



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Modalidad: Innovación Educativa

El Cuento Francófono Africano como Herramienta
Pedagógica en la Enseñanza de FLE: Propuesta Didáctica, el
caso de *Khary Gaye* de Birago Diop

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad Segunda Lengua Extranjera: Francés

Raquel Delgado Castro

Tutora: María del Carmen Marrero Marrero

Julio 2024

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de muchas horas en la biblioteca, tiempo que no podría haber invertido si no fuera por todo el apoyo que he recibido. Gracias a mi familia y a mis amistades por haberme acompañado durante todo este proceso, este trabajo es tan de ustedes como mío.

Gracias a María Esther Celina por seguir dándome ánimos aun cuando ya no puedes, ojalá estés orgullosa de mí ahí donde te encuentres.

Resumen

Los cuentos han sido un pilar fundamental en la transmisión de conocimientos, valores y tradiciones a lo largo de la historia. Su capacidad para entretener, enseñar y reflexionar los convierte en herramientas invaluablemente versátiles en el ámbito educativo y cultural.

Este Trabajo Fin de Máster de innovación explora el potencial pedagógico del cuento como género literario, centrándose en los cuentos francófonos africanos y sus principales autores. Con este recurso se destaca su capacidad para transmitir valores y enseñanzas, así como su utilidad en la promoción de la interculturalidad en el aula. Se aborda la importancia de los conceptos “cultura” e “interculturalidad” en el contexto de enseñanza aprendizaje y se propone una Situación de Aprendizaje que integra un cuento senegalés para fomentar la comprensión intercultural y el pensamiento crítico entre los estudiantes, promoviendo así una educación más inclusiva y enriquecedora.

Palabras clave: Cuento africano, FLE, Francofonía, Interculturalidad, Situación de Aprendizaje.

Résumé:

Les contes ont été un pilier fondamental dans la transmission des connaissances, des valeurs et des traditions tout au long de l'histoire. Leur capacité à divertir, à enseigner et à réfléchir en fait des outils extrêmement polyvalents dans la sphère éducative et culturelle.

Ce Mémoire de Maîtrise explore le potentiel pédagogique du conte en tant que genre littéraire, en se concentrant sur les contes africains francophones et leurs principaux auteurs. Sa capacité à transmettre des valeurs et des enseignements est mise en évidence, ainsi que son utilité dans la promotion de l'interculturalité en classe. L'importance de l'interculturalité dans l'éducation est abordée, en définissant les concepts de culture et d'interculturalité. Finalement, un scénario pédagogique intégrant un conte sénégalais est proposée pour favoriser la compréhension interculturelle et la pensée critique chez les élèves, promouvant ainsi une éducation plus inclusive et enrichissante.

Mots clés: Conte africain, FLE, Francophonie, Interculturalité, Scénario Pédagogique.

Índice

1. Introducción	3
1.1 Justificación	3
2. Planteamiento del problema de innovación	3
3. Objetivos	5
4. Marco teórico	6
4.1 Los cuentos como género literario	6
4.1.1 El cuento fantástico	9
4.1.2 El cuento francófono africano	11
4.1.3 Características principales de los cuentos francófonos africanos	14
4.2 El cuento como recurso didáctico	19
4.3 El concepto de cultura	23
4.3.1 La interculturalidad	26
4.3.2 Diferencia entre interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad	33
5. Marco legal	36
5.1 Ley Orgánica 3/2020	36
5.2 Decreto 30/2023	36
6. MECRL	37
7. Propuesta de innovación	39
7.1 Introducción	39
7.2 Contextualización del centro	39
7.3 Descripción del grupo seleccionado	40
7.4 Análisis de la propuesta de innovación	40
7.4.1 Propuesta de innovación	40
7.4.2 Metodología	42
7.4.3 Evaluación	44

7.4.3 Ventajas y desventajas	45
7.4.4 Propuesta de mejora.....	47
8. Conclusiones	49
9. Referencias bibliográficas.....	53
10. Anexos	56
10.1 Le Sénégal C'est Chic.....	56
10.2 Presentación de las actividades de la SA	70
10.3 Cuento <i>Khary-Gaye</i>	71
10.4 Presentación sobre Senegal.....	73
10.5 <i>Kahoot</i> sobre Senegal	74
10.6 Presentación sobre el <i>Imparfait</i>	75
10.7 Ficha resumen del <i>Imparfait</i>	76
10.8 Ficha de ejercicios sobre el <i>Imparfait</i>	77
10.9 Ejemplo cartón de bingo del <i>Passé Composé</i>	78
10.10 Concurso a través de <i>playfactile</i>	79
10.11 Hoja de cotejo para la coevaluación del alumnado.....	80
10.12 Hoja de autoevaluación del alumnado	81
10.13 Encuesta de satisfacción con la SA.....	82

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante), de carácter innovador, se indagará en la utilidad del cuento (fantástico) como recurso didáctico para la enseñanza de Francés Lengua Extranjera (FLE en adelante) en el aula de secundaria. Para ello, este trabajo presentará una Situación de Aprendizaje (SA en adelante) en la que los alumnos conocerán aspectos de la vida africana a través de un cuento de tradición oral trasladado al plano escrito en francés por Birago Diop. El objetivo de esta SA es que el alumnado adquiera conciencia de la diferencia entre culturas y sea capaz de apreciar dicha diferencia.

1.1 Justificación

Para realizar este trabajo hemos decidido comenzar con una definición del cuento como género literario, en la que profundizaremos en los cuentos fantásticos y sus características principales. En este apartado es necesario incluir los principales aspectos del cuento fantástico africano y algunos autores emblemáticos y sus obras, como Amadou Hampâté Bâ o Véronique Tadjo.

En otro capítulo incluimos una definición de este tipo de textos como recurso didáctico y las ventajas que presenta utilizarlo en el aula de FLE, tanto por su sencillez como por su enseñanza en valores, pertinente en la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

Para finalizar la parte teórica presentaremos una serie de conclusiones sobre la importancia del cuento fantástico africano en el aula de FLE. Esto dará paso al apartado de análisis de nuestra propuesta de innovación, en el que se incluye la SA, diseñada para 4ºESO del IES San Benito.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INNOVACIÓN

En la enseñanza de FLE aparecen desafíos únicos derivados de la necesidad de integrar la interculturalidad y la diversidad lingüística en un mundo cada vez más globalizado. Los cuentos francófonos africanos, con su riqueza en valores culturales y

lingüísticos, representan una herramienta pedagógica potencialmente valiosa. No obstante, su utilización como recurso didáctico en la enseñanza de FLE ha sido escasamente explorada, especialmente, en contextos educativos donde el francés no es la lengua materna. Esta falta de exploración limita el potencial de una enseñanza más diversa e inclusiva.

A pesar de los beneficios inherentes a los cuentos francófonos africanos, existe una carencia de estudios empíricos que demuestren su eficacia en la enseñanza de FLE. Tradicionalmente, los métodos de enseñanza de idiomas se centran en textos y materiales originarios de Francia, lo que puede generar una representación cultural limitada y una desconexión entre los estudiantes y el material de aprendizaje. Esta situación plantea una barrera significativa para el aprovechamiento de la diversidad cultural y lingüística que los cuentos francófonos africanos pueden ofrecer en nuestro contexto.

La pregunta central de esta propuesta de innovación es: ¿Cómo pueden los cuentos francófonos africanos ser utilizados como herramienta eficaz en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera para mejorar la competencia lingüística y cultural de los estudiantes? Para abordar esta cuestión, la investigación se propone analizar el potencial pedagógico de los cuentos francófonos africanos en la enseñanza de FLE, evaluar su efectividad en la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes, explorar su impacto en la comprensión y apreciación intercultural, y desarrollar materiales didácticos basados en estos cuentos para su integración en el currículo de FLE.

La hipótesis principal de esta investigación es que los cuentos francófonos africanos, debido a su riqueza narrativa y cultural, pueden mejorar, significativamente, la competencia lingüística de los estudiantes en FLE y promover una mayor comprensión y apreciación de la diversidad cultural. Para probar esta hipótesis, se realizará una revisión bibliográfica, se diseñarán y probarán materiales didácticos basados en el cuento francófono africano, y se evaluará la competencia lingüística y cultural de los estudiantes antes y después de la intervención mediante pruebas y cuestionarios.

Este estudio pretende llenar un vacío en la investigación sobre la integración de materiales, culturalmente, diversos en la enseñanza de FLE. Los resultados obtenidos pueden contribuir a la innovación en prácticas pedagógicas, ofreciendo nuevas estrategias para mejorar la enseñanza de idiomas a través de la incorporación de narrativas ricas en contexto

cultural. Promoverá, asimismo, un mayor reconocimiento y valorización de las culturas africanas francófonas en el ámbito educativo de FLE, contribuyendo a una educación más inclusiva y diversa.

3. OBJETIVOS

El primer objetivo que se plantea este TFM es enfatizar la importancia de los cuentos como un género literario fundamental, mediante el análisis de sus características distintivas y su arraigada tradición en diversas culturas alrededor del mundo. Se dedicará especial atención a las características principales de los cuentos fantásticos francófonos africanos, ofreciendo un recorrido por los principales autores y obras que han contribuido al desarrollo este género. Se busca resaltar el valor de los cuentos como una valiosa herramienta didáctica en el ámbito educativo, tanto para la transmisión de conocimientos como para el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Otro objetivo importante es definir los conceptos de cultura e interculturalidad, situándolos en el contexto educativo actual. Se realizará un repaso de diversas definiciones de cultura desde disciplinas como la antropología y la sociología, con el propósito de comprender su alcance y su influencia en la educación. Se explorará, asimismo, el concepto de interculturalidad y se examinará su relevancia en el entorno educativo contemporáneo. Se pondrá énfasis en cómo los cuentos pueden actuar como puentes interculturales en el aula, promoviendo el entendimiento y la empatía entre estudiantes de diferentes orígenes culturales.

Por último, como objetivo principal de este trabajo, se presentará una propuesta de innovación educativa para el IES San Benito, en la que se utiliza un cuento senegalés como punto de partida para implementar los conceptos y objetivos previamente discutidos. Esta propuesta no solo pretende enriquecer el currículo escolar con perspectivas interculturales, sino también fomentar la reflexión crítica y el diálogo entre los estudiantes. Al cumplir con estos objetivos, este trabajo no solo establecerá una sólida base teórica sobre el valor de los cuentos y la interculturalidad en la educación, sino que también proporcionará una aplicación práctica e innovadora para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el IES San Benito y, potencialmente, en otros contextos educativos similares.

4. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico, dividido en tres partes, definiremos nuestro objeto de estudio. En la primera parte, ahondaremos en la definición que dan ciertos autores del cuento como género literario y delimitaremos las características que hacen que un cuento sea fantástico. Dedicaremos, además, un subapartado a las características más relevantes de los cuentos fantásticos africanos. En la segunda parte, nos adentraremos en los beneficios de los cuentos como recurso didáctico. En la tercera y última parte, ahondaremos en los conceptos de cultura e interculturalidad.

4.1 Los cuentos como género literario

Para comprender qué es un cuento, es esencial estudiar a los principales autores que lo definen, lo caracterizan y lo clasifican. Inicialmente, debemos saber que el cuento data de hace miles de años y, en sus inicios, se transmitía de manera oral. Durante mucho tiempo mantuvo la oralidad como una de sus características.

Díaz (1990:203) explica que “el cuento responde a las cuestiones prácticas” de una comunidad, destacando que estas narraciones son una forma de transmitir las enseñanzas de los saberes cotidianos. Los cuentos no son meras historias para el entretenimiento; son, en muchos casos, verdaderas guías que reflejan y perpetúan las normas básicas que se mantienen dentro de una organización social. Así pues, los cuentos enseñan lecciones de vida, en ellos se ofrecen soluciones a problemas comunes y se presentan modelos de comportamiento que son valorados y respetados dentro de la comunidad. De esta manera, los relatos literarios ayudan a formar el carácter y la moral de sus miembros, asegurando que los valores tradicionales se mantengan vivos y relevantes en el tiempo.

Anderson (1995:35) define el cuento como una narración breve en prosa que, aunque se apoye en hechos reales, siempre refleja la imaginación de un narrador individual, resalta la esencia creativa y artística de este género literario. La imaginación del narrador juega un papel central en la creación de un cuento. Aunque la historia pueda basarse en eventos reales, es la perspectiva única del narrador la que le otorga vida y significado. Esta creatividad no tiene límites, permitiendo la inclusión de elementos fantásticos como animales humanizados o cosas animadas, lo que añade una dimensión extra de maravilla y sorpresa al relato.

La estructura del cuento, con su serie de acontecimientos entrelazados, está diseñada para mantener en suspense el ánimo del lector. Las tensiones y distensiones en la trama están, cuidadosamente, graduadas para captar y mantener la atención del lector, llevándolo a través de un viaje emocional que culmina en un desenlace estéticamente satisfactorio. Este desenlace es crucial, pues ofrece una resolución que satisface tanto a nivel narrativo como emocional, dejando una impresión duradera. La capacidad del cuento para crear una atmósfera intensa y única a través de una narración breve es uno de sus mayores logros. La combinación de una trama cuidadosamente construida, personajes vívidos y un lenguaje evocador puede transportar al lector a mundos imaginarios en cuestión de páginas, proporcionando una experiencia literaria completa y enriquecedora en un formato compacto.

Ahora bien, una vez estudiado qué es un cuento, analizaremos la diferenciación que propone Anderson (1995:150) según su grado de fantasía:

1. Cuento no fantástico: El universo se rige por las mismas normas que el mundo real; no hay elementos que se salgan de lo posible dentro de las normas de nuestra naturaleza.
2. Cuento parcialmente fantástico: La realidad cotidiana se ve alterada por la aparición de un factor sobrenatural. El resto del universo sigue las mismas normas que nuestro mundo.
3. Cuento totalmente fantástico: El factor sobrenatural se desarrolla en un universo tan alejado de la realidad que no resulta chocante. Este tipo de cuentos no se rigen por la lógica y cuentan historias absurdas e imposibles. El narrador cuenta con libertad total para inventar lo que le plazca y no dar explicaciones de ello a nadie, si así lo estima oportuno.

Esta diferenciación nos resulta útil para nuestra propuesta, pero aún nos falta por conocer las características principales del cuento. Para ello, Piña (2009:477) las presenta siguiendo estos rasgos:

- Brevedad: Este tipo de narración destaca por su corta extensión. Anderson (1995:18-19) señala que esta característica permite al autor crear un efecto único en su obra e intensificar la trama, hecho que separa al cuento de la novela.
- Escaso número de personajes: Con el fin de facilitar el desarrollo de la trama, se utilizan pocos personajes para no confundir al lector y centrarse lo máximo posible en la historia. En los cuentos fantásticos, los personajes no tienen por qué ser humanos; en numerosas ocasiones se presenta una personalización, en la que animales o seres inanimados se comportan como humanos y son los que llevan a cabo la trama.
- Intensidad: Debido a la brevedad de los cuentos, la historia se presenta de una manera intensa y se crea una atmósfera única a través del estilo narrativo, la descripción del entorno o el propio lenguaje.
- Estructura simple: Los cuentos se rigen por una estructura sencilla, que refuerza la brevedad de la obra. En la primera parte o introducción se presentan los personajes y el universo; en la segunda parte o desarrollo se inicia el conflicto; y en la última parte o desenlace se resuelve el conflicto y se concluye la historia, a menudo de una forma sorprendente.

Este mismo autor (2009:476) expone que el cuento no es un género literario con mucho prestigio y que los académicos prefieren centrarse en otro tipo de obras. Sin embargo, Talavera (2010:2) primero asegura que los cuentos pasaron de la tradición oral a la tradición escrita en el siglo XIX y señala a los hermanos Grimm como los primeros en recoger en una colección una serie de cuentos populares. Apunta, de igual modo, que “el momento de mayor desarrollo y perfeccionamiento del cuento literario se sitúa en el último tramo del siglo XIX”.

