (2018: 1).

Para nuestra autoevaluación nos vamos a basar en cuatro aspectos: el número de sesiones, el nivel de francés, el uso del español y el hecho de compaginar lengua-cultura y abordar contenidos culturales e interculturales.

En primer lugar, la gestión del tiempo ha sido uno de los factores que más han jugado en nuestra contra. Reconocemos que las sesiones que se habían programado se tuvieron que extender una semana más debido a que no gestionábamos bien el tiempo de las actividades y a que no nos habituábamos al ritmo de trabajo de nuestro alumnado. Por nuestra parte, no tuvimos en cuenta muchas de esas variables y gran parte de las veces tuvimos que utilizar más de una sesión para las actividades organizadas.

En segundo lugar, el nivel de francés de los alumnos era especialmente bajo. No era algo solo particular de 1º Bachillerato, sino que se extendía a todos los niveles. Muchos factores estaban involucrados, ya que, aparte del contexto sociocultural del alumnado, las conductas disruptivas no ayudan al proceso de aprendizaje de un idioma, ni tampoco lo hacen la desmotivación, la indiferencia, el horario que tiene la asignatura y la poca importancia que tiene el francés frente al inglés. Estos factores no contribuyen a que el alumno adquiriera un nivel adecuado del idioma

acorde a su curso y tuvimos que adaptar y ser bastantes flexibles en nuestras actividades, al igual que bajar nuestras expectativas. Todo ello nos provocó cierta frustración. Al ser conscientes de la situación de nuestro alumnado y asumir que no teníamos problema en adaptar el nivel, quizás deberíamos haber sido menos ambiciosos y más realistas con la situación.

En tercer lugar, el uso del español en el aula de FLE es habitual no solo en este instituto, sino en muchos de los centros ofertados en las prácticas del máster. Ello no permite interactuar en la lengua meta y obliga a traducir constantemente o a utilizar directamente como lengua vehicular el español. Esta situación provoca no solo frustración por parte del discente, sino que representa una comodidad para el alumno, que no se sumerge del todo en el proceso de aprendizaje y que, en consecuencia, no supera su inseguridad lingüística a la hora de expresarse a viva voz o de redactar textos breves.

Por último, nos encontramos con la dificultad que supone compaginar lengua-cultura. Es algo que defendemos desde el principio de nuestro trabajo, pero el alumnado no está acostumbrado a este tipo de combinación, a trabajar con textos auténticos y a recibir contenidos transversales. Eso da como resultado que muchas de las sesiones les resulten complejas y que les provoquen frustración e inseguridad. Aunque sea un proceso difícil de compaginar, creemos que a la larga la combinación lengua-cultura ayuda al alumno a adquirir la confianza de la cual carecía, además de ampliar sus horizontes y hacer que valore la interculturalidad y multiculturalidad de una lengua que muchas veces desconocía.

## 5. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia en las prácticas y como alumnos a lo largo de nuestra vida nos ha dado dos puntos de vista complementarios respecto a la enseñanza de una lengua extranjera. Por un lado, cuando estábamos en nuestra etapa de estudiante de secundaria había un patrón que se seguía y que consistía en separar los elementos culturales de los gramaticales y presentar ambos como bloques independientes que no se complementaban. Ello provocaba que el alumnado sintiera que el proceso de aprendizaje de una lengua se viera como una serie de actividades con el formato de “rellenar espacios” con los verbos o con el vocabulario necesarios para poder aprobar la asignatura y seguir unas estructuras artificiales que no se producían en una situación comunicativa real. Por suerte, la globalización y el desarrollo tecnológico han producido que hoy en día estemos más conectados con otras lenguas y culturas. El uso de Twitter, de Instagram, de plataformas online para ver series o películas, como son Netflix, HBO, Amazon Prime, Filmin, o plataformas para escuchar música desde tu Smartphone, como son Spotify, The Colors Show y un largo etcétera, nos han acercado a la cultura de otros países. Sin ir más lejos, muchas personas ahora conocen mejor la cultura asiática gracias a los Kdramas, Kpop o incluso por la galardonada película “Parasites”. No obstante, aunque reconocemos el efecto positivo que produce este desarrollo tecnológico y este acercamiento cultural virtual al alcance de todos, también tenemos presente el enfoque etnocentrista de dicha globalización. Debido a ello, pensamos que los docentes que se dedican actualmente a la enseñanza de una lengua extranjera deben aprovechar todo ello pero sensibilizarse más ante los distintos contextos lingüísticos-culturales.