Talavera (2010:5-6) añade que a principios del siglo pasado existió un auge del cuento literario español con autores como Azorín, Valle-Inclán y Unamuno, entre otros, pese a que a finales del siglo XIX fuera el momento de mayor desarrollo y perfeccionamiento. Con el paso de los años, el género se afianzó y nacieron premios literarios dedicados a los cuentos, y las editoriales comenzaron a interesarse por publicarlos.

Por una parte, los tres autores concuerdan en que las características fundamentales de los cuentos son a brevedad, imaginación, estructura simple, uso de pocos personajes y la intensidad. Por otra parte, Piña (2009:476) asegura que los cuentos no cuentan con un gran prestigio, mientras que para Talavera (2010:2) los cuentos ganaron prestigio a partir del siglo XIX, y cita autores reconocidos y premios literarios para este género. Las pruebas que aporta Talavera son suficientes para afirmar que los cuentos son un género literario establecido y digno de estudio.

A partir de estos autores, subrayamos que los cuentos y narraciones no solo sirven como entretenimiento, sino también juegan un papel crucial en la educación y la socialización de los individuos desde una edad temprana. A través de historias, las comunidades tienen la capacidad de comunicar lecciones importantes sobre la vida, la ética y el comportamiento social aceptable. Estas narrativas proporcionan ejemplos concretos de cómo se deben abordar diferentes situaciones y desafíos, ofreciendo un marco de referencia moral y práctico para los oyentes. Los cuentos, a menudo transmitidos de generación en generación, actúan como una especie de código de conducta que guía a los miembros de la comunidad en su vida diaria. Las historias contadas dentro de una comunidad suelen estar cargadas de simbolismos y enseñanzas que refuerzan las creencias y los valores culturales. Al escuchar estos cuentos, los miembros de la comunidad aprenden sobre el valor de la honestidad, la importancia de la valentía, la necesidad de la solidaridad y otros principios fundamentales que sostienen la cohesión social. Los cuentos sirven como herramientas pedagógicas que no solo educan, sino que también inspiran y motivan a los individuos a actuar de acuerdo con los ideales comunitarios. Hemos seleccionado el cuento como recurso para nuestro proyecto de innovación debido a esta serie de características.

4.1.1 El cuento fantástico

Hemos definido los cuentos de una manera general, pero en este TFM nos centraremos, más concretamente, en los cuentos fantásticos, por lo que definiremos este género a continuación. Fernández (2000:7) asegura que delimitar el género fantástico es una ardua tarea, a menudo infructuosa, no obstante, afirma que este género está relacionado con los conceptos de mimesis y fantasía. Por un lado, la mimesis es la imitación de la naturaleza con el fin del arte, es decir, en la mimesis literaria se perseguía mostrar la realidad de la manera más exacta posible. Por otro lado, la fantasía es un elemento de la ficción y “no

importa si se aborda como la forma de articular el discurso o por la naturaleza sobrenatural de los hechos de la trama” (Fernández, 2000:11).

El género fantástico nace como respuesta al miedo humano de no comprender y no controlar la naturaleza, por ello se crea la magia, y con ella, las historias de tradición oral en las que aparecen elementos que se considerarían imposibles (Fernández, 2000:23). No obstante, llega un punto en la historia en la que los autores dejan atrás las leyendas orales y comienzan a escribir a partir de su imaginación.

Roas (2001:1-3) refiere que la fantasía necesita la presencia de lo sobrenatural, aunque, de igual modo, matiza que es indispensable que el mundo que se presente sea lo más verosímil posible para que la ruptura con la realidad suponga un choque mayor. Este mismo autor (2001:3) profundiza en la relación entre la realidad y la fantasía en el siguiente extracto:

Lo fantástico es un modo narrativo que proviene de lo realista pero que a la vez supone una transformación, una trasgresión de dicho código: los elementos que pueblan el cuento fantástico participan de la verosimilitud propia de la narración realista y únicamente la irrupción, como eje central de la historia, del acontecimiento inexplicable marca la diferencia esencial entre lo realista y lo fantástico. En la literatura realista, tomamos lo verosímil como verdad; en la literatura fantástica, es lo imposible lo que deviene verdad.

Esto quiere decir que el elemento fundamental de una historia fantástica es la ruptura con lo establecido, el elemento que calificamos como “sobrenatural” y se manifiesta de diferentes formas: seres sobrenaturales (fantasmas, vampiros, licántropos...), animales que hablan, conjuros y maldiciones...

En definitiva, los cuentos fantásticos se definen por su relación con la mimesis y la fantasía, donde la primera busca representar la realidad con precisión y la segunda introduce elementos sobrenaturales. Este género literario surge como respuesta al temor humano hacia lo desconocido y la necesidad de control sobre la naturaleza, evolucionando de la tradición oral a la escritura imaginativa. La fantasía requiere la presencia de lo sobrenatural y debe situarse en un contexto verosímil para maximizar el impacto de la ruptura con la realidad. El elemento esencial del cuento fantástico es la introducción de lo imposible como verdad, transformando lo realista a través de lo inexplicable y lo sobrenatural.

4.1.2 El cuento francófono africano

Antes de adentrarnos en el estudio del cuento africano francófono, es importante comprender que la historia de la literatura africana francófona y su crítica han sido moldeadas por la constante búsqueda de la diferencia y la originalidad de la novela africana, así como por su habilidad para adaptarse a la complejidad cultural del continente. Durante mucho tiempo, la falta de novelas en el panorama literario africano se atribuyó en gran medida a la influencia dominante de la tradición oral, considerada como un desafío para el desarrollo de una literatura escrita. Sin embargo, Kitenge-Ngoy (2017:119-120) asegura, en su artículo titulado “*Littérature africaine francophone: de la revendication identitaire à l’altérité dans l’universel*”, que los primeros novelistas africanos, al escribir en lenguas extranjeras, se enfrentaron al desafío de mantener la fidelidad a la riqueza poética del discurso tradicional.

La especificidad y autenticidad de la literatura africana se convirtieron en criterios fundamentales para evaluar las obras producidas por autores africanos. Se apreciaban, especialmente, aquellas obras arraigadas en la cultura africana, mientras que se criticaban aquellas que parecían alejarse de ella. Este contraste provocó una animada conversación sobre la esencia misma de la literatura africana en lenguas europeas y sus implicaciones. La cuestión sobre qué debería ser la literatura africana en estos contextos lingüísticos extranjeros generó discusiones apasionadas y reflexiones profundas. Algunos defendían que la literatura africana debía preservar y transmitir las tradiciones culturales del continente, mientras que otros abogaban por una mayor libertad creativa, independientemente de las fronteras culturales. Esta diferencia de opiniones no solo abordaba aspectos estéticos, sino también involucraba dimensiones políticas y sociales, reflejando la complejidad de la identidad africana en un mundo colonial y postcolonial.

Kitenge-Ngoy afirma que este complejo debate contribuyó a dar forma a la literatura africana francófona, impulsándola a explorar nuevas formas de expresión y a establecer su lugar en el ámbito literario global. A través de este proceso, la literatura africana demostró su capacidad para adaptarse, resistir y evolucionar, reflejando la riqueza y la diversidad de las experiencias africanas en un mundo en constante cambio.

Ahora bien, regresando a los cuentos, retomamos la idea de que la tradición oral ha perdurado, considerablemente, más en los países africanos, manteniéndose como una forma

de transmisión cultural predominante sobre la tradición escrita. Este arraigo de la oralidad ha permitido la supervivencia y la relevancia de la figura del *griot*, una especie de juglar que se encuentra en diversas culturas africanas y desempeña un papel crucial en la sociedad. Los *griots* no solo narran historias y leyendas, sino también son guardianes de la memoria colectiva, encargados de preservar y transmitir conocimientos ancestrales, genealogías y eventos históricos.

Estos narradores son, frecuentemente, invitados a participar en eventos significativos como bodas, bautizos y funerales, donde su presencia es considerada esencial para honrar y enriquecer las ceremonias. La figura del *griot* es tan importante que se considera una casta social en sí misma, con un rol que, a menudo, se hereda de generación en generación. Para ser un buen *griot*, es necesario poseer una serie de cualidades destacadas. Una excelente memoria es fundamental para recordar y recitar extensas historias y genealogías. Deben tener, además, una profunda cultura, habilidad en la oratoria y, en muchos casos, un buen sentido del humor para captar y mantener la atención de su audiencia. En resumen, los *griots* deben cumplir con numerosos requisitos y desarrollar diversas habilidades para desempeñar eficazmente su papel, asegurando así la continuidad y vitalidad de las tradiciones orales africanas.

Hemos definido la importancia de los *griots* y de la oralidad. Ahora tengamos en cuenta que el paso al escrito permite la preservación cultural, asegurando que historias, mitos, leyendas, canciones y tradiciones no se pierdan con el paso del tiempo y los cambios generacionales. Las narrativas orales, que han sido transmitidas de boca en boca durante siglos, son susceptibles de alteraciones y olvidos. La escritura actúa como una herramienta de conservación que fija estas narrativas en una forma más permanente, garantizando que puedan ser accesibles para las futuras generaciones en su forma original. Por lo tanto, la producción literaria desempeña un papel crucial en mantener la cohesión de un grupo y en servir como vehículo de enseñanza y conservación de los valores fundamentales de una sociedad. A través de sus textos, las comunidades no solo refuerzan su identidad colectiva, también transmiten, de generación en generación, los principios éticos y las normas que rigen su convivencia.

La escritura brinda una mayor accesibilidad y difusión de estas obras, permitiendo que las narrativas lleguen a una audiencia global a través de la publicación en libros, artículos

y medios digitales. Este alcance global no solo amplía el impacto cultural de estas historias, sino también fomenta un intercambio intercultural que puede enriquecer el entendimiento y la apreciación mutua entre diferentes sociedades. La capacidad de compartir estas narrativas más allá de las fronteras geográficas y culturales amplía su influencia y permite que más personas aprendan y se beneficien de ellas.

La transcripción también es esencial para el estudio y análisis detallado de estas narrativas. Investigadores, historiadores, antropólogos y académicos pueden examinar los textos, compararlos con otras obras y realizar estudios profundos sobre su significado, origen y evolución. Este análisis académico contribuye al conocimiento y comprensión de las culturas y tradiciones, permitiendo una apreciación más profunda de su valor y significado histórico.

Otro aspecto importante es la estabilidad y exactitud que proporciona la escritura. La tradición oral está sujeta a cambios cada vez que se transmite de una persona a otra, lo que puede llevar a distorsiones involuntarias y alteraciones significativas con cada repetición. La escritura ofrece una forma de registrar estas historias de manera más precisa, reduciendo la posibilidad de errores y asegurando que se mantenga la integridad de la narrativa original. La escritura confiere a estas obras un reconocimiento y valoración dentro del canon literario y cultural, lo cual es esencial para su apreciación tanto dentro como fuera de la comunidad de origen. Este reconocimiento puede aumentar la valoración y el respeto hacia las tradiciones culturales y las narrativas orales, contribuyendo a su legitimación y preservación en un contexto más amplio.

La transmisión oral de estos relatos asegura que las enseñanzas se mantengan accesibles y relevantes. En muchas culturas, especialmente en las africanas, los cuentos son narrados en contextos comunitarios, como reuniones familiares, celebraciones y rituales, donde la interacción entre el narrador y los oyentes es fundamental. Este acto de narración crea un sentido de pertenencia y continuidad, fortaleciendo los lazos entre los miembros de la comunidad y reafirmando su identidad cultural. Los cuentos tienen la capacidad de adaptarse y evolucionar con el tiempo, permitiendo que las lecciones que contienen permanezcan aplicables a nuevas generaciones y contextos cambiantes. Los narradores pueden modificar las historias para reflejar las circunstancias actuales, garantizando que los valores y principios

esenciales se mantengan pertinentes. Así, los cuentos no preservan la herencia cultural y la revitalizan y la actualizan, manteniendo viva la tradición en un mundo en constante cambio.

En suma, a través de cuentos y narraciones, las comunidades encuentran una forma efectiva de transmitir su herencia cultural y sus normas éticas, garantizando que las futuras generaciones comprendan y respeten las tradiciones y los principios que han sido esenciales para su identidad y supervivencia. Por esta razón, los cuentos son tan importantes en la cultura africana, actuando como vehículos de transmisión de valores, como herramientas educativas y como pilares de la identidad y la cohesión social.

4.1.3 Características principales de los cuentos francófonos africanos

Una vez comprendida la importancia del cuento francófono africanos dedicaremos las siguientes líneas a exponer sus características principales. La literatura africana francófona sitúa a sus personajes en una diversidad de espacios históricos, tanto ficticios como imaginarios, creando un rico tapiz narrativo que va más allá de la simple recreación de eventos pasados. Según Kouvouama, en su obra *“Imaginaire et société dans la littérature africaine francophone”* (2004:282-284), estas novelas no buscan contar la historia completa de una manera lineal o exhaustiva. En cambio, su objetivo es generar nuevas narrativas de ficción que reinterpretan y dialogan con los acontecimientos pasados y presentes. De este modo, los autores consiguen superponer dos dimensiones de la historia: la historia como realidad y acción del mundo, y la historia ficticia, que es una interpretación creativa elaborada por el escritor.

La literatura africana francófona se arraiga, profundamente, en la memoria colectiva a través de personajes cuyos nombres y características tienen significados profundos y simbólicos. Los autores no solo presentan a estos personajes como figuras de su narrativa, sino que utilizan sus experiencias y vivencias para explorarse a sí mismos, comprender y representarse imaginativamente a sí mismos, a los demás y al mundo que les rodea. Este proceso discursivo va más allá de la mera narración de historias; desarrolla una conciencia histórica que eleva las experiencias de estos personajes de ficción a la categoría de portadores de valores universales. De esta manera, los personajes se transforman en sujetos de la historia, ya sea esta real o imaginaria.

Mediante esta dualidad entre la realidad histórica y la ficción, los escritores crean un puente que conecta estos dos ámbitos, ofreciendo al lector una nueva perspectiva que enriquece y profundiza la comprensión de la experiencia humana. Así, los relatos literarios preservan la historia en su forma tradicional y la reinterpretan y revitalizan, asegurando que las tradiciones culturales y las voces del pasado y del presente continúen resonando con fuerza en el futuro.

A través de estas narrativas, la literatura africana francófona logra capturar la esencia de la identidad y la memoria colectiva de sus pueblos, tejiendo relatos que reflejan tanto las alegrías como las luchas, las esperanzas y los sueños de sus protagonistas. Los autores, al entrelazar lo histórico con lo ficticio, invitan a los lectores a embarcarse en un viaje profundo y reflexivo, donde cada historia es una ventana a la riqueza y complejidad de la cultura africana francófona, y cada personaje, una encarnación de valores y significados que trascienden el tiempo y el espacio.

Las sociedades africanas son menos individualistas que las europeas y prima el bienestar general antes que el propio: un individuo solo será pleno cuando forme parte de un grupo. Por este motivo, en los cuentos solemos encontrar castigos a aquellas personas que se salgan de las reglas de una sociedad: glotonería, mala educación, mal carácter... El objetivo principal de los cuentos africanos es pedagógico, busca transmitir enseñanzas a los miembros de un pueblo. El carácter lúdico es algo secundario, aunque importante en cierta medida, puesto que sus principales receptores son niños o mujeres, quienes se reúnen por la noche para escuchar al *griot*, y con ello aprender y asimilar los valores que vehicula la narración.