Sin embargo, nuestra experiencia en las prácticas confirma lo contrario, a pesar de la buena disposición de nuestra tutora ante este asunto. En efecto, el nivel y los hábitos de los alumnos no facilitan la concepción de la enseñanza de la lengua unida a su(s) cultura(s) subyacentes. De hecho, al no estar habituados a ver los dos bloques de manera complementaria los siguen percibiendo como independientes. En segundo lugar, creemos que no se produce una suficiente inmersión en la lengua extranjera, ya que se opta con demasiada frecuencia por el español como lengua vehicular. En tercer lugar, sigue habiendo una inclinación excesiva, sustentada, como hemos visto, en los propios manuales para la enseñanza del FLE, hacia la cultura de la Francia hexagonal. Pensamos que habría que hacer una transición hacia una enseñanza inclusiva que tenga en cuenta la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad de una lengua. Como discentes, deberíamos tomar conciencia y sensibilizar al alumnado sobre las cuestiones lingüísticas

y culturales de una lengua, dado que de esta manera garantizaríamos una mayor empatía y, por ende, un mejor aprendizaje. De todas maneras, sabemos que en el contexto real de un aula se producen muchas situaciones que impiden o dificultan este proceso de inmersión, pero es nuestra labor buscar centros de interés que motiven y acerquen al alumnado a nuestra materia independientemente de su contexto sociocultural o socioeconómico.

En conclusión, la enseñanza de una lengua extranjera es vital para el desarrollo personal, cognitivo y profesional de un alumno. Los idiomas aportan infinidad de ventajas no solo laborales, sino también personales, como es el desarrollo de la tolerancia, el respeto, la potenciación de la empatía, el comprender una cultura diferente a la de uno mismo y, sobre todo, el hecho de poderse comunicar en una situación real en un mundo globalizado. Por todo ello, en la enseñanza de una lengua extranjera debemos tratar al máximo de no separar la lengua de su(s) cultura(s).

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abello Contesse, C. 2001. “La enseñanza de los aspectos socioculturales: su tratamiento en libros de texto”. *Revista de Enseñanza Universitaria*. (Número extraordinario): 111-127.
- Ali, S. Bahram, K. y Hussain Mahar, I. 2015. “The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning”. *Dinamika Ilmu*. 15 (1): 1-10.
- Álvarez González, S. 2010. “La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. (9): 1-15.
- Areizaga, E., Gómez, I., e Ibarra, E. 2002. “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elemento para el análisis y la evaluación de material didáctico”. *Cultura y educación*. 14 (2): 161-175.
- Ávila Francés, M. 2005. “Socialización y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein”. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*. 19 (1): 155-174.
- Braudel, F. (1993). *Grammaire des civilisations*. París: Flammarion.
- Bugacoff, J. Muiña F. Nueva Sociedad. “¿Por qué se rebelan en Senegal?”. Portal de noticias digital. Web de internet consultado el 9 de junio de 2021 en <https://nuso.org/articulo/por-que-se-rebelan-en-senegal/>.
- Calduch Cervera, R. 2003. “Cultura y civilización en la sociedad internacional”, en *Iglesia, Estado y Sociedad Internacional. Libro homenaje a D. José Jiménez y Martínez de Carvajal*. Madrid: Universidad San Pablo-Ceu, 299-323.
- Capelle, G., y Menand, R. (2009). *Le Nouveau Taxi 2! Méthode de français*. París: Hachette.
- « Ces femmes, sources d’inspiration – des jeunes filles au Sénégal s’expriment – Journée de la femme ». *BBC Afrique* (8 marzo, 2020). Archivo de vídeo, recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=2T3e4Qj6D3c&ab\\_channel=BBCAfrique](https://www.youtube.com/watch?v=2T3e4Qj6D3c&ab_channel=BBCAfrique).
- « C’est quoi un migrant ? » *1 jour 1 question* (18 mayo, 2015). Archivo de vídeo, recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=yfamtQOVCIE&ab\\_channel=1jour1question](https://www.youtube.com/watch?v=yfamtQOVCIE&ab_channel=1jour1question).
- Chambard, L. 1993. “ Le Centre International d’Etudes Pédagogiques de Sèvres (CIEP): cinquante ans d’interculturalité”. *Education et Sociétés Plurilingues*. (3): 49-58.
- Cisse, M. 2006. “Langues, État et Société au Sénégal”. *Sudlangues*. (5): 99-132.
- Crawford-Lange, L., y Lange, D.L. 1984. “Doing the unthinkable in the second language classroom: A process for the integration of language and culture”, en T. Higgs (ed.). *Teaching for proficiency : the organizing principle*. Lincolnwood, II, 139-177.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: Clé international.

- “Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias”. *Boletín Oficial de Canarias*, 15 de julio de 2016. 136: 18234-18367.
- Domínguez Mujica, J. 2011. “Migraciones de mujeres y perspectiva de género: senegalesas en Canarias”. *Revista de derecho migratorio y extranjería*. (28): 101-120.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.
- García García, P. 2004. “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”. *RedELE*. 1-6.
- Guillén, C. 2004. “Los contenidos culturales”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 835-851.
- Hiriart, H. 2011. “A través del Espejo. Tres preguntas sobre cultura y civilización”. *Revista de la Universidad de México*. (83): 98-99.
- Huntington, S.P. (2002). *¿Choque de civilizaciones?* Madrid: Tecnos.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Instituto de lingüística aplicada. (2010). *¿Qué es la Francofonía?* Recuperado de <https://ila.uca.es/wp-content/uploads/2018/03/expo-dia-de-la-francofonía-pdf-2.pdf?u>.
- Kleidermacher G., Morales O. 2014. “Algunos elementos para analizar la migración senegalesa en Buenos Aires”. *Revista Unidad Sociológica*. 1(1), 28-34.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacassagne, A. 2020. « Trop long Avant-propos », en A. Alday, M. García Colomé y M. Rivera Chávez (dirs.). *Organización Internacional de la Francofonía*. México: Centro de investigación internacional.
- La francophonie dans le monde: Sénégal*. Página web de internet consultada el 12 de junio de 2021 en <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal.htm>.
- Lemos, M. 2004. “¿Por qué hablar de interculturalidad en clase de lengua extranjera?”. 265-271. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/31\\_lemos.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/31_lemos.pdf).

- “Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” *BOE* núm. 340. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 30 de diciembre de 2020.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., y 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*. 18 (56): 1-30.
- Menand, R., Hirschprungs, L., y Hutchings, L. (2010). *Le Nouveau Taxi 2! Méthode de français*. París: Hachette.
- Menéndez-Menéndez, M.I. (2013). “Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual”. *Historia y Comunicación Social*. (18): 699-710.
- Miquel, L., Sans, N. 2004. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. (0):1-13.
- Monreal Gainza, B. Y Paredes, C. 2021. “Informe CEAR: Migración en Canarias, la emergencia previsible”. 5-30.
- Morán Lovet, N. (2013). *Género y descentralización en Senegal*. (Trabajo fin de máster, Universitat Jaume I). Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/117783>.
- Mujika, L., Olaortua, E., Rueda, C., y Villar, A. (2020). “Aldarte: Informe la diversidad sexual y de género en Senegal: Dakar y Thiès”. Recuperado de <https://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/INFORME-Senegal CAST WEB.pdf>.
- N’Dour, Y. (25 octubre, 2009). 7 seconds ft. Neneh Cherry. Archivo de vídeo recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wqCpjFMvz-k>.
- Ponce González, R. 2014. “Interculturalidad en clase de Francés Lengua Extranjera Actividades para abrirse al mundo”. *Campo abierto*. 33 (2): 117-135.
- Quémener, F., Wolff, A. (2018). « La langue française et diversité linguistique: La lengua francesa en el mundo síntesis 2018 ». Recuperado de: <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/02/LFDM-Synthese-Espagnol.pdf>.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en: <http://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”. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 3 de enero de 2015.



- Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE: prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues*. París: Orphys.
- TV5 monde. (marzo 2015). « Apprendre le français: Francophonie majuscule ou miniscule ? » Recuperado de <https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/francophonie-majuscule-ou-minuscule>.
- Vennetier, P. (2000). *Atlas du Sénégal* . París: Les editions J.A.
- Valbuena Casalini, J.A. (2014). *Migración irregular Senegal-España: descripción de los factores socioeconómicos de expulsión durante el período 2004-2014*. (Trabajo fin de grado, Universidad del Magdalena). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/270126312.pdf>.
- Walsh, C. (2005). “¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?”, en O. Chávez González (coord.), *La interculturalidad en la educación*. Lima: Gobierno del Perú. 4-20.
- White. L. (1959). “El concepto de cultura”, en Khan, J.S. (comp.). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama. 129-155.

## 7. ANEXOS

### Anexo 1

Tabla 3: puntos culturales y gramaticales trabajados

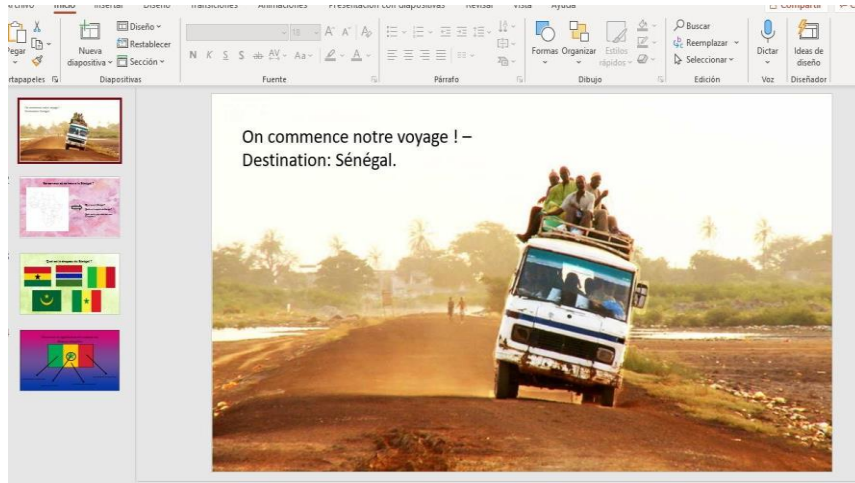
Je veux te connaître mieux mon xàrit !		
sesión	Elementos culturales trabajados	Elementos gramaticales trabajados
1º sesión: On va apprendre sur l'histoire de Sénégal	Países fronterizos con Senegal. Significado de su bandera. Eventos más relevantes de la historia de Senegal.	Repaso del presente. Introducción del passé composé.
2º sesión: Des rythmes sénégalais : Youssou N'dour	Panorama musical de Senegal y su cantante más célebre. Género mbalax. Concienciación de la situación migratoria actual por medio de la canción.	Passé composé Estructuras para expresar opinión: " je pense que, à mon avis" etc.
3º sesión: La situation des femmes au Sénégal	Concienciación de la violencia que sufren las mujeres en África y más en concreto en Senegal.	Passé composé Adjetivos para describir las características psicológicas de una persona.
4º sesión: Les droits des personnes LGTBIQ+ au Sénégal	Sensibilización de la realidad de las personas del colectivo en África y en específico en Senegal	Repaso del presente Passé composé Comparativos de superioridad y de inferioridad.
5º sesión: L'histoire se répète : la migration	Hacer saber al alumnado la situación de los migrantes en la isla de Tenerife y compararla con la migración de los canarios: similitudes y diferencias.	Introducción del imperfecto. Alternancia entre imperfecto y passé composé. Expresiones con avoir como "avoir faim", "avoir froid" etc.