Tras leer varias recopilaciones de cuentos africanos (Durand 2007, Achebe 1987 y Copans 1980) llegamos a una serie de elementos que se repiten en las historias:

En primer lugar, la naturaleza juega un papel fundamental en los cuentos africanos, integrando una variedad de elementos recurrentes que enriquecen la narrativa y reflejan la cosmovisión de los pueblos del continente. Los animales son protagonistas centrales en muchas historias, personificados con cualidades humanas como la sabiduría, la astucia y la bondad. Por ejemplo, el león representa el poder y la justicia, la hiena simboliza la astucia y la codicia, y la liebre es vista como ingeniosa y escurridiza. Estos personajes animales animan las historias y transmiten importantes enseñanzas morales. La naturaleza, con

elementos como el sol, la luna, los ríos y las tormentas, se utiliza, simbólicamente, para representar conceptos como el ciclo de la vida, la interdependencia y la renovación. Estos relatos reflejan un profundo respeto y conexión con la naturaleza. Se atribuye alma y vida a los seres y objetos, manifestándose una visión animista en la narrativa tradicional africana. Los escenarios naturales, como la sabana, la selva y otros paisajes africanos, proporcionan un telón de fondo visualmente rico y son fundamentales para la identidad cultural reflejada en los cuentos. Estos escenarios representan la libertad, el misterio y la diversidad, integrándose, plenamente, en la experiencia cultural que los cuentos buscan transmitir. Algunos de estos relatos llevan mensajes sobre la importancia de cuidar y respetar la naturaleza, mostrando cómo el desequilibrio ambiental puede afectar a las comunidades.

Como segundo elemento recurrente tomamos la aparición de lecciones morales, puesto que, como se ha comentado anteriormente, los cuentos a menudo se utilizan para educar a las generaciones futuras en los valores de una comunidad. Estas lecciones están, profundamente, enraizadas en la cultura y las creencias de las diversas comunidades africanas. La honestidad y la verdad son altamente valoradas, al igual que la astucia e inteligencia y la justicia. La generosidad y el acto de compartir con los demás traen bendiciones y apoyo, el valor y el coraje son esenciales para enfrentar desafíos, como se muestra en cuentos de jóvenes guerreros que protegen a su comunidad. La humildad y la modestia se resaltan en historias sobre personajes arrogantes que sufren las consecuencias de su orgullo, aprendiendo la importancia de ser humildes. El respeto por los ancianos y la sabiduría transmitida de generación en generación también es crucial, con cuentos en los que los jóvenes que escuchan a los ancianos prosperan. La unidad y la cooperación son esenciales para superar desafíos y alcanzar metas comunes, ello se ilustra en historias donde grupos de animales o personas trabajan juntos para lograr un objetivo.

El tercer elemento es la presencia de universos sobrenaturales y mágicos, que reflejan las creencias y cosmovisiones arraigadas en las diversas culturas del continente. Estos incluyen hechizos y encantamientos, utilizados para proteger, sanar o causar daño, así como transformaciones y metamorfosis que simbolizan cambios internos o castigos por malas acciones. Las historias están pobladas por una variedad de criaturas míticas y espíritus, algunos benevolentes y otros malévolos, que interactúan con los humanos y afectan sus vidas de diversas maneras. Los viajes a mundos paralelos, los objetos mágicos, los poderes especiales y la comunicación con los antepasados también son temas recurrentes. Los

personajes pueden recibir dones mágicos que los ayudan en sus misiones, se enfrentan con frecuencia a pruebas y desafíos en rituales y ceremonias mágicas para obtener la ayuda de fuerzas espirituales.

El último elemento que destacamos, en este apartado, es la representación de personajes arquetípicos, que se repiten entre historias. Entre estos, el héroe o heroína ocupa un lugar destacado, puesto que el protagonista está destinado a emprender viajes heroicos, enfrentar desafíos monumentales y alcanzar metas nobles que benefician a su comunidad. A menudo, el héroe se encuentra con el embaucador, un personaje astuto y travieso que desafía las normas sociales y enseña lecciones importantes mediante engaños ingeniosos y travesuras.

La contraparte de este personaje es el anciano sabio, una figura venerada y respetada, que actúa como consejero del héroe, brindándole orientación, sabiduría y conocimientos que son fundamentales para superar los obstáculos del viaje. En contraste, el villano o malvado personifica el lado oscuro, representando el mal y la adversidad que el héroe debe vencer para restaurar el equilibrio y la armonía. El compañero fiel, sea humano o animal, acompaña al héroe en su viaje, ofreciendo apoyo, lealtad y amistad inquebrantable. Existe, de igual forma, la figura del narrador, que proporciona contexto y perspectiva a la historia, transmitiendo, por lo general, la sabiduría ancestral de la comunidad. Por último, el inocente, símbolo de pureza y bondad, enfrenta las pruebas y tribulaciones con un corazón puro, sirviendo como inspiración y recordatorio de la importancia de mantener la integridad y la bondad en medio de la adversidad.

En nuestro análisis del cuento *Khary Gaye*, seleccionado para nuestra SA, observamos la presencia de diversos elementos arquetípicos, sobrenaturales y relacionados con la naturaleza que enriquecen la trama y transmiten valiosas lecciones. A lo largo de la historia, seguimos la vida cotidiana de Khary, una joven cuya experiencia, inicialmente, realista se ve transformada por eventos extraordinarios. La figura de su madrastra, un personaje arquetípico que encarna la maldad y la adversidad, desempeña un papel crucial al enviar a Khary al pozo con un recipiente demasiado pesado, lo que desencadena una serie de eventos que cambian su destino. En este punto clave, Khary busca ayuda de los animales, estableciendo una relación profunda con la naturaleza que habla y la comprende. La historia alcanza su clímax con la metamorfosis de una serpiente, un elemento sobrenatural que

simboliza la transformación y la intervención del destino. Esta serpiente se convierte, más adelante, en el esposo de Khary, subrayando la influencia de lo sobrenatural en los asuntos humanos y el poder de la naturaleza para cambiar el curso de nuestras vidas.

Es interesante destacar las similitudes entre este cuento y el cuento europeo de *La Cenicienta*, escrito por Charles Perrault, sin embargo, *Khary Gaye* presenta una perspectiva única y rica en elementos africanos, que resaltan la importancia de la comunidad, la conexión con la naturaleza y la intervención de lo fantástico en la vida cotidiana. Estos temas universales y la narrativa envolvente convierten a este relato en una joya de la tradición oral africana y un valioso recurso para explorar la diversidad cultural y las enseñanzas en FLE.

4.1.3.1 Algunos autores y obras

El autor que pasó del medio oral al escrito el cuento de nuestra propuesta de innovación fue Birago Diop, de origen senegalés. Formó parte del movimiento de la *Négritude* y su obra más conocida es *Los Cuentos de Amadou Koumba*, en la que recoge diversos cuentos típicos y los transmite a través de un narrador inventando llamado “Amadou Koumba”.

Otros autores africanos francófonos que trabajan este género son:

- Amadou Hampâté Bâ, de origen malinés, recogió cuentos de Mali en su obra titulada *Ce que vaut la poussière, contes et récits du Mali*, entre otros. Gracias a su trabajo muchos cuentos que pertenecían a la transmisión oral pasaron al plano escrito, además, publicó en francés, lo que permitió expandir su cultura.
- Véronique Tadjo, de Costa de Marfil, conocida por su obra literaria que aborda temas como la identidad africana, la cultura, la historia y las realidades sociales del continente africano. Ha escrito novelas juveniles e ilustradas, entre las que destacamos *La Chanson de la Vie*, obra en la que se recopilan varios cuentos y que ganó el *Grand Prix Littéraire de l'Afrique Noire* en el año 2005.
- Yacouba Konaté es un autor de Costa de Marfil, conocido por sus cuentos que exploran las tradiciones y leyendas del Sahel. Ha escrito un compendio de cuentos, titulado *Voilà pourquoi... Contes de Bamôro Traoré de Kong*, que ofrece una visión

profunda de la cultura y de la espiritualidad del Sahel. Sus obras están inspiradas en las historias y creencias de las comunidades locales, y reflejan la riqueza y la diversidad de la literatura africana.

- Cheikh Hamidou Kane, de Senegal, es famoso por sus novelas y cuentos, que indagan en temas como la identidad y la cultura africanas. Está considerado como uno de los representantes principales de la literatura africana. Pese a que su obra más conocida es la novela *L'Aventure ambiguë*, ha escrito cuentos y leyendas africanas: *Les Contes d'Hamidou Kane*. En esta obra ofrece una visión profunda de la cultura y de la espiritualidad africanas.
- Ahmedou Ahmedou es un escritor mauritano con varios cuentos. En ellos, presenta elementos de la vida diaria africana, así como rasgos de su cultura. En *Les Contes d'Ahmedou Ahmedou* se recogen varios relatos de tradición oral, en los que observamos estas características.

Hemos comprobado que la mayoría de estos autores ha recogido cuentos de tradición oral y los ha transformado en textos escritos, generalmente, publicados con el título "*Les Contes de...*" seguido de su nombre. Nos parece importante resaltar que estos autores trasladan las historias al papel y se esfuerzan por representar de manera fiel y profunda los elementos característicos de la cultura africana, así como su rica y diversa espiritualidad. A través de sus obras, buscan preservar y transmitir el patrimonio cultural y espiritual africano, permitiendo a los lectores sumergirse en las tradiciones y creencias de diversas comunidades africanas.

4.2 El cuento como recurso didáctico

Para explicar cómo utilizar los cuentos como recurso didáctico, que es el la base de nuestra SA en este TFM, empezamos definiendo qué es un recurso didáctico. Por una parte, Blázquez y Lucero (2002: 186) lo definen de la siguiente forma:

[...] cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo (por su parte o la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, o facilitar o enriquecer la evaluación.

Por otra parte, Moya (2010:1-2) define los recursos didácticos de la siguiente manera:

[...] todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendemos por recursos didácticos todos aquellos materiales, medios didácticos, soportes físicos, actividades, etc. que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula.

Estas definiciones apoyan la idea de Fernández (2010:1-3), que argumenta que el cuento desempeña un papel fundamental en el desarrollo infantil, puesto que proporciona una herramienta que permite a los niños y niñas crear estructuras mentales y fomentar su creatividad, incluso antes de adquirir habilidades de lectura. Los cuentos, a menudo, representan la primera experiencia literaria de una persona, puesto que, al escuchar historias, son capaces de imaginar mentalmente los personajes, las tramas y las moralejas, lo que contribuye, significativamente, a su capacidad de memorización y comprensión. La autora defiende, además, que estos textos son una ventana para la comprensión de diferentes culturas, dado que, a través de ellos los niños pueden explorar y entender las diversas formas de vida y valores de otras sociedades. Este aspecto cobra especial relevancia en nuestro trabajo, donde investigamos, precisamente, cómo los cuentos pueden servir como medio para promover la interculturalidad y la tolerancia. Estos permiten a los receptores no solo comprender el mundo que les rodea, sino también internalizar las normas sociales y morales que lo rigen, ayudándoles así en su proceso de socialización y desarrollo personal.

Retomando las definiciones, Pérez (2013:3) toma por recurso didáctico “cualquier material que se haya elaborado con la intención de facilitar al maestro su función y a su vez la del alumno”. Entiende que son guías para el aprendizaje del alumnado y que les permiten llegar a nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades, mientras suscitan el interés por el contenido que se esté estudiando. Para que un recurso cumpla dichas funciones, este debe ser atractivo y sencillo de entender para el alumnado. Debemos diseñarlo teniendo en cuenta el conocimiento que queremos transmitir y el modo de aprendizaje del discente. Este autor afirma que los cuentos presentan problemas a los que los receptores pueden enfrentarse en un futuro, lo que los convierte en una guía de actuación para las personas que hayan crecido nutriéndose de estas historias. De este modo, afirmamos que los cuentos son una herramienta polifacética y transversal en el aprendizaje de un niño, Pérez (2013:4) asegura que estos relatos nos permiten trabajar de manera interdisciplinar, y aunque este recurso vaya muy ligado a la competencia lingüística, a través de él se pueden enseñar infinidad de temas diferentes: el reino animal, los números negativos y positivos, el ciclo del agua...

Este autor (2013:19-24) defiende el uso de los cuentos como recurso educativo y relaciona sus ventajas con competencias clave de una ley de Educación anterior, que hemos decidido adaptar a la LOMLOE:

- Competencia en comunicación lingüística: el cuento está muy ligado a conversar, leer y escribir, todas habilidades relacionadas con esta competencia. A través de este recurso los alumnos pueden mejorar la lectura y la comprensión y producción de textos.
- Competencia plurilingüe: los cuentos pueden ser herramientas perfectas para introducir otras lenguas a los discentes, ya sea de una manera completa o con vocablos específicos.
- Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería: gracias a la flexibilidad de este recurso, se puede crear un cuento que incluya prácticamente cualquier elemento, como pueden ser las matemáticas, sin necesidad de que sea forzado. En las descripciones se pueden incluir elementos como la distancia, la altura, el volumen...
- Competencia digital: cada vez hay más maneras de disfrutar los cuentos a través de aplicaciones digitales, que nos permiten verlos como vídeos, escucharlos como audio, o pasar las páginas de una manera interactiva. Existen multitud de páginas que permiten al alumnado crear sus propios cuentos de una manera sencilla, entre ellas destacamos *mystorybook* o *bookcreator*.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: para la realización de cuentos, el alumnado hará uso de esquemas, resúmenes y bocetos, que le permitirán llegar al producto final. El alumno será él mismo quien decida qué herramientas debe usar para llegar a su objetivo.
- Competencia ciudadana: a través de los cuentos los alumnos aprenden una diversidad de valores que se trasladan a su vida en sociedad. Según el cuento que se elija, el niño se enfrenta a realidades que puede no haberse planteado anteriormente, y le sirve de guía para cómo reaccionar si se encuentra en una situación similar en el futuro.

- Competencia emprendedora: la creación de cuentos por parte del alumnado conlleva un desarrollo de esta competencia, puesto que el discente debe pasar desde la exploración inicial hasta el producto final de una manera autónoma, pues debe ser capaz de expresar con palabras lo que está en su mente.
- Competencia en conciencia y expresión culturales: a través de los cuentos los discentes pueden conocer culturas diferentes a la suya de una manera más empática, dado que se ponen en la piel de los personajes principales.

Refiriéndonos de una manera más específica al uso del cuento africano en la enseñanza de FLE, Oluchukwu (2013:132-135) defiende que los cuentos tradicionales africanos son herramientas extremadamente valiosas para este propósito educativo. Son útiles, por ejemplo, para enseñar gramática, ampliar el léxico, mejorar la comprensión tanto escrita como oral, y perfeccionar la fonética de esta lengua. A partir de su investigación argumenta que el cuento africano enriquece, culturalmente, el aprendizaje del francés y proporciona un contexto significativo y atractivo para que los estudiantes practiquen y dominen diferentes habilidades lingüísticas. Esta metodología hace que el aprendizaje sea más dinámico y entretenido y ayuda a los discentes a conectar con el material de una manera más profunda y significativa.

En su artículo, esta autora ilustra, detalladamente, cómo se puede emplear el cuento africano *L'araignée et la mort* en el aula de FLE. Especifica cómo lo utilizaría para enseñar los infinitivos, para mejorar la comprensión oral, a través de preguntas basadas en la narración del cuento, las cuales ayudan a los estudiantes a escuchar activamente y responder de manera precisa. Oluchukwu propone, de igual modo, ejercicios donde los estudiantes practican la lectura en voz alta del cuento, prestando especial atención a la entonación para reflejar las emociones y los matices del texto.

Para finalizar este apartado, destacamos que los autores Blázquez y Lucero (2002), Moya (2010), Fernández (2010), y Pérez (2013) coinciden en varios puntos clave sobre el uso de los cuentos como recursos didácticos. Todos ellos definen los recursos didácticos de manera amplia, incluyendo una variedad de materiales y métodos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y optimizan la labor del docente. Destacan que los cuentos no solo ayudan a comprender y memorizar contenidos, sino también estimulan habilidades cognitivas y estructuras mentales en los estudiantes. Estos recursos pueden ser empleados de manera

interdisciplinar para enseñar una amplia gama de temas, desde aspectos científicos hasta valores culturales, promoviendo así la interculturalidad y la socialización de los alumnos. Subrayan, de igual modo, la importancia de los cuentos para el desarrollo de competencias diversas, como la comunicación lingüística, competencias plurilingües, matemáticas, digitales, personales, sociales, ciudadanas, emprendedoras y culturales.