<p>6º y 7º sesión: Nous parlons du Sénégal au lycée</p>	<p>Realizar carteles de concienciación sobre algo que les haya llamado atención de lo visto a lo largo de las sesiones y presentarlo al instituto.</p>	<p>Presente Imperativo Passé composé Imperfecto adjetivos</p>
<p>8º sesión : On réfléchit !</p>	<p>Reflexión oral y escrita de lo que han visto, así como que mejorarían o que echaron en falta y qué han aprendido.</p>	<p>_____</p>

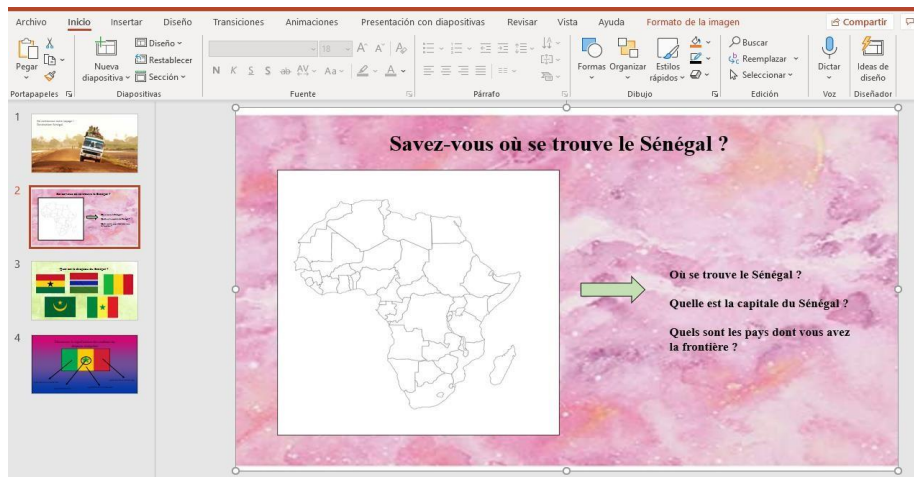
## Anexo 2

### Capturas de pantalla del PPT

#### Primera diapositiva:



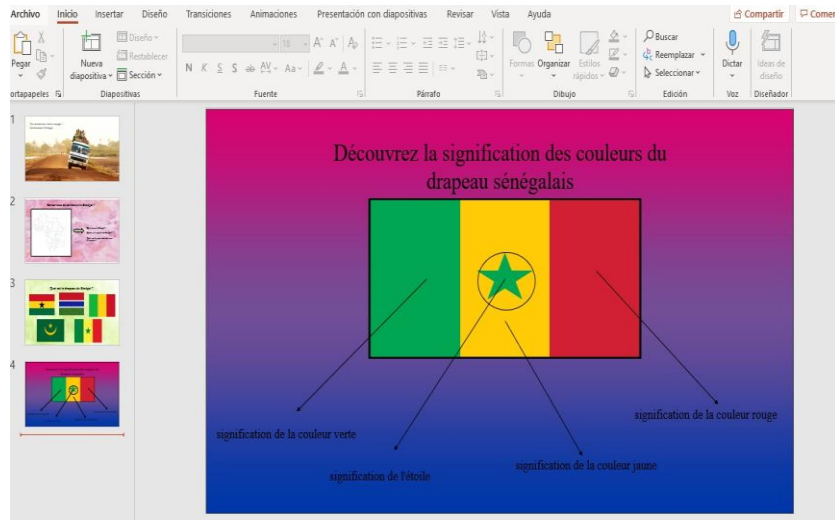
#### Segunda diapositiva:



#### Tercera diapositiva:



## Cuarta diapositiva:



## Anexo 3

Pistas:

- a) Le drapeau a trois couleurs.
- b) Le drapeau a les couleurs : vert, jaune et rouge
- c) Le drapeau a une étoile verte

1. Quel est le drapeau ? (**respuesta oral**)
2. Que signifient les couleurs du drapeau sénégalais ?  
(**respuesta escrita**) Que signifie l'étoile du drapeau ? (**respuesta escrita**)

## Anexo 4

**Montrez-moi ce que vous savez sur l'histoire du Sénégal**

### 1. Lire le texte en groupe :

Au **VIII siècle**, le Sénégal appartenait au royaume du Ghana, mais au **XI siècle**, le peuple Tukolor occupait une partie du Sénégal. Des années plus tard, entre le **XII siècle** et **XIV siècle**, l'empire Jolof s'est élevé. Cet empire était patriarcal, polygame et avait un fort système de castes.