4.3 El concepto de cultura

En este TFM es necesario definir la cultura a raíz del recurso que trabajamos. En su obra, Austin (2000:5) cita a Edward Taylor, pionero de la antropología en el siglo XIX:

Cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad.

Austin (2000:6) señala que con el paso de los años aparecen nuevos académicos que intentan dar una definición más cerrada al concepto de cultura, y cita la de Kroeber y Cluckhoholm:

La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.

Esta definición está relacionada con el estilo de vida de un grupo y con todo lo que haya pasado para llegar hasta su punto actual, hace especial hincapié en la tradición y en los valores transmitidos a través de ella. Rehaag (2006:3) distingue entre la cultura “explícita” y la “implícita”. Por un lado, la cultura explícita se refiere a todos los aspectos visibles y tangibles de una sociedad, aquellos elementos que son fácilmente identificables desde fuera. Estos incluyen manifestaciones como el idioma, la vestimenta tradicional, la comida típica, las festividades y las tradiciones visibles. La cultura explícita es lo que primero llama la atención de alguien que observa una cultura desde fuera, y es lo que a menudo se presenta en folclore y turismo cultural.

Por otro lado, la cultura implícita abarca los aspectos más profundos y sutiles de una cultura. Estos elementos están arraigados en las creencias, valores, normas sociales y

comportamientos subyacentes de la sociedad. La cultura implícita no es tan evidente a simple vista y requiere una comprensión más profunda y experiencial para ser percibida. Incluye normas sociales y valores, como conceptos de respeto, individualismo vs. colectivismo, roles de género, jerarquía social, entre otros. Abarca, de la misma forma, aspectos de la comunicación no verbal, como expresiones faciales, tono de voz y gestos.

Birukou (2013:1-27) realiza una síntesis de las definiciones propuestas por diversos autores, en la cual subraya, de manera notable, la diferencia entre los términos “cultura” y “una cultura”. La primera de estas acepciones se refiere a la totalidad del comportamiento tradicional que caracteriza a la raza humana y que se transmite de una generación a otra a lo largo del tiempo. Así pues, “una cultura” se considera un término menos preciso, que describe el comportamiento tradicional específico de un pueblo, una raza o una región determinada.

Este mismo autor enfatiza, asimismo, que la cultura no es algo innato en el ser humano, sino que se trata de un conjunto de conocimientos, comportamientos y prácticas que se adquieren y aprenden a través de la interacción social y la educación. Este aprendizaje cultural es lo que permite a los individuos integrarse y participar, plenamente, en la sociedad a la que pertenecen.

Concluye que el concepto de cultura está, inextricablemente, ligado a los grupos de personas y que abarca una serie de normas, valores y conceptos compartidos que cohesionan y definen a dichos grupos. Estos elementos compartidos son fundamentales para el funcionamiento y la identidad de cualquier grupo social, ya que proporcionan un marco de referencia común que guía el comportamiento y las interacciones de sus miembros. Es decir, la cultura es tanto un fenómeno colectivo como una construcción social que se perpetúa a través de la transmisión y el aprendizaje intergeneracional.

Revisadas las definiciones de los autores seleccionados concluimos que la “cultura” es un concepto multifacético y que tiene una profunda conexión con la identidad y el desarrollo humano. Esta palabra abarca una amplia gama de elementos que configuran la experiencia humana, incluyendo conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres, y cualquier otra capacidad o hábito que una persona adquiere en su vida social. Podemos apreciar que la cultura es más que un simple conjunto de prácticas y normas; es el tejido

mismo que forma la base de la sociedad. Nos proporciona las herramientas con las cuales interpretamos y damos sentido a nuestro entorno y a nuestras interacciones con los demás. Es un depósito de sabiduría acumulada, una guía moral, un marco legal, y una fuente de creatividad y expresión artística.

Cada componente de la cultura cumple un papel vital en la cohesión y continuidad de una sociedad. Los conocimientos acumulados permiten avances tecnológicos y científicos; las creencias y valores ofrecen un sentido de propósito y orientación moral; el arte enriquece nuestras vidas y expresa nuestra humanidad; las leyes y normas aseguran el orden y la justicia; y las costumbres y hábitos facilitan la convivencia y la comprensión mutua. La cultura es, a su vez, dinámica y evolutiva. Aunque se basa en tradiciones y conocimientos pasados, también está en constante cambio, adaptándose a nuevas circunstancias y desafíos. Este proceso de cambio asegura que la cultura siga siendo relevante y capaz de responder a las necesidades y aspiraciones de las personas. En el ámbito educativo, la cultura desempeña un papel crucial en la formación de identidades tanto individuales como colectivas, influyendo en la enseñanza, el aprendizaje y en la creación de un entorno inclusivo y respetuoso en el aula. La educación, como un reflejo de la cultura, no solo transmite conocimientos, sino también inculca valores y normas que son esenciales para la convivencia y el desarrollo personal.

La cultura incluye un conjunto de elementos que incluyen creencias, valores, costumbres, normas, tradiciones, artefactos materiales y prácticas sociales compartidas por un grupo específico de personas. Esta comprensión colectiva configura las interacciones humanas, la percepción del entorno y el comportamiento cotidiano de las personas. En definitiva, la cultura es el conjunto complejo y dinámico de elementos que adquirimos como miembros de la sociedad y que, en conjunto, nos proporcionan identidad, cohesión y un marco para la acción y la interpretación del mundo. Es fundamental para la existencia y el desarrollo humano, y su estudio y preservación son esenciales para el progreso y el bienestar de cualquier sociedad. Encontramos varios elementos culturales en el cuento que hemos escogido para la SA de este TFM: ciertos vocablos específicos, el respeto a los mayores y el tipo de vivienda de los personajes. Ello hace fundamental que conozcamos la definición de cultura, para poder enseñarla a partir de las pruebas que aparecen en la historia.

Por último, es importante reconocer que la cultura no es monolítica. En una sociedad pueden coexistir múltiples subculturas, cada una con sus propias características y contribuciones únicas. Esta diversidad cultural enriquece la sociedad en su conjunto, ofreciendo una variedad de perspectivas y experiencias que fomentan la innovación y el entendimiento.

4.3.1 La interculturalidad

Una vez examinado el concepto de cultura, necesario en este TFM para comprender cómo la cultura de una comunidad se desliza en el cuento, dedicamos unas líneas a la competencia que la trabaja, la intercultural. Esta noción es compleja, hemos revisado las definiciones y comentarios de varios autores, comenzando por Abdallah-Preteille (1996), quien aporta una perspectiva profunda y matizada sobre cómo las culturas interactúan y se transforman en un contexto globalizado y diverso.

Comienza su libro titulado *Vers une pédagogie interculturelle* afirmando que “L’interculturel est d’abord, et avant tout une pratique” (Lo intercultural es, antes de nada, una práctica) (1996:11). Esto quiere decir que la interculturalidad es más que un simple encuentro de características culturales fijas; es un proceso dinámico de creación de cultura. Este enfoque subraya que la cultura no es estática, sino que se forma y reformula continuamente a través de la interacción, la comunicación, el conflicto y la negociación. Esto implica que la interculturalidad es un proceso de intercambio mutuo donde las culturas se influyen y se transforman unas a otras. En este sentido, la interculturalidad fomenta un aprendizaje continuo y una evolución cultural constante, en lugar de un simple reconocimiento de diferencias preexistentes. Todos estos aspectos deben ser tenidos en cuenta a la hora de poner en práctica nuestra propuesta de innovación que trata de cultura africana.

Siguiendo esta idea, escribe lo siguiente: “L’interculturel” n’est pas une abstraction, il se trouve au cœur de changements sociaux et politiques et par la même suscite controverses et polémiques” (Lo intercultural no es una abstracción, se encuentra en el núcleo de los cambios sociales y políticos, e incluso suscita controversias y polémicas) (1996:14). Para ella, la interculturalidad es un movimiento continuo que implica comunicación, negociación y conflicto, y ello es fundamental para entender su naturaleza dinámica. La comunicación

intercultural no solo se trata de compartir información, sino de crear significados compartidos a través de un diálogo constante. La negociación y el conflicto, por su parte, son inevitables y necesarios, ya que permiten abordar y resolver diferencias, y construir puentes entre culturas. Este movimiento es esencial para la creación de una sociedad intercultural donde las culturas no solo coexisten, sino que se enriquecen mutuamente.

El encuentro entre culturas que enfatiza Abdallah-Preteille es central para la construcción de identidades dinámicas. Este encuentro no es simplemente un cruce de caminos, sino una apertura activa a la diferencia, donde las identidades culturales se reconfiguran y se enriquecen a través de la interacción. Esta apertura a la diferencia es crucial para el desarrollo de una sociedad intercultural que valora y celebra la diversidad. La búsqueda de la convivencia es un objetivo primordial de la interculturalidad. Esta convivencia no es solo la coexistencia pacífica, sino la creación de un espacio común donde las culturas interactúan y se transforman mutuamente. Este espacio común se construye a partir de un compromiso compartido de respeto, entendimiento y colaboración, donde las diferencias se reconocen y se valoran como fuentes de enriquecimiento cultural.

Resalta, asimismo, la importancia de la subjetividad y la intersubjetividad en la construcción de la cultura. Esto significa que la interculturalidad no solo se observa externamente, sino que se vive y se experimenta internamente por los sujetos que comparten un espacio sociocultural y geográfico. Esta visión subraya que la cultura se construye a partir de las experiencias y percepciones individuales y colectivas, haciendo énfasis en la importancia de entender y valorar las perspectivas y vivencias de cada individuo dentro del contexto intercultural.

Por último, Abdallah-Preteille insiste en las ideas de excepción y la inestabilidad, destaca la naturaleza intrínsecamente dinámica y adaptable de la interculturalidad. Al enfocarse en las excepciones y desapropiaciones, se reconoce que las culturas no siguen patrones rígidos o estructuras inmutables. Este enfoque permite una mayor flexibilidad y apertura a nuevas formas de interacción cultural, donde la creatividad y la adaptabilidad son esenciales. La inestabilidad, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una fuerza motriz que impulsa el cambio y la evolución cultural.

Mencionamos ahora a Rehaag (2006:4), que describe la interculturalidad como la interacción entre diferentes culturas, tomando en cuenta que todas las culturas son igual de “válidas” y que se trata de un proceso de acercamiento en el que el individuo debe enfrentarse a su propia cultura. Este concepto no se trata de una novedad, la historia nos demuestra que siempre han existido encuentros, tanto constructivos como destructivos, entre diferentes culturas. Este autor (2006:4) añade:

Un encuentro intercultural siempre nos regresa a nuestra propia cultura, dado que es el punto de referencia para experimentar la diferencia cultural, y a través de la interacción con el “otro” se puede construir una comunidad entre diferentes culturas. Esta comunidad solamente puede tener éxito cuando se basa en el respeto de lo “propio” y lo “ajeno”. Enfrentarse con lo “extraño-ajeno” significa un enriquecimiento de la realidad vivida. Hablando de interculturalidad muchas veces se olvida que la experiencia concreta, así como el diseño del encuentro intercultural, refleja variaciones de cultura a cultura, lo que quiere decir que está marcado por cada cultura.

Este acercamiento al concepto se basa en el respeto hacia el prójimo, el mismo que persigue la LOMLOE, como se explica en la Competencia específica 6 del currículo de Segunda Lengua Extranjera (2023:616):

La competencia intercultural supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística de la sociedad, analizándola y beneficiándose de ella. La conciencia de la diversidad proporciona la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, favorece el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, así como la capacidad de identificar y emplear una gran variedad de estrategias que permitan establecer relaciones con personas de otras culturas.

Debido al importante papel que juega la interculturalidad en el proceso de educación actual nos parece que los cuentos son el recurso perfecto para permitir al discente conocer y apreciar diferentes culturas de una manera sencilla.

Una vez examinadas las visiones de Abdallah-Pretceille y Rehaag, dedicamos unas líneas al autor que ha contribuido, significativamente, al desarrollo del concepto de interculturalidad: Puren. En el artículo que hemos escogido, se habla del concepto de la interculturalidad y de su educación. Y citamos de su artículo “*Vers une pédagogie interculturelle*” (2005:9):

[...] on a cru que les stéréotypes pouvaient disparaître et les représentations de l'autre se corriger et se complexifier simplement en communiquant avec lui. Mais d'une part, contrairement aux affirmations parfois un peu naïves des promoteurs

de l'approche interculturelle, on peut très bien connaître l'autre sans pour autant l'accepter et le respecter.

Esta reflexión es muy interesante, porque destaca que podemos conocer una cultura sin aceptarla o respetarla, o los alumnos pueden vivir este caso. Por esta razón es muy importante entender realmente qué es la interculturalidad y cómo puede enseñarse de la manera correcta. En su visión de interculturalidad, Puren nos invita a ampliar nuestra visión del mundo, reconociendo la riqueza y diversidad de las culturas. Al entender que cada cultura es única y compleja, fomentamos el respeto y la tolerancia hacia aquello que es diferente, construyendo puentes de entendimiento en lugar de barreras. Este autor nos recuerda que nuestras interacciones diarias están impregnadas de influencias culturales diversas. Al reconocer y valorar estas interacciones, desarrollamos una conciencia más profunda de cómo nuestras propias culturas se mezclan y enriquecen mutuamente.

Dichos conceptos nos instan a promover la comunicación intercultural, entendiendo que el diálogo abierto y el intercambio de perspectivas son esenciales para superar malentendidos y prejuicios. La interculturalidad nos desafía a salir de nuestra propia perspectiva cultural y a acercarnos a la visión del mundo de los demás, enriqueciendo así nuestra comprensión del mundo que compartimos.

Estos procesos no solo implican adquirir conocimientos sobre otras culturas, sino también cultivar la sensibilidad y la empatía necesarias para interactuar de manera respetuosa y constructiva. La idea de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes subraya la importancia de la acción conjunta en la promoción del entendimiento intercultural. Más allá de simplemente coexistir, se trata de colaborar, activamente, para abordar desafíos compartidos y construir un futuro más inclusivo y equitativo para todos. Las nociones de interculturalidad de Christian Puren nos instan a adoptar una postura activa y abierta hacia la diversidad cultural, fomentando el diálogo, el respeto mutuo y la colaboración como pilares fundamentales de una convivencia armoniosa en un mundo cada vez más interconectado.

Todas estas definiciones son muy completas, pero datan de hace casi veinte años, por lo que hemos decidido seleccionar también dos autores más actuales para terminar de aproximar más a nuestro contexto educativo el concepto de interculturalidad. El primero de estos autores es Dietz (2017:192-194), que define y clasifica la interculturalidad a partir de tres ejes diferentes:

1. La naturaleza descriptiva y prescriptiva de la interculturalidad como concepto. La interculturalidad, cuando se utiliza de manera descriptiva y analítica, se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Este concepto se percibe mediante la articulación de diferentes grupos de "nosotros" versus "ellos", los cuales interactúan en pares mayoría-minoría que, de manera común, se encuentran en constante cambio. Estas relaciones son, frecuentemente, asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido, y suelen reflejar maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como de estigmatizar la otredad y discriminar a ciertos grupos. La interculturalidad no se basa en la composición diversa de la sociedad ni en su segmentación en diferentes grupos, sino en el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Aquí, la distinción entre minoría y mayoría no se hace en términos demográficos, sino en términos de poder: quién tiene el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría. El arraigo histórico de estos procesos de inclusión y exclusión es parte integral del análisis intercultural de la sociedad. Debido a este potencial crítico, la interculturalidad también se utiliza de manera prescriptiva como un programa transformador conocido como "interculturalismo". Este programa busca hacer que las sociedades contemporáneas sean más conscientes de sus diversidades internas, y más inclusivas y simétricas en relación con sus minorías. Esto implica no solo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover procesos recíprocos de identificación entre grupos privilegiados y aquellos históricamente excluidos.
2. Las nociones estáticas y dinámicas de cultura. Desde sus inicios en la antropología funcionalista aplicada, la idea de promover relaciones interculturales ha evolucionado junto con un concepto más estático de cultura. Originalmente, estas relaciones se percibían como interacciones entre grupos con culturas distintas, definidas por sus elementos, modelos o instituciones específicos. Este enfoque ha sido influenciado por explicaciones estructurales-funcionalistas europeas y el concepto estadounidense de áreas culturales, que veían las características culturales como expresiones objetivas de la diferencia cultural y fuentes de relaciones interculturales. Estas explicaciones mecánicas de interculturalidad han sido reemplazadas en la antropología por nociones más dinámicas y complejas de cultura. Mientras tanto, otras ciencias sociales han adoptado de manera entusiasta y a veces acrítica estas nociones estáticas. Actualmente, tanto la

antropología como los estudios culturales consideran la cultura en términos de interpretaciones simbólicas, prácticas rutinarias y recursos colectivos, entre otros. La interculturalidad hoy se basa en una noción de cultura mucho más híbrida, procesual y contextual.

3. La interculturalidad funcional y crítica. Los usos de la interculturalidad pueden tener implicaciones significativas para el análisis de las sociedades contemporáneas. Existe una creciente tensión entre la visión de la interculturalidad como estrategia político-educativa para mitigar las relaciones entre grupos, y la visión de la interculturalidad como una estrategia transformadora para cuestionar y cambiar desigualdades históricas. Las competencias interculturales se consideran herramientas para fomentar la tolerancia y el entendimiento mutuo. La interculturalidad funcional tiende a reconocer el *statu quo* actual y ve las competencias interculturales como medios para que las minorías excluidas puedan competir en el mercado laboral y comunicarse más allá de las fronteras. Por otro lado, la interculturalidad crítica se enfoca en las desigualdades históricas y estructurales, y busca transformar las relaciones asimétricas de manera sistémica. Esta última promueve nuevos canales de participación y marcos jurídicos para reconocer nuevas instituciones y/o identidades poscoloniales.

Entre estos tres ejes, nos centramos, principalmente, en el tercero. Tomamos la interculturalidad como una herramienta para favorecer las relaciones entre personas de diferentes culturas, y para acabar con las desigualdades existentes en el aula.

Por último, mencionamos al otro autor que hemos seleccionado para este apartado. Alarcón (2020:462) comprende el sentido de la interculturalidad de la siguiente forma:

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco del liberalismo democrático y multicultural 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.

Este autor destaca la complejidad inherente a las relaciones entre culturas y la necesidad de negociación constante para lograr intercambios significativos. La interculturalidad no se limita, simplemente, a la coexistencia de diferentes culturas, implica, a su vez, un proceso

activo de interacción entre personas que provienen de trasfondos culturales diversos. Una de las ideas centrales es que este proceso de interacción debe reconocer y abordar las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder que existen entre las culturas. Estas disparidades pueden influir, significativamente, en cómo se percibe al "otro" culturalmente diferente, afectando su capacidad para ser reconocido como un sujeto con identidad propia, con diferencias válidas y con la capacidad de actuar de manera autónoma.

En este sentido, la interculturalidad no solo busca la coexistencia pacífica, sino también la transformación de las estructuras y condiciones que perpetúan las desigualdades y limitan la plena participación y reconocimiento de todos los individuos dentro de una sociedad diversa. Es un llamado a la reflexión sobre cómo las instituciones y las políticas pueden ser reformadas para promover la inclusión genuina y el respeto mutuo entre culturas. Para Alarcón (2020:458-484) es importante de entender la interculturalidad como un proceso dinámico y en evolución, que requiere un compromiso continuo con el diálogo y la adaptación. No se trata solo de tolerar las diferencias, sino de valorarlas y aprovecharlas para enriquecer el panorama cultural y social de una comunidad.

Una vez examinados estos autores comprobamos que coinciden en que la interculturalidad es más que un simple encuentro estático entre culturas. Es un proceso dinámico y activo que implica interacciones constantes entre personas de diferentes trasfondos culturales. Todos destacan, de igual forma, que la interculturalidad no solo implica el reconocimiento de diferencias preexistentes, sino también la capacidad de transformar y crear nuevas formas culturales a través de la interacción y el intercambio mutuo.

El último punto en el que concuerdan, y que resulta fundamental para este trabajo es que se debe valorar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento mutuo y no como una barrera insalvable. Reconocer y celebrar las diferencias culturales permite que las sociedades se enriquezcan con la variedad de perspectivas, tradiciones y conocimientos que cada cultura aporta. Este proceso no solo enriquece individualmente a cada persona al ampliar su horizonte cultural, sino que también fortalece el tejido social al fomentar el respeto y la apreciación mutua. La convivencia pacífica no se limita a la simple coexistencia pasiva, sino que implica la creación activa de espacios comunes donde las culturas pueden interactuar de manera constructiva. Estos espacios no solo facilitan el intercambio de ideas y prácticas, sino que también promueven la colaboración y el entendimiento mutuo. La interacción

constructiva entre culturas ayuda a superar estereotipos y prejuicios, permitiendo que las personas se relacionen desde una posición de igualdad y respeto.

En este sentido, la interculturalidad está en evolución y busca no solo la coexistencia armónica, sino también la integración activa y positiva de las diferencias culturales en la vida cotidiana. Al reconocer y valorar la diversidad cultural como un activo, las sociedades pueden avanzar hacia un futuro más inclusivo y equitativo, donde todas las personas puedan participar plenamente y contribuir con sus identidades únicas al bienestar colectivo. Esta es la idea en la que coinciden los autores que hemos revisado para este apartado.

4.3.2 Diferencia entre interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad

Una vez comprendida la importancia de la interculturalidad queremos contrastarla con otros dos conceptos que suelen aparecer junto a ella, y que pueden crear confusión: la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Estos conceptos son fundamentales en nuestra SA, dado que trabajamos aspectos de otra cultura, más concretamente, de la de Senegal. Antes de explicar las diferencias entre ellas, definiremos la multiculturalidad. De-Juan-Vigaray (2014:48) define este concepto de la siguiente manera:

Nos referimos con el término multiculturalidad al conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión. Este concepto no implica un enriquecimiento entre culturas.

Según esta autora la multiculturalidad es un conjunto de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar de diversos grupos culturales, cada uno con sus creencias básicas y generales que les otorgan cierto grado de cohesión interna.

En un contexto ideal, la multiculturalidad permite la coexistencia pacífica de culturas diversas y promueve la comprensión mutua, el respeto y la colaboración entre personas de diferentes orígenes. Sin embargo, esta autora sugiere una mirada crítica hacia una posible interpretación estática de la multiculturalidad, donde cada grupo cultural se mantiene dentro de sus límites sin una verdadera interacción o intercambio. Esto podría conducir a la segregación cultural o a la preservación, excesivamente, rígida de identidades culturales, sin explorar las posibilidades de sinergia y aprendizaje mutuo. En la práctica, la multiculturalidad

implica un equilibrio delicado entre la preservación de la identidad cultural propia y la apertura a la influencia y la integración de elementos nuevos. Este equilibrio no siempre es fácil de lograr y puede enfrentar desafíos como la resistencia al cambio, los prejuicios arraigados o las barreras lingüísticas y sociales.

Tras definir la multiculturalidad, Ramos-Holguín (2018: 59) enfrenta ambas nociones y señala las diferencias existentes entre las dos:

La interculturalidad y la multiculturalidad tienen significados variados. Aquí se entiende que la interculturalidad se refiere a la distinción entre culturas dominantes y subalternas, mientras que el multiculturalismo se relaciona con culturas mayoritarias y minoritarias. En este sentido, la interculturalidad estaría más interesada en lograr una convivencia basada en el respeto y la igualdad entre culturas y no necesariamente en la posibilidad de tolerancia entre estas.

La distinción planteada entre interculturalidad y multiculturalidad ofrece una perspectiva interesante sobre cómo se abordan las relaciones entre diferentes culturas dentro de una sociedad. Según esta idea, la interculturalidad se enfoca en las dinámicas entre culturas dominantes y subalternas, buscando establecer relaciones basadas en el respeto y la igualdad. En contraste, el multiculturalismo se centra en la coexistencia entre culturas mayoritarias y minoritarias, a menudo enfatizando la tolerancia como un objetivo principal.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad parece aspirar a un nivel más profundo de integración y reconocimiento mutuo entre las culturas, más allá de simplemente tolerarse unas a otras. Implica un proceso activo de diálogo, interacción y aprendizaje recíproco que va más allá de la aceptación pasiva de la diversidad cultural. La igualdad de condiciones y el respeto por todas las culturas involucradas son fundamentales en este enfoque, buscando superar las jerarquías y desigualdades históricas que han marcado las relaciones entre culturas dentro de muchas sociedades. Sin embargo, es importante señalar que la interculturalidad y el multiculturalismo no son conceptos mutuamente excluyentes. Más bien, representan dimensiones complementarias en el entendimiento y la gestión de la diversidad cultural. Mientras la interculturalidad se enfoca en las relaciones más horizontales y la búsqueda de equidad entre diferentes grupos culturales, el multiculturalismo puede centrarse en políticas y prácticas que promuevan la convivencia pacífica y la protección de los derechos de las minorías culturales.

Definiremos, ahora, la pluriculturalidad. Byram (2009:6) la considera así:

Pluriculturalism involves identifying with at least some of the values, beliefs and/or practices of two or more cultures, as well as acquiring the competences which are necessary for actively participating in those cultures. Pluricultural individuals are people with the competences of knowledge, disposition and linguistic and behavioural skills required to function as a social actor within two or more cultures.

Este autor destaca, asimismo, que las personas que viven en sociedades multiculturales suelen convertirse en pluriculturales, especialmente las que proceden de minorías étnicas. Las personas pertenecientes a minorías deben comprometerse tanto con su propio patrimonio como con la cultura nacional dominante, mientras que las personas pertenecientes a la mayoría tradicionalmente no necesitan adoptar las prácticas culturales de las minorías.

Por último, señalamos la diferencia entre interculturalidad y pluriculturalidad que nos aporta este autor (2009:6-7). Para él, la pluriculturalidad se refiere a la capacidad de identificarse con múltiples culturas y participar en ellas. La interculturalidad, por su parte, implica comprender y analizar las diferencias culturales, utilizando esta conciencia para reflexionar sobre los propios supuestos culturales. Requiere apertura, curiosidad y empatía hacia otras culturas, y permite a las personas interactuar y colaborar más allá de las fronteras culturales. A diferencia de la pluriculturalidad, la interculturalidad no implica adoptar las prácticas de otra cultura.

En la práctica, estos tres enfoques pueden converger para crear sociedades más inclusivas y cohesionadas. La interculturalidad puede aportar una perspectiva crítica sobre las estructuras de poder y las relaciones de dominación cultural, el multiculturalismo puede proporcionar marcos legales y políticas públicas para garantizar la igualdad de oportunidades y la diversidad cultural; y la pluriculturalidad puede enriquecer las sociedades, promoviendo la convivencia y el respeto entre culturas. Exploramos el concepto de interculturalidad para este TFM porque nos invita a considerar cómo podemos construir sociedades donde todas las culturas se sientan, verdaderamente, valoradas y respetadas, contribuyendo así a un entendimiento más profundo y una convivencia más armoniosa entre diferentes identidades culturales. Con la práctica de nuestra SA instamos al alumnado, que es multicultural, a conocer la cultura senegalesa desde un punto de vista respetuoso.

5. MARCO LEGAL

Dado que estamos realizando un trabajo en el contexto educativo, en este TFM de innovación dedicamos unos apartados a relacionar nuestra investigación con la normativa legal en vigor.

5.1 Ley Orgánica 3/2020

Hemos revisado detenidamente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y hemos observado que en el texto no se encuentra ninguna disposición que promueva específicamente el uso de cuentos o la literatura como herramientas pedagógicas en la asignatura de Segunda Lengua Extranjera. Resulta llamativo que, a lo largo de todo el documento, la asignatura de Segunda Lengua extranjera sea mencionada únicamente en cuatro ocasiones. No obstante, sí que se menciona la palabra “literatura” un total de veintidós veces, todas las ocasiones haciendo referencia a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

5.2 Decreto 30/2023

Encontramos la siguiente información relacionada con este trabajo en el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Más concretamente, en los apartados de Competencias Específicas (CE) y en los Saberes Básicos. Inicialmente, encontramos que no se hace mención de los cuentos directamente, pero sí que encontramos conceptos que pueden desembocar en expresiones literarias, tales como los cuentos.

La primera CE está enfocada a la comprensión e interpretación de textos, tanto orales, como escritos. Los cuentos pueden ser una herramienta para desarrollar estas habilidades porque mejoran la comprensión lectora y auditiva, enriquecen la expresión oral y escrita y fomentan la interacción y colaboración entre estudiantes. Adicionalmente, los cuentos amplían el vocabulario, enseñan estructuras gramaticales y, finalmente, promueven el pensamiento crítico y creativo. Relacionado con ello, encontramos los Saberes Básicos I.”Comunicación” y el II.”Plurilingüismo”. En el apartado de “Comunicación” podríamos argumentar que, al leer y escuchar cuentos, los discentes practican la interpretación de textos,

el seguimiento de narrativas y la captación de detalles. Los cuentos resultan enriquecedores dentro del bloque “Plurilingüismo”, porque pueden utilizarse para mejorar la comprensión y expresión en varios idiomas. De igual modo, comparando y creando cuentos en diferentes idiomas, se estimula el pensamiento crítico y creativo. La lectura y discusión de cuentos en la lengua meta promueven la interacción y colaboración multilingüe, haciendo el aprendizaje de nuevas lenguas más atractivo y significativo.

Como hemos defendido anteriormente, los cuentos pueden, además, considerarse parte del conocimiento intercultural, concepto fundamental del currículo de esta ley. La CE 6 y el bloque III.”Interculturalidad” están vinculados y, respecto a ellos, podemos defender que los cuentos exponen a los discentes a diversas culturas y fomentan la empatía hacia personas de diferentes contextos. De igual modo, promueven valores inclusivos y desafían estereotipos culturales, haciendo que los conceptos culturales sean más accesibles y relevantes a través de contextos auténticos y significativos. Finalmente, esta CE está vinculada al bloque III.”Interculturalidad” de los Saberes Básicos.

6. MECRL

En el Real Decreto encontramos una mención al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL), puesto que lo califica como “la pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las diferentes actividades de la lengua”. Por esta razón hemos decidido dedicarle un apartado en nuestro TFM.

Para ello, hemos revisado la palabra “cuento” en el documento. La encontramos en tres ocasiones, en todas ellas como ejemplos. En el primer caso aparece entre las diferentes acciones que puede realizar una persona que posea un nivel B1+ (Consejo de Europa, 2002:37):

El nivel B1+ corresponde a un grado elevado del nivel Umbral. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información; por ejemplo: [...] es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, [...]

Las dos siguientes ocasiones este vocablo se cita en el apartado “Usos estéticos de la lengua”, en el que se citan los cuentos entre las actividades estéticas (página 60): “escuchar,

leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc”.

Continuando con la revisión de conceptos, examinamos el término “interculturalidad”. Nos sorprende encontrarla exclusivamente en dos ocasiones, he aquí su primera aparición (Consejo de Europa, 2002:47):

[...] se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad.