Les Portugais ont commencé à commercer avec les Sénégalais, mais les Hollandais ont établi en **1588** un port d'esclaves sur l'île de Gorée (une île appartenant au Sénégal). Des années plus tard, les Français (**1677**) s'emparent du port de l'île de Gorée, s'emparent du marché aux esclaves et conquièrent progressivement le Sénégal. Cependant, la Grande-Bretagne a pris le Sénégal à la France, mais celle-ci l'a récupéré pendant la Révolution américaine. C'est ce que l'on appelle la guerre de **7 ans**. Après des années de colonisation française, le Sénégal a finalement obtenu son indépendance de la France en **1960**. Aujourd'hui, la capitale du pays est Dakar. La langue officielle est le français, mais la plupart des gens parlent le wolof et la majorité de la population est musulmane.

(texte adapté de la source: <https://www.bbc.com/news/world-africa-14093813> )

#### Anexo 5

- a) Liez les dates aux événements et réalisez une ligne du temps sur un tableau d'affichage.

<b>VIII siècle</b>	Le peuple Tukulor occupe la basse vallée du Sénégal.
<b>XI siècle</b>	L'actuel Sénégal fait partie du royaume du Ghana
<b>1588</b>	Essor de l'empire Jolof
<b>XII-XIVe siècles</b>	Le Sénégal devient indépendant, en tant que partie de la Fédération du Mali.
<b>1960 juin</b>	Les Français reprennent l'île de Gorée aux Hollandais
<b>1677</b>	Les Hollandais établissent un port d'esclaves sur l'île de Gorée

b) Répondez au kahoot pour savoir ce que vous avez compris

Capturas de pantalla del kahoot realizado al alumnado:



Anexo 6

Captura de pantalla vídeo musical



Link : [Youssou N’Dour – 7 Seconds ft. Neneh Cherry](#)

Anexo 7

1. Remettez les paragraphes de la chanson dans l’ordre avec l’aide de votre (vos) camarade(s) de classe.

Boul ma sene, boul ma guiss madi re nga fokni mane  
Khamouma li neka thi sama souf ak thi guinaw  
Beugouma kouma khol oaldine yaw li neka si yaw  
Mo ne si man, li ne si mane moye dilene diapale

J'assume les raisons qui nous poussent de changer tout  
J'aimerais qu'on oublie leur couleur pour qu'ils esperent  
Beaucoup de sentiments de race qui font qu'ils desesperent  
Je veux les grandements ouvertes  
Des amis pour parler de leur peine, de leur joie  
Pour qu'ils leur filent des infos qui ne divisent pas changer

And when a child is born into this world  
It has no concept  
Of the tone the skin is living in  
And there's a million voices  
And there's a million voices  
To tell you what she should be thinking  
So you better sober up for just a second

Roughneck and rudeness  
We should be using, on the ones who practice wicked charms  
For the sword and the stone  
Bad to the bone  
Battle's not over  
Even when it's won  
And when a child is born into this world  
It has no concept  
Of the tone the skin is living in

It's not a second  
7 seconds away  
Just as long as I stay  
I'll be waiting  
It's not a second  
7 seconds away  
Just as long as I stay  
I'll be waiting  
I'll be waiting  
I'll be waiting



## 2. Placez la traduction espagnole dans le paragraphe où elle s'applique

[Neneh Cherry]

Bravucón y grosero, deberíamos estar usando  
A quienes practicaban hechizos malvados  
Por la espada y la piedra, malo hasta la médula  
La batalla no se ha terminado aún cuando se ha ganado  
Y cuando un niño nace en este mundo  
No tiene noción del tono de la piel en la que vive

[Youssou N'Dour (en Wolof)]

No me mires desde la distancia, no mires mi sonrisa  
Y piensa que no sé lo que está debajo y detrás de mí  
No quiero que me mires y pienses  
Lo que está en ti está en mí, lo que está en mí está para ayudarles

[Neneh Cherry:]

Y cuando un niño nace en este mundo  
No tiene noción del tono de la piel en la que vive  
Y hay un millón de voces  
[Youssou N'Dour:]  
Millón de voces  
[Youssou N'Dour/Neneh Cherry:]  
Para decirte lo que deberías estar pensando  
Así que mejor despéjate sólo durante un segundo

No es un segundo, 7 segundos después  
Tanto tiempo como el que estoy, estaré esperando  
Estaré esperando

[Youssou N'Dour (en francés)]

Acepto las razones que nos llevan a cambiar todo  
Me gustaría que olvidáramos su color para que puedan esperar  
Muchos sentimientos raciales que los desesperan  
Quiero las dos manos abiertas  
Amigos para hablar de su dolor, de su alegría  
Para que puedan darles información que no divida  
Cambiar

### a) Sur quel sujet d'actualité parle la chanson ?

Utilicen expresiones del tipo:

Je pense que...