Encontramos, asimismo, este vocablo en el subapartado titulado “La consciencia intercultural” en el que se relata lo siguiente (Consejo de Europa, 2002:102):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

En definitiva, los cuentos pueden ser una herramienta útil en el aprendizaje de idiomas en el MECRL debido a su capacidad para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales. Al involucrar a los estudiantes en narrativas atractivas, como los cuentos, se facilita la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales en contextos significativos y memorables. Promueven, además, las destrezas pasivas (comprensión oral y escrita) a través de la exposición repetida a patrones lingüísticos auténticos y variados. El MECRL subraya la importancia de la competencia intercultural, y los cuentos, a menudo enraizados en tradiciones y valores culturales, proporcionan una ventana a diferentes culturas y perspectivas, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

En suma, este género literario corto integrado en el aprendizaje de idiomas según el MECRL no solo facilita el dominio de la lengua objetivo, sino también contribuye a una comprensión más profunda y holística del contexto tratado y a la formación de una competencia comunicativa efectiva y culturalmente informada.

7. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

7.1 Introducción

Los apartados anteriores defienden el valor de los cuentos como recurso pedagógico. Tomando esta premisa como base hemos decidido que nuestro proyecto de innovación será una Situación de Aprendizaje de ocho sesiones en la que se trabajará a partir del cuento *Khary-Gaye* de Birago Diop. Este autor (1906-1989) fue un destacado escritor senegalés que escribió su obra en lengua francesa. A lo largo de su carrera, Diop se dedicó a homenajear la tradición oral de Senegal. Su contribución más significativa en este ámbito fue la publicación de cuentos que recopilan las historias y leyendas transmitidas de generación en generación por medio de la palabra hablada. Birago Diop tuvo, además de su labor como escritor, un papel importante en el ámbito cultural e intelectual de su tiempo. A finales de los años 1930, se unió al movimiento de la negritud, un movimiento literario y político que buscaba reivindicar y celebrar la identidad negra y africana frente a la dominación colonial y el racismo.

Esta SA no se ha podido llevar a cabo debido a la falta de tiempo durante el período de prácticas: siete semanas en las que se incluyen las vacaciones de Semana Santa y un día de libre disposición. No obstante, sí hemos podido llevar a cabo una SA de carácter similar (basada en *Caperucita Roja*) que tomaremos de referencia en este capítulo.

7.2 Contextualización del centro

El proyecto de innovación de este TFM está diseñado para el alumnado de 4ºESO del IES San Benito, lugar donde realizamos las prácticas. En este centro se utiliza, por líneas generales, el modelo expositivo a través del libro de texto *J'aime* de la editorial Anaya.

Un punto importante del funcionamiento de este centro es el gran número de planes, programas y proyectos que se llevan a cabo. Para diseñar la propuesta de innovación se han

tomado en cuenta el Plan de centro de atención a la diversidad y el proyecto de necesidad docente *L'Afrique C'est Chic*. El objetivo de este proyecto es exaltar el valor de las diferentes culturas en África y transmitir al alumnado la importancia de su tradición. A mediados de mayo el centro contaba con más de cuarenta alumnos en apoyo idiomático llegados de países africanos, lo que refuerza la importancia de crear mecanismos que favorezcan su integración. Apuntamos que el título de la SA es una referencia a este proyecto, puesto que están muy vinculados a nuestro proyecto de innovación.

7.3 Descripción del grupo seleccionado

Para llevar a cabo el proyecto de innovación se ha decidido seleccionar un grupo de 4ºESO, puesto que presentan un equilibrio entre buen comportamiento y suficiente nivel de lengua para entender las propuestas y participar en ellas. Los grupos de menor nivel tienen dificultades para expresarse y comprender el presente de indicativo y los grupos de mayor nivel están compuestos por seis alumnos como máximo.

Destacamos que el grupo clase está conformado por doce alumnos, de los cuales ninguno requiere adaptación curricular. No obstante, sí que encontramos un alumno con TDA (sin hiperactividad) y un alumno de origen senegalés que tiene un nivel bajo de español, pero que tiene un nivel intermedio de francés, aunque solo de manera oral. A razón de este alumno se ha seleccionado un cuento que proviene de la tradición oral senegalesa, con el fin de acercar más a sus compañeros a factores de su cultura.

7.4 Análisis de la propuesta de innovación

7.4.1 Propuesta de innovación

En apartados anteriores, hemos expuesto las características de los cuentos en general y las de los cuentos africanos más concretamente. Hemos subrayado, asimismo, el valor de este género literario como recurso didáctico. Para nuestra SA hemos seleccionado el cuento *Khary-Gaye*, recogido por Birago Diop en su obra *Les Nouveaux Contes d'Amadou-Koumba*.

En esta obra, publicada por primera vez en 1958, un *griot* ficticio llamado Amadou-Koumba se convierte en el vehículo narrativo de varias historias arraigadas en la rica tradición oral de Senegal. A través de sus relatos en francés, el autor permite que estas

historias trasciendan continentes y sean compartidas con audiencias diversas, contribuyendo así a la difusión y apreciación de la cultura africana en el ámbito global.

Hemos elegido este cuento por la presencia de un alumno de origen senegalés en el aula, durante nuestro periodo de prácticas apreciamos que este alumno que presenta dificultades para integrarse con sus congéneres debido a su bajo nivel de español, por lo que consideramos muy beneficioso compartir aspectos de su cultura con sus compañeros. Por este mismo motivo, hemos incluido actividades cooperativas, en las que será la docente quién cree los grupos para evitar que ningún alumno quede aislado.

La totalidad de la SA *Le Sénégal C'est Chic* se encuentra en el Anexo 1, pero nos parece relevante detallar en estas líneas las sesiones las actividades consideradas más relevantes para que este alumnado pueda disfrutar del aprendizaje:

En primer lugar, mencionamos la actividad 4 (sesión 4), puesto que recurrimos a la gamificación para reactivar los conocimientos de años anteriores. En ella el alumnado llevará a cabo dos juegos: en el primero completarán un bingo con el *Passé Composé*, y en el segundo reconstruirán dos oraciones de manera cooperativa a partir de las palabras dadas por la docente. Creemos que esta actividad puede ser muy enriquecedora para el alumnado porque disfrutarían llevando a cabo los juegos y se ven obligados a utilizar el *Passé Composé* de una manera correcta para poder ganar, lo que les motiva a comprenderlo en mayor profundidad.

En segundo lugar, pasamos a la actividad 6 (sesión 6), que consiste en un juego creado con la página web de *playfactile*. El mismo está inspirado en “¿Quién quiere ser millonario?” y permite a los alumnos seleccionar el nivel de dificultad de las preguntas en función de los puntos que se otorgan por una respuesta correcta. Esta actividad puede funcionar muy bien debido al interés que presentan los alumnos por la asignatura una vez se utilizan las TIC. Asimismo, estimamos que este curso presenta un cierto nivel de competitividad, ello les haría implicarse en mayor medida. Finalmente, al tratarse de un juego que se lleva a cabo en grupos creemos que los discentes aprovecharán esta oportunidad para relacionarse entre ellos, pero como se debe contestar rápidamente y existe la opción de “rebote” los alumnos se ven obligados a mantener la concentración todo el tiempo y no solo durante su turno.

Finalmente, la última actividad que destacamos en este apartado es la actividad 7 (sesiones 7 y 8), en la que los discentes, divididos en pequeños grupos, crearán guiones de teatro inspirados en *Khary-Gaye* y después deben representarlos. Hemos seleccionado esta tarea porque permite explotar la creatividad de los alumnos y, al realizarse en grupo, favorece el intercambio de ideas. Nos parece de gran interés descubrir cuáles son las ideas que tienen los alumnos cuando se ven obligados a realizar un trabajo creativo y con el mínimo número de pautas.

7.4.2 Metodología

Las siguientes páginas están dedicadas a defender la metodología seleccionada para este proyecto de innovación. Por una parte, listamos las metodologías junto a una descripción de cada una de ellas y las relacionamos con las actividades que hagan uso de ellas. Por otra parte, se defiende la evaluación seleccionada, para lo que se define.

En primer lugar, se trabaja el enfoque comunicativo a lo largo de todas las sesiones, puesto que la docente utiliza el francés como lengua vehicular, lo que permite al alumnado acostumbrarse a su sonoridad y favorece al alumno migrante, que se siente más como con esta lengua que con el español.

Entendemos el enfoque comunicativo como una metodología que se centra en la comunicación efectiva y realista en el idioma objetivo. El objetivo principal es desarrollar competencias comunicativas, que incluyen la capacidad de interpretar y producir mensajes comprensibles, así como la competencia sociolingüística para usar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos.

En segundo lugar, hemos seleccionado el modelo de enseñanza directa. Este es un enfoque pedagógico estructurado, en el cual la instrucción es clara, explícita y sistemática. Este método se caracteriza por una serie de pasos secuenciales diseñados para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, minimizando la confusión y asegurando que se adquieran y dominen los conocimientos y habilidades específicos. Una de sus principales características es la claridad y especificidad de los objetivos de aprendizaje. La instrucción explícita es fundamental en este enfoque. Comprendemos las limitaciones de este modelo, pero resulta

útil para dar instrucciones claras y permitir guiar al alumnado más fácilmente, en especial al alumno con TDA, que puede distraerse y plantear problemas para seguir la clase.

En tercer lugar, contamos con el método expositivo, que se basa en la presentación clara y estructurada de los contenidos por parte del docente, quien actúa como la principal fuente de conocimiento. La finalidad del método expositivo es facilitar la comprensión y retención de la información por parte de los estudiantes a través de explicaciones detalladas y organizadas.

Una de las características principales del método expositivo es la planificación meticulosa del contenido. El profesor organiza y estructura la información de manera lógica y secuencial, asegurándose de que los conceptos se presenten de manera coherente y progresiva. Durante la clase, el docente expone el material mediante discursos, conferencias o presentaciones, utilizando recursos como diapositivas, gráficos y ejemplos ilustrativos para reforzar la comprensión. La exposición del contenido se complementa con técnicas de apoyo, como la repetición y el resumen, que ayudan a los estudiantes a consolidar la información.

En nuestro proyecto de innovación hacemos uso de esta metodología en las actividades 1, 2 y 3, debido a que son las más cargadas de información objetiva. No se debe abusar de esta metodología porque el papel del alumno es bastante pasivo, incluso si se le pide retroalimentación, no obstante, defendemos que esta metodología, bien utilizada, puede ser muy beneficiosa para el alumnado. Una de las principales ventajas es la claridad y organización del contenido, este método permite presentar la información de manera clara y estructurada, lo que ayuda a los estudiantes a seguir y entender los conceptos de forma lógica y secuencial. A través de este método, el docente puede asegurarse de que los estudiantes comprendan los conceptos básicos antes de avanzar a temas más complejos, para evitar crear lagunas de conocimiento o bases poco sólidas.

En último lugar, planteamos el juego de roles en la actividad 7 (sesiones 7 y 8). La metodología de juego de roles es una estrategia pedagógica que implica a los estudiantes en la representación de personajes o situaciones específicas, con el objetivo de explorar diferentes perspectivas y experimentar escenarios realistas. Esta técnica se utiliza para fomentar el aprendizaje activo y desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales. A

través del juego de roles, los estudiantes pueden simular situaciones de la vida real, practicar habilidades comunicativas y resolver problemas en un entorno controlado y seguro.

Uno de los principales beneficios del juego de roles es que permite a los estudiantes aplicar teorías y conocimientos en contextos prácticos. Al asumir diferentes roles, los alumnos tienen la oportunidad de ver cómo se aplican los conceptos aprendidos en clase a situaciones del mundo real. Esto no solo refuerza su comprensión teórica, sino que también mejora su capacidad para transferir el aprendizaje a nuevas situaciones. El juego de roles también es una herramienta eficaz para desarrollar habilidades interpersonales. Al interactuar con sus compañeros en diferentes roles, los estudiantes practican habilidades de comunicación, negociación y cooperación. Estas actividades fomentan el trabajo en equipo y la empatía, ya que los alumnos deben considerar y respetar las opiniones y sentimientos de otros personajes en la simulación. Además, enfrentarse a diferentes escenarios les permite mejorar su capacidad para manejar conflictos y tomar decisiones bajo presión. En nuestra breve experiencia docente, hemos sido testigos del éxito que resulta el juego de roles y no cesa de sorprendernos la creatividad del alumnado.

Con estas metodologías, el alumnado desarrolla una amplia gama de habilidades esenciales para su formación integral. A través de la práctica de juegos de roles y actividades interactivas, aprenderán a contar hechos del pasado de manera precisa y detallada, empleando un lenguaje descriptivo que capture la esencia de los eventos y personajes involucrados. Esta habilidad no solo mejorará su capacidad narrativa, sino que también reforzará su comprensión histórica y cultural, permitiéndoles apreciar la complejidad de los acontecimientos pasados. Las metodologías fomentan, de igual modo, la capacidad de los estudiantes para hacer descripciones vívidas y detalladas, utilizando un lenguaje rico y variado. Esto es crucial no solo en la narración de historias, sino también en su capacidad para comunicar ideas y sentimientos de manera efectiva.

7.4.3 Evaluación

En lo que se refiere a evaluación y calificación, se ha optado por la evaluación formativa a través de la observación sistemática, que queda registrada en el diario del profesor. Definimos la evaluación formativa como un proceso constante e integrado en el día a día educativo, diseñado para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes

con el fin de mejorar su progreso en tiempo real. A diferencia de la evaluación sumativa que se centra en medir el rendimiento al final de un período, la evaluación formativa se realiza de manera regular durante la enseñanza. Implica la retroalimentación inmediata tanto para los estudiantes como para los profesores, permitiendo ajustes inmediatos en el enfoque educativo. Los estudiantes participan activamente en este proceso, a través de autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, lo que les ayuda a reflexionar sobre su aprendizaje y a identificar áreas para mejorar. Entre sus beneficios se incluyen la mejora del aprendizaje al corregir errores de manera oportuna, la motivación al reconocer el progreso individual, y la identificación temprana de dificultades para ofrecer apoyo adicional cuando sea necesario.

Apuntamos que no toda la evaluación resulta en una calificación. Los únicos elementos que son calificados son los instrumentos de las actividades 3, 5 y 7. Se ha elegido este tipo de evaluación porque favorece al alumnado, especialmente a aquel que presenta dificultades en su aprendizaje. Se han diversificado los instrumentos que se toman para la calificación para favorecer al alumnado que no se expresa con comodidad en alguno de los medios, por ejemplo, el medio escrito. Se califican una ficha de ejercicios, una redacción que consista en un cuento y una representación teatral. No obstante, se evalúa, también, respuestas escritas y orales a preguntas cortas y una ficha de ejercicios. A través de todo ello se evalúan las Competencias Específicas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 como se detalla en el Anexo 1. Se han seleccionado por su relación con el objetivo de aprendizaje de esta SA. Se realizan heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones, aunque las calificaciones solo dependerán de la docente. En caso de no superar los objetivos previstos el alumnado puede recuperar los contenidos en las SA siguientes, en donde habrá contenidos relacionados con el cuento, puesto que se trata de una evaluación formativa continua.

7.4.3 Ventajas y desventajas

Consideramos que cualquier grupo de alumnos demuestra dificultades propias, al igual que cada propuesta pedagógica basada en recursos didácticos variados presenta una serie de ventajas y desventajas. En nuestro caso, hemos procurado detectar estos aspectos y asegurarnos de que los puntos positivos superan a los negativos.

Según nuestra experiencia de prácticas descubrimos que este grupo maneja una escasa base léxica, si bien presenta una muy buena comprensión de la lengua. El problema aparece cuando deben producir ellos mismos, puesto que no saben hacerlo sin ayuda de traductores automáticos o diccionarios en línea. No obstante, varios alumnos han comunicado que sienten un menor grado de ansiedad cuando memorizan que deben decir en voz alta memorizado, de ahí que se haya optado por un juego de rol. Otra dificultad a la que nos enfrentamos es la falta de base gramatical de los discentes. Según nuestra experiencia la mitad del grupo no sabe conjugar los verbos *être* y *avoir* en presente de indicativo en 4ºESO. Por lo que en esta SA se ha decidido volver a lo más básico y reducir el ritmo de las explicaciones.

En las próximas líneas procedemos a explicar las ventajas y las desventajas de esta SA. Por una parte, la principal ventaja es que a través de la misma, los discentes conocerán aspectos de la cultura senegalesa, lo que puede llevarlos a relacionarse en mayor medida con el alumno de origen senegalés del grupo. Otro punto positivo que apreciamos en nuestras actividades es que los alumnos se ven forzados a explotar su creatividad para, más adelante, ver los resultados de sus esfuerzos. El alumnado debe hablar delante de toda la clase, lo que desarrolla sus habilidades de oratoria y su capacidad de hablar en público. El último aspecto beneficioso que subrayamos es que se diversifican los instrumentos de evaluación para favorecer a todo tipo de alumnado: los alumnos tímidos que no disfrutaban de hablar en público, los discentes con problemas para concentrarse en los deberes escritos, etc.

Por otra parte, entendemos que pueda resultar complicado para el alumnado aprender conceptos, totalmente, desconocidos en su segunda lengua extranjera y hemos intentado simplificar las explicaciones todo lo posible. Asimismo, tenemos en cuenta que el trabajo cooperativo, presente en las actividades 4, 6 y 7 puede desfavorecer a cierto tipo de alumnado, que se ve obligado a trabajar de más para compensar el bajo rendimiento de sus compañeros. Para luchar contra esto, hemos decidido evaluar a los alumnos de manera individual, pese a que el resultado pueda exponerse en grupo; de igual modo, hemos incluido una hoja de heteroevaluación para que los docentes puedan añadir comentarios de su experiencia durante el trabajo cooperativo. Finalmente, reconocemos que las representaciones teatrales pueden no gustar a todos los discentes y que muchos de ellos no quieren realizar estas tareas por motivos de vergüenza. Estimamos que es crucial para un alumno el aprender

a expresarse delante de un público, y pretendemos crear un clima de respeto en el aula, en el que no se toleren las burlas hacia los compañeros.

Una vez expuestas las ventajas y las desventajas, creemos que los aspectos positivos superan a los negativos, de igual modo, hemos intentado encontrar soluciones para paliar los posibles problemas que pudieran nacer a raíz de las desventajas.

7.4.4 Propuesta de mejora

Esta SA no se pudo llevar a cabo durante el período de prácticas por cuestiones de tiempo, no obstante, dedicaremos este apartado a presentar otras actividades que podrían funcionar dentro de esta SA.

1. Entrevistas con los personajes: En esta fascinante actividad, los alumnos se adentrarán en las complejidades psicológicas de los personajes del cuento de *Khary Gaye* mediante entrevistas. Organizados en pequeños grupos heterogéneos, cada equipo asumirá la tarea de estudiar, minuciosamente, a un personaje específico de la historia. Cada grupo se sumergirá en la tarea de formular preguntas detalladas que aborden aspectos cruciales como la personalidad, los intereses y las dinámicas interpersonales de su personaje asignado.

Dentro de estos grupos, los estudiantes adoptarán roles tanto de entrevistadores como de entrevistados, explorando así cada faceta del personaje desde perspectivas únicas y enriquecedoras. Una vez concluidas las entrevistas, cada grupo compartirá los descubrimientos y conclusiones obtenidas con el resto de la clase. Este intercambio inevitablemente provocará una reflexión colectiva sobre las diferentes interpretaciones de la psicología de los personajes. Por ejemplo, mientras un grupo podría interpretar a la madrastra como un ser despiadado, otro grupo podría encontrar motivos para empatizar con sus acciones aparentemente severas.

Más allá de cultivar habilidades de análisis crítico y la capacidad para formular preguntas, esta actividad invita a los alumnos a considerar cómo cada personaje contribuye de manera única al mensaje global y a la estructura narrativa del cuento. Así, se promueve una comprensión más profunda y matizada de la literatura,

alentando a los estudiantes a explorar y debatir sobre las complejidades de los personajes y las múltiples capas de significado que estos aportan a la narrativa.

2. Elaboración de un diccionario cultural: Esta actividad se llevará a cabo en pequeños grupos heterogéneos. En ella, se procederá a seleccionar los vocablos del cuento que se han mantenido en la lengua nativa, distribuyéndolos entre los equipos de la clase.

La tarea de cada grupo consistirá en explorar y definir las palabras asignadas, cada equipo deberá, asimismo, enriquecer su definición con una imagen que ilustre cada concepto. Para consolidar el aprendizaje, se requerirá la creación de frases que incorporen la palabra seleccionada.

Esta iniciativa culminará en la creación de un "diccionario" colaborativo alojado en *Padlet*, una plataforma flexible y accesible de Google, que facilitará la interacción entre los estudiantes y promoverá un intercambio dinámico de conocimientos. Así, los participantes fortalecerán su comprensión del patrimonio lingüístico nativo y profundizarán en su aprecio por la diversidad cultural y lingüística.

3. Pasar la obra a formato de cómic: Durante esta actividad, los alumnos tendrán la oportunidad de emplear la página web *StoryboardThat*, la cual no requiere registro ni introducción de datos personales. A través de esta plataforma, cada estudiante se sumergirá en la tarea de transformar el cuento de *Khary Gaye* en un cómic, lo cual implica un ejercicio de mediación. Para llevar a cabo esta tarea, los alumnos deberán comprender a fondo el significado del relato y sus matices, puesto que representarán visualmente cada escena y acción.

Esta actividad fomenta la creatividad de los estudiantes al exigirles imaginar y visualizar los escenarios narrativos. Les permite, asimismo, explorar diferentes formas de expresión artística y narrativa. Una vez completados todos los cómics, estos se compartirán en la plataforma *Moodle* para que todos los compañeros puedan apreciarlos y comentarlos. Los cómics pueden ser utilizados, asimismo, como ejemplos para actividades de comprensión escrita en cursos inferiores, facilitando así un aprendizaje más interactivo y significativo para todos los estudiantes involucrados.

4. *Escape room*: En esta actividad, se plantea la creación de un *escape room* virtual utilizando la plataforma *Genially*, tarea que recae en la docente como diseñadora principal. El objetivo fundamental de este *escape room* es desafiar a los alumnos a resolver una serie de rompecabezas y enigmas que les permitan avanzar de una sala a otra dentro del entorno digital.

Cada uno de los rompecabezas estará, cuidadosamente, diseñado para estar relacionado con los contenidos vistos en clase. Por ejemplo, los estudiantes podrían encontrarse con acertijos que requieren conocimientos sobre el uso del imperfecto en francés o preguntas que evalúen su comprensión de la cultura general de Senegal. La creación de este *escape room* captará la atención y el interés de los estudiantes y proporcionará un entorno de aprendizaje interactivo y memorable.

Como idea final que deseamos resaltar, se propone la creación de un libro recopilatorio de todas las obras de teatro que ha diseñado y llevado a la práctica el alumnado en la actividad 7. Para completar este libro se podría proponer, como tarea transversal, la creación de las ilustraciones de cada cuento en la asignatura de Educación Plástica. Se escanearían los dibujos de los discentes y se les daría formato junto al texto, para conseguir un resultado similar al del cuento distribuido por la profesora durante la primera actividad (Anexo 3).

8. CONCLUSIONES

En este TFM hemos abordado la importancia de los cuentos como recurso pedagógico, la relevancia de la interculturalidad en la educación y los beneficios específicos que los cuentos africanos aportan a la enseñanza de FLE. A continuación, presentamos las principales conclusiones obtenidas.

En primer lugar, los cuentos son reconocidos por su capacidad para fomentar un desarrollo integral en los estudiantes, abordando diversas habilidades como las lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales. La narración y la escucha activa no solo mejoran la comprensión lectora y amplían el vocabulario, sino que también desarrollan habilidades de expresión oral y escrita. La estructura narrativa de los cuentos estimula la imaginación y la creatividad, lo que enriquece el aprendizaje al hacerlo más dinámico y significativo. La

transmisión de valores morales y éticos a través de los cuentos permite a los estudiantes reflexionar sobre comportamientos y desarrollar un sentido crítico frente a diversas situaciones de la vida. Este enfoque holístico es crucial para formar individuos completos y conscientes de su entorno.

En segundo lugar, concluimos que la inclusión de la interculturalidad en el currículo escolar fomenta el respeto y la tolerancia hacia diferentes culturas y tradiciones, preparando a los estudiantes para una sociedad globalizada. La educación intercultural reduce prejuicios y estereotipos, promoviendo habilidades como la empatía y la comunicación efectiva. Este aspecto es esencial para la convivencia pacífica y la colaboración en un mundo cada vez más interconectado. La exposición a diversas perspectivas culturales enriquece el aprendizaje al ofrecer una variedad de contextos y experiencias, ampliando la comprensión del mundo y promoviendo una educación más completa y holística. A lo largo de nuestra SA, los discentes han podido conocer una parte de la cultura senegalesa, lo que les permite reducir estereotipos negativos y les ayuda a comprender la realidad de uno de sus compañeros. Ello puede favorecer la integración de dicho alumno a partir de la empatía.

En tercer lugar, el uso del cuento africano en la enseñanza de FLE proporciona un contexto cultural y lingüístico rico y contextualizado. Ello facilita una comprensión más profunda del idioma y aumenta la motivación y el interés de los estudiantes por conocer historias culturales diferentes a las nuestras. La diversidad de tramas y personajes en estos relatos permite a los estudiantes encontrar relevancia personal en el material de estudio, haciendo el aprendizaje más atractivo. Los estudiantes se familiarizan, asimismo, con las culturas y tradiciones de los países francófonos africanos, lo que contribuye a un doble aprendizaje lingüístico y cultural, enriqueciendo su formación.

Ponemos en valor, de igual forma, los aspectos más relevantes de nuestra propuesta de innovación. Por una parte, entre las ventajas subrayamos que los alumnos tendrán la oportunidad de conocer y explorar en profundidad la rica y diversa cultura senegalesa. Este conocimiento no solo enriquecerá su bagaje cultural, sino que también les permitirá establecer una comunicación efectiva con personas originarias de esta región, abriendo puertas a nuevas amistades y colaboraciones interculturales. Otra ventaja es que, a través de las diferentes actividades, los discentes tienen la oportunidad de expresar sus ideas de manera innovadora, lo que fomenta su creatividad. Los alumnos, además de desarrollar sus

habilidades creativas, pueden ver y valorar los resultados tangibles de sus esfuerzos, lo que resulta gratificante. El siguiente punto que subrayamos de nuestra propuesta es que el alumnado practica el hablar en público. Hecho que contribuye al desarrollo de sus habilidades oratorias y de confianza para expresarse en distintos contextos, fundamental en su futuro académico y profesional. Por último, consideramos beneficioso haber diversificado los instrumentos de evaluación. Este enfoque inclusivo y adaptable nos permite atender mejor a la diversidad del alumnado, reconociendo y valorando diferentes tipos de inteligencia y habilidades. Al ofrecer múltiples formas de evaluación, garantizamos que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su conocimiento y capacidades de la manera que mejor se adapte a sus fortalezas individuales.

Por otra parte, entre las desventajas aceptamos que puede resultar un verdadero reto para los alumnos aprender conceptos, completamente, desconocidos en una lengua extranjera que no dominan a la perfección, los discentes pueden sentirse abrumados por no comprender el tema que se está tratando en clase. Esta dificultad puede generar ansiedad y frustración, afectando negativamente su confianza y motivación para aprender. Otro punto que puede generar estas emociones es el trabajo cooperativo, aunque generalmente es beneficioso, también presenta ciertos inconvenientes. En particular, hemos observado que algunos alumnos, en concreto aquellos que se esfuerzan más de lo normal, pueden sentirse desfavorecidos. Estos estudiantes a menudo cargan con una mayor parte del trabajo y pueden frustrarse si sienten que sus compañeros no están contribuyendo de manera equitativa. Esta dinámica puede generar tensiones dentro del grupo y afectar la cohesión y la efectividad del trabajo en equipo. Finalmente, comprendemos que la implementación de actividades como el juego de roles puede resultar problemática en algunos contextos. Participar en este tipo de dinámicas requiere que los alumnos se pongan en situaciones que pueden resultarles incómodas, aún más si son tímidos. Esta incomodidad puede inhibir su participación activa y limitar los beneficios de la actividad.

En suma, aunque nuestro enfoque educativo tiene numerosos beneficios, es crucial ser conscientes de las desventajas y trabajar para mitigarlas, asegurando así un ambiente de aprendizaje más equilibrado y positivo para todos los estudiantes. La integración del cuento como recurso pedagógico, en especial el africano, y la incorporación de la interculturalidad en la educación ofrecen múltiples beneficios que enriquecen el proceso educativo. Estos elementos mejoran las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes y promueven

una educación inclusiva, respetuosa y globalizada. Al considerar estos enfoques y abordar las posibles dificultades, podemos crear entornos de aprendizaje más dinámicos, atractivos y significativos, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos globales competentes y conscientes.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. *FeniXX*. Disponible en <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3380978k/f9.item.texteImage>
- ACHEBE, C. (1987). African short stories. Heinemann.
- ALARCÓN, J., Fernández, Z., & Leal, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 38(100), 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/html/>
- ANDERSON, E. (1995). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel. Disponible en <https://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2019/20623/files/bibliografia-complementaria/enrique-anderson-imbert-teoria-del-cuento>
- AUSTIN, T. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y desarrollo*, 1(1), 1-11. Disponible en https://www.academia.edu/download/33815847/Austin-concepto_de_cultura.pdf
- BIRUKOU, A., BLANZIERI, E., Giorgini, P., & GIUNCHIGLIA, F. (2013). A formal definition of culture. Models for intercultural collaboration and negotiation, 1-26. Disponible en https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-5574-1_1
- BLÁZQUEZ, F. & LUCERO, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En Medina, A. & Salvador, F. *Didáctica General* (pp. 185-218). Madrid: Pearson Educación.
- BYRAM, M. (2009). Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education. *Language Policy Division*, 9. Disponible en <https://rm.coe.int/16805a223c>
- CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- COPANS, J. (1980). Cuentos populares africanos (cuentos Wolof del Baol). Fudamentos.

- DE-JUAN-VIGARAY, M., MEROÑO, M. C., & BUENO, M. Á. (2014). Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (35), 46-63. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552853006.pdf>
- DÍAZ, I. (1990). Moralidad del cuento africano: "Les Mamelles" de Birago Diop. *Estudios Humanísticos*, (11), 203-210. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=104734>
- DIETZ, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200192&script=sci_arttext
- FERNÁNDEZ, P. (2000). EL CUENTO FANTÁSTICO ESPAÑOL 1939-1975. Academia.edu. Disponible en https://www.academia.edu/11312015/EL_CUENTO_FANT%C3%81STICO_ESPA%C3%91OL_1939_1975?email_work_card=title
- FERNÁNDEZ, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, (26). Disponible en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf
- KITENGE-NGOY, T. (2017). Littérature africaine francophone: de la revendication identitaire à l'altérité dans l'universel. *Journal of Humanities*, 25(2), 118-138. Disponible en <https://www.ajol.info/index.php/jh/article/view/165530>
- KOUVOUAMA, A. (2004). Imaginaire et société dans la littérature africaine francophone. Hermès, *La Revue*, 40, 280-286. Disponible en <https://doi.org/10.4267/2042/9560>
- MOYA, A. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, (26), 1-9. Disponible en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf
- OLUCHUKWU, N. (2013). Folk Tale as a Tool for the Teaching of French Grammar: The Case of L. Araignee Et La Mort. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, 14(1), 126-139. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/272456387_Folk_Tale_as_a_Tool_for_the_Teaching_of_French_Grammar_The_Case_of_LAraignee_Et_La_Mort

PÉREZ, D. (2013). El cuento como recurso educativo. *3ciencias*, (13). Disponible en <https://3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>

PIÑA, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 92(3), 476-487. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671978>

PUREN, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. *La France et la francophonie: stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, 173-194. Disponible en https://www.christianpuren.com/app/download/5523333851/PUREN_2006g_Configurations_didactiques_revue%2BFMLM_n347.pdf

RAMOS, B., AGUIRRE, J., and TORRES, N. (2018). El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 11(1), 57-68. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/8903

REHAAG, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, (2), 172-180.