La chanson parle de...

Je trouve que...

Selon moi, la chanson est...

**1. Faire en groupe la fiche biographique du chanteur**

**Fiche biographique**

PHOTO

**Nom et prénom:**

**Lieu de naissance:**

Information sur la personne  
célèbre

Profession:

À quel genre de musique  
appartient cet artiste ?

Pourquoi cet artista est-  
il important ?

Anexo 9

Captura de pantalla del vídeo:



Link del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2T3e4Oj6D3c>

Anexo 10

1. Écoutez et répondez aux questions suivantes

	Des femmes	travail	Origine (pays)	Actions
+	Marième Fay Sall			
	Mariama Ba			
	Mame Diarra Bousso			
	Aline Sitoe Diatta			
	Amsatou Sox Sidibe			
	Michelle Obama			

2. Associez les adjectifs aux femmes mentionnées dans la vidéo ci-dessus.

Pionnière – forte – courageuse – aimable – battante – dévouée – battante – impliquée

Marième  
Faye Sall

Mariam  
Ba

Mame  
Diarra  
Bouso

Aline  
Sitor  
Diatta

Amsatou  
Sow  
Sidibe

Mihelle  
Obbama

3. Décrivez ce que serait pour vous une femme inspirante. N'oubliez pas de mentionner ses vertus et ses actions

Exemple : Selon moi, une femme inspirante serait une... qui a/est...

4. Quels obstacles pensez-vous que ces femmes dans la vidéo que nous avons vue ont eu ? (Expression orale)

Obstacles au développement de la femme africaine

1. Regardez l'image et répondez aux questions suivantes.



- a) Quels sont les pays africains qui appliquent la peine de mort ? (sigue la estructura para responder: "les ~~pays africains~~...")
- b) Dans quels pays africains l'homosexualité n'est-elle pas criminalisée ?
- c) Quelle est la situation au Sénégal ?

2. Répondez par vrai ou faux et corrigez ceux qui sont faux

		Vrai/Faux
1	L'homosexualité est plus punie au Sénégal qu'en Somalie	
2	L'homosexualité n'est pas criminalisée au Sénégal	
3	L'homosexualité est moins criminalisée en Zambie qu'au Sénégal	
4	L'homosexualité est criminalisée à Madagascar	

### 3. A l'aide des textes suivants, faites l'activité 4

L'homosexualité, punie de 5 ans de prison au Sénégal, est rejetée par les familles, les communautés et les confréries religieuses du pays. Afin de survivre, de continuer à avoir une vie sociale, familiale, et même professionnelle, les membres de la communauté LGBTI sont contraints au silence.

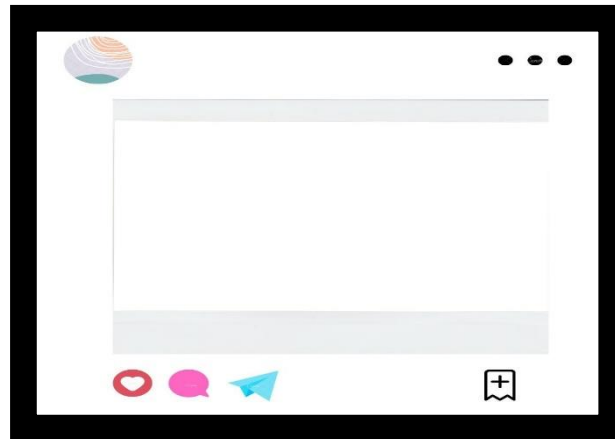


En 2014, le président [Macky Sall](#) déclare que le pays n'est pas prêt de dépenaliser l'homosexualité<sup>[16]</sup>. Deux ans plus tard, il précise que l'homosexualité est contraire à la religion musulmane et que « et tant que je serais le président de la République, l'homosexualité ne sera jamais permise ici »<sup>[17]</sup>.

Se cacher. C'est la vie qu'a choisi de mener Samir, 28 ans. Le jeune homme habite à Thiès, à une centaine de kilomètres de Dakar. Il vit chez sa famille qui ne sait pas qu'il est homosexuel. "En tout cas, je fais tout pour qu'il ne l'apprennent pas. Je mène une double vie" explique l'étudiant, qui participe aussi à des actions de sensibilisation contre le VIH auprès de la communauté LGBTI.

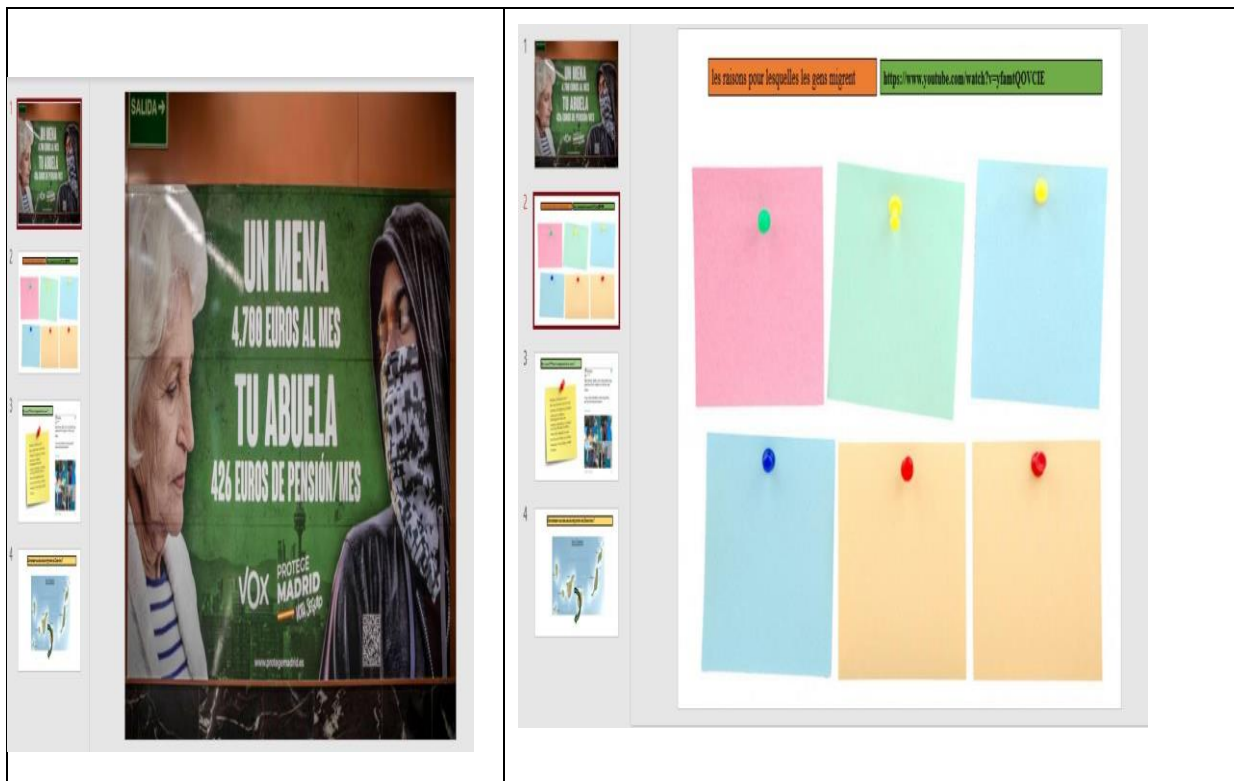
“ Mais le plus dur est d'entendre les mots blessants au quotidien, quand il y a un fait d'actualité qui parle des homosexuels, à la télé ou à la radio, j'entends tout et n'importe quoi de la part de ma mère... 'Ils vont nous contaminer', c'est ce qu'elle dit parfois avant de les injurier. Je ne sais pas quoi faire dans ces moments là : je monte dans ma chambre pour ne pas avoir à entendre ça.

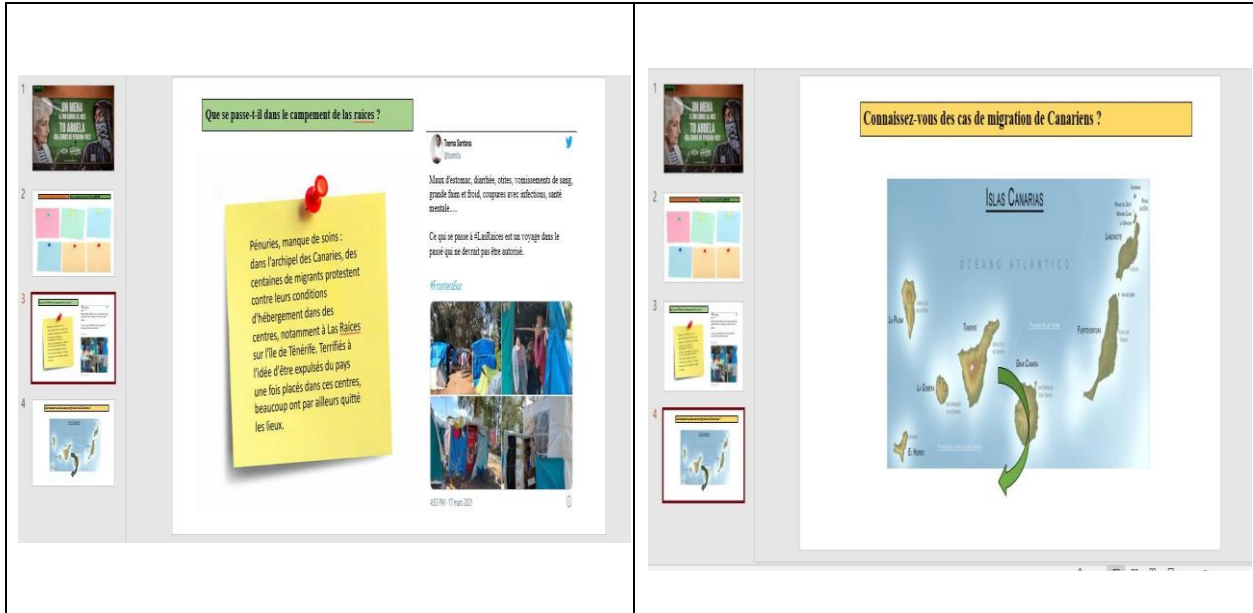
**4. Imaginez que vous devez faire un post Instagram où vous rendez compte de la réalité du collectif LGTBIQ+ au Sénégal**



Anexo 12

**Capturas de pantalla del PPT:**





Anexo 13

**Captura de pantalla del vídeo**

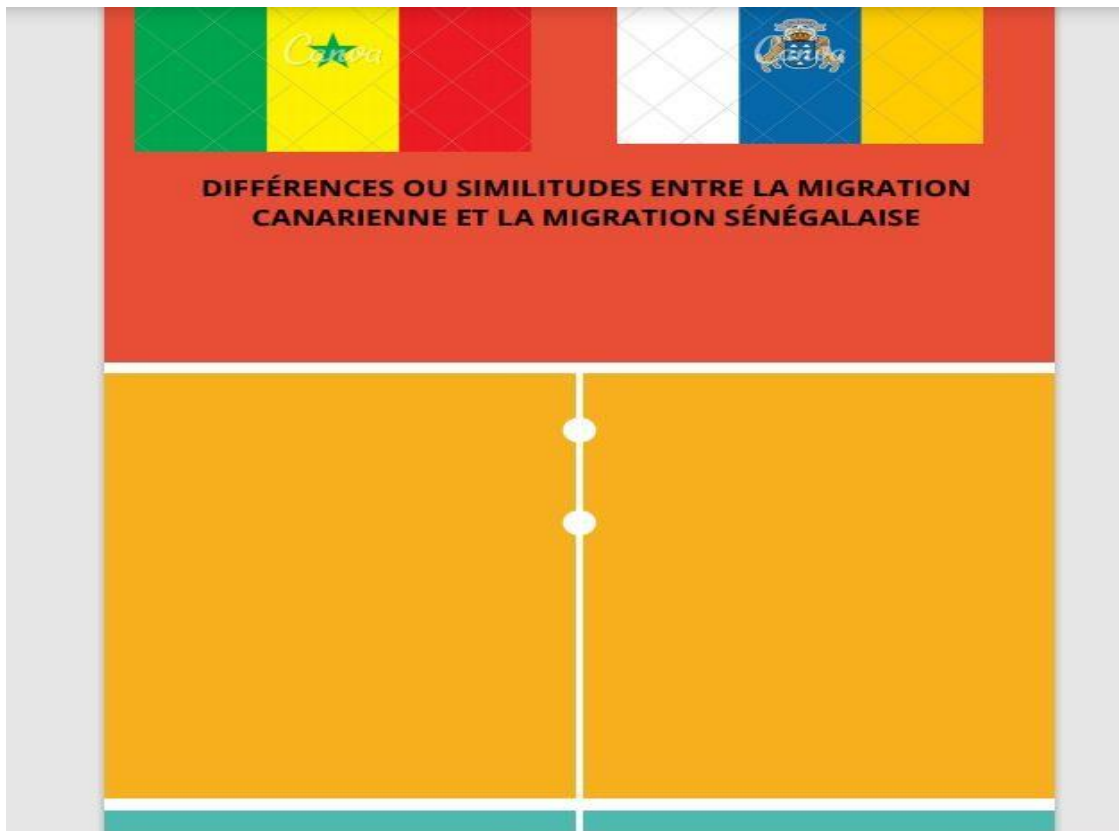


Link del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=yfamtOOVCIE>

Anexo 14

**Fotocopia**





## Anexo 15

### *Feedback* realizado al alumnado

1. ¿Qué has aprendido en estas sesiones?
2. ¿Cómo valorarías el contenido que se ha impartido? ¿Te ha parecido adecuado? ¿Incluirías algo más de lo que hemos visto?
3. ¿Sientes que algunos de los contenidos vistos no era necesario verlos? ¿Por qué?
4. ¿Te gustaría seguir sabiendo cosas de otros países francófonos?
5. ¿Sientes que las clases de francés se basan mucho en la gramática?
6. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de francés? ¿Qué contenidos te parecen interesantes para tratarlos en clase?
7. ¿En qué aspectos debe mejorar la docente?

Anexo 16

Fotografías de los pósteres/carteles reivindicativos