ROAS, D. (2001). Teorías de lo fantástico. Arco/Libros. Disponible en https://www.enclavedelibros.com/libro/teorias-de-lo-fantastico_360

TALAVERA, M. (2010). El género cuento a lo largo de la historia. *Océánide*, (2), 1-7. Disponible en https://www.academia.edu/30877674/El_g%C3%A9nero_cuento_a_lo_largo_de_la_historia?email_work_card=thumbnail

10. ANEXOS

Todos los anexos presentados a continuación han sido creados por Raquel Delgado Castro, en caso contrario se especificará. Se añade una muestra de cada uno para no superar la extensión máxima de este trabajo.

10.1 Le Sénégal C'est Chic

Descripción

A lo largo de esta Situación de Aprendizaje se movilizarán aspectos de la comunicación tales como la producción de textos escritos o la narración de acontecimientos pasados. Para esta última función los alumnos conocerán el *Passé Composé*, por lo que se trabajarán aspectos de morfosintaxis. Asimismo, se utilizará la lengua como vehículo para el enriquecimiento personal a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 11: Ciudades y Comunidades Sostenibles, puesto que uno de sus objetivos consiste en conseguir que los asentamientos humanos sean más inclusivos.

De igual modo, se perseguirá conseguir un aprendizaje basado en la creatividad. Todo ello se estudiará de una manera dinámica que favorezca al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) a través de explicaciones cortas y claras, con apoyo de imágenes y con el uso del color para atraer la atención. El alumnado se preparará a lo largo de las sesiones para la tarea final: la creación de una breve obra de teatro inspirada en el cuento *Khary-Gaye* y su posterior recopilación en un libro.

El grupo para el que está diseñada esta SA está compuesto por 12 alumnos de 4ºESO, de los cuales uno presenta Trastorno de Déficit de Atención (TDA) (sin hiperactividad). Otro alumno es originario de Senegal y maneja un nivel intermedio de lengua francesa, aunque solo de manera oral, y un nivel bajo de lengua española. Ambos alumnos encuentran problemas para integrarse en el grupo, por lo que se han propuesto actividades cooperativas. El alumnado que se encontraba en el centro en años anteriores ha visto ya los tiempos del pasado y ha tratado cuestiones de inclusividad, tanto en esta asignatura como en otras.

Justificación

Al terminar esta SA el alumnado podrá relatar hechos del pasado y hacer descripciones, además, conocerán vocabulario específico de África y conocerán en líneas generales aspectos culturales de Senegal. Las actividades propuestas a continuación se anclan a la Red Innovas, más concretamente al Eje 6: Cooperación para el desarrollo y la solidaridad. Están relacionadas, asimismo, con el ODS11: Ciudades y Comunidades Sostenibles Finalmente, se relaciona con el proyecto de centro “L’Afrique C’est Chic”, por el que recibe nombre nuestra SA (*Le Sénégal C’est Chic*).

Competencias, Criterios de Evaluación y Saberes Básicos evaluados

Competencias Específicas	
1	Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.
2	Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.
3	Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
4	Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar

	mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.
5	Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.
6	Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales

Criterios de evaluación	
1.1	Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita, y valorar con actitud crítica el contenido de textos orales sencillos, progresivamente más complejos, sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma clara a través de diversos soportes, utilizando con fluidez, adecuación y con cierta corrección una o más lenguas además de las familiares con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas concretas.
1.2	Interpretar y analizar el sentido global, la información específica y explícita, y valorar con actitud crítica el contenido de textos escritos y multimodales sencillos, progresivamente más complejos, sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma clara a través de diversos soportes, así como de textos literarios adaptados al nivel de madurez del alumnado, aplicando criterios

	de validez, calidad y fiabilidad y utilizando con fluidez, adecuación y con cierta corrección una o más lenguas además de las familiares con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas concretas.
1.3	Aplicar los conocimientos y las estrategias más adecuadas en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; así como realizar búsquedas para seleccionar y gestionar información veraz.
2.1	Elaborar y expresar oralmente y en diferentes soportes, textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles y adecuados a la situación comunicativa, que versen sobre asuntos cotidianos y frecuentes, y sean de relevancia para el alumnado, haciéndolo de forma creativa, así como mostrando empatía por los interlocutores y las interlocutoras y aprecio por las producciones de los demás, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos.
2.2	Organizar y redactar textos propios, sencillos, breves y comprensibles sobre asuntos cotidianos y frecuentes, que sean de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, haciéndolo con claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta, siguiendo pautas establecidas, empleando la creatividad, y mostrando empatía por los interlocutores y las interlocutoras y aprecio por las producciones de los demás, así como empleando herramientas analógicas y digitales, con el fin de responder a propósitos comunicativos concretos.
2.3	Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias en la elaboración de textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a

	<p>la tipología textual, haciendo uso de su repertorio lingüístico, con ayuda de los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, y teniendo en cuenta la persona a quien va dirigido el texto, con el fin de planificar, producir, revisar y seguir progresando en el proceso de aprendizaje.</p>
4.1	<p>Inferir y sintetizar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma oral o escrita, en situaciones cotidianas del entorno personal, social y educativo y profesional, mostrando empatía por los interlocutores y las interlocutoras y respeto por las lenguas empleadas, así como interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes, para así transmitir información de manera clara y responsable.</p>
4.2	<p>Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, haciendo uso de su repertorio lingüístico y con buena gestión emocional, así como usando recursos y apoyos físicos o digitales adecuados en función de las necesidades de cada momento, con la finalidad de explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes.</p>
5.1	<p>Registrar, analizar y compartir los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales, seleccionando de forma creativa las estrategias más eficaces en las actividades de planificación, autoevaluación y coevaluación, como las que se proponen en el Portfolio Europeo de las Lenguas o en diarios de aprendizaje, así como comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas,</p>

	<p>reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento, de modo que se produzca una transferencia de conocimientos y estrategias a diferentes contextos sociales cotidianos que le permita ampliar su repertorio lingüístico individual, superar las adversidades y consolidar su aprendizaje en la lengua extranjera.</p>
6.1	<p>Valorar críticamente de forma empática y respetuosa la diversidad lingüística, cultural y artística propias de Canarias y de países donde se habla la lengua extranjera, aplicando estrategias en situaciones comunicativas interculturales, cotidianas, sencillas, con resiliencia, proponiendo vías de solución a dificultades comunicativas socioculturales, construyendo vínculos entre la cultura canaria y otras culturas, y favoreciendo y justificando el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos, para afrontar las diferencias morales o culturales con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.</p>

<p>Saberes Básicos</p>
<p>I.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empleo de estrategias de uso común para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales. 2. Aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas. 5. Manejo de unidades lingüísticas de uso común y significados asociados a dichas unidades, tales como la expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación. 6. Identificación y empleo de léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos, ocio y tiempo libre, salud y actividad física, vida cotidiana, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación, sistema escolar y formación

7. Identificación y reproducción de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.

8. Reconocimiento y uso de convenciones ortográficas de uso común y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.

12. Gestión y uso de herramientas analógicas y digitales de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal, y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

II.

1. Selección y uso de estrategias y técnicas para responder a una necesidad comunicativa concreta a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.

2. Empleo de estrategias de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

3. Uso de estrategias y herramientas de uso común para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.

5. Identificación y empleo de expresiones y léxico de uso común para intercambiar ideas sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

III.

1. Reconocimiento y respeto por aspectos socioculturales y sociolingüísticos de uso común relativos a la vida cotidiana y las condiciones de vida; convenciones sociales de uso común; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, normas, actitudes, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera y de Canarias.

2. Utilización de estrategias de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

IV.

1. Aprecio por la lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.

2. Empleo de estrategias colaborativas y de dinámicas de trabajo de grupo, relativas a las relaciones interpersonales.

5. Desarrollo de la autoestima, autoconfianza e iniciativa.

7. Visión creativa y emocional del aprendizaje.

8. Empleo de estrategias de aprendizaje autónomo y pensamiento crítico.

Secuencia de actividades:

Antes de dar paso a la secuencia de actividades, es importante recalcar que toda la temporalización realizada en minutos es de carácter estimativo y comprendemos que el alumnado puede presentar dificultades con las que no contábamos, o puede terminar en menor tiempo del planeado. Entendemos que dentro de un aula hay que saber adaptarse porque pueden surgir muchos imprevistos.

Sesión 1. Actividad 1. *Il était une fois...*

A modo de apertura de esta SA el o la docente preguntará al alumnado si les gustan los cuentos y cuáles conocen (5 minutos). Una vez respondida la pregunta se explicará que durante las próximas sesiones se va a trabajar a partir de un cuento que es muy probable que no conozcan: *Khary-Gaye*. Se proyectará una presentación que servirá como esquema para adelantar el desarrollo de las siguientes clases (10 minutos) (Anexo 2).

Una vez los alumnos y las alumnas conozcan lo que harán, próximamente, se pasa a la lectura en voz alta del cuento seleccionado (15 minutos) (Anexo 3). Para realizar la lectura el o la docente puede repartir las hojas impresas a todos los alumnos, o puede optar por proyectarlo. Este cuento ha sido adaptado, tanto en longitud como en vocabulario y nivel de lengua en general. Tras ello, se pedirá a los discentes que indiquen todas aquellas palabras o expresiones que no entiendan para proceder a su explicación, en un primer momento en la lengua meta, y si se mantiene la falta de comprensión se podrá utilizar el español.

El o la docente formulará una serie de preguntas sobre el cuento para comprobar su comprensión y enfatizar los puntos más importantes (20 minutos). Las preguntas se realizarán de manera oral y serán las siguientes:

- Comment s'appelle la protagoniste ? Avec qui elle habite ?
- Pourquoi la belle-mère déteste Khary?
- Quel était le seul animal capable d'aider Khary dans la rivière ?
- Pourquoi les filles du village croient que Khary ne va jamais se marier ?
- Que demande Djann le Serpent à Khary?

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
C1, C2, C4	1.1, 1.2, 1.3 2.1 4.1	I. 1, 5, 6, 7 II. 1, 5

Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
Respuestas orales	Diario de clase del profesorado	Gran Grupo (GGRU)

Sesión 2. Actividad 2. *Nous sommes plongés au Sénégal*

Se comienza esta actividad pidiendo a los y las discentes que hagan un resumen oral del cuento trabajado en la actividad anterior (10 minutos). Una vez recordada la historia se explica que se trata de un cuento de tradición oral senegalés recogido por un autor llamado Birago Diop. Se explica que Senegal fue una colonia francesa y que es un país en el que se habla francés, aunque de una manera diferente a Francia. Una vez aclarados estos puntos el o la docente proyecta una presentación sobre Senegal (25 minutos) (Anexo 4), en la que en la primera diapositiva (sin contar el título) se pide a los alumnos que señalen el país en un mapa de África para comprobar si conocen esta información. Después, se continúa con la información más relevante del país: su capital, su población, las lenguas que se hablan, la gastronomía, música y datos curiosos. En el apartado de lenguas que se hablan se incluye un vídeo de una persona senegalesa hablando francés (con subtítulos) para apreciar el acento, y en el apartado de música se reproducen unos treinta segundos de varias canciones. Una vez terminada la presentación se pide a los discentes que realicen las preguntas que quieran, a las cuales responderá el o la docente, o si le parece adecuado, el alumno de origen senegalés del grupo. Al acabar la explicación se movilizan estos conocimientos a través de un *kahoot* (15 minutos) (Anexo 5) que se realizará en los *ChromeBooks* facilitados por el centro.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
C1, C4, C6	1.1, 1.2, 1.3 4.1 6.1	I. 1, 5, 6, 7 II. 1, 5 III. 1, 2 IV. 1
Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos

Respuestas del <i>Kahoot</i>	Diario de clase del profesorado	Gran Grupo (GGRU)
------------------------------	---------------------------------	-------------------

Sesión 3. Actividad 3. *Personne n'est parfait*

Para comenzar esta sesión el o la docente contará una historia sobre su pasado utilizando el *Imparfait*. Por ejemplo: “*Quand j’étais petit.e j’avais un chien qui s’appelait ... et que j’aimais beaucoup. Il était tout blanc et mignon. Un jour, il s’est perdu et je l’ai trouvé chez mes grand-parents, trois kilomètres de chez moi!*”

Una vez terminada la anécdota se preguntará a los y las alumnas en qué tiempo verbal creen que está formulada la historia y se explicará que el *Imparfait* es muy útil para contar sus propias historias o para hacer descripciones. Se procederá a la proyección de una presentación (25 minutos) (Anexo 6) que expone los puntos más importantes del *Imparfait*: usos, conjugación y uso frente al *Passé Composé*. Al terminar la presentación el o la docente dará paso a las preguntas de los alumnos y les pedirá que formulen una frase en este tiempo verbal. Una vez hecho esto, se repartirá una ficha a modo de síntesis de este tiempo (Anexo 7) para mejorar la memorización.

Por último, para comprobar el nivel de adquisición del alumnado, se realizará una ficha de ejercicios (25 minutos) (Anexo 8) que los estudiantes terminarán en el tiempo de clase para asegurarse de que la realizan sin la ayuda de internet.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
C1, C5	1.2 5.1	I. 5, 8, 12 II. 1, 2
Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
Ficha de ejercicios completa	Diario de clase del profesorado	Gran Grupo (GGRU) Trabajo individual (TIND)

Sesión 4. Actividad 4. *Le passé c'est du passé*

Para comenzar la actividad el o la docente preguntará a los discentes si recuerdan el *Passé Composé* y pedirá ejemplos. Se escribirá la fórmula para conjugarlo en la pizarra para

asegurarse de los conocimientos que poseen los y las alumnas. Una vez se haya realizado un breve repaso (10 minutos) se repartirán “cartones de bingo” (Anexo 9) en los que cada casilla se encontrará un verbo y una persona, por ejemplo: *manger - elle*, el profesor dictará frases conjugadas en *Passé Composé* y los alumnos deberán ir tachando sus casillas hasta terminarlas todas. Tomando el ejemplo anterior, el alumno deberá tachar su casilla si la docente dice “*Elle a mangé des carottes hier*”.

Una vez se hayan completado dos bingos (30 minutos) se pasará al siguiente juego, que se desarrolla de manera cooperativa entre toda la clase. Se repartirá una hoja a cada alumno con una palabra escrita en grande, cada alumno tendrá una palabra distinta, todas juntas dan lugar a dos oraciones: una en *Imparfait* y la otra en *Passé Composé* (10 minutos). Los discentes deberán moverse por la clase para encontrar a los compañeros con los que forman sus oraciones, una vez creen que la tienen completa se dirigirán al profesor y colocarse en el orden que consideren oportuno para formar la frase. Si es correcta ayudarán a sus compañeros, si no lo es deberán volver a intentarlo. Para que sea factible, las oraciones serán muy diferentes entre sí y la que está en *Passé Composé* estará formulada con el auxiliar *Être*, que debe concordarse. Las oraciones serán las siguientes:

1. *Il était beau quand il était petit.*
2. *Elle est allée au supermarché.*

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
No evaluado.		
Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
No evaluado.		Gran Grupo (GGRU)

Sesión 5. Actividad 5. À votre tour

En esta actividad los discentes redactarán sus propias historias inspirándose en *Khary-Gaye*, por lo que la profesora pedirá a los alumnos que saquen sus copias del cuento, o lo volverá a proyectar si así lo estima oportuno. Se pedirá a los discentes que cuenten la historia de una manera resumida para comprobar su aprendizaje significativo (10 minutos). Una vez hecho esto, se escribirá en la pizarra una guía de lo que deben incluir en sus historias:

1. Un o una protagonista que viva en una aldea (no ciudad).
2. Animales que hablan.
3. Elementos mágicos o sobrenaturales.
4. Un giro de los acontecimientos.

Esta historia contendrá entre 60 y 80 palabras y debe redactarse durante el tiempo de clase (40 minutos) para asegurarse de que se realiza, únicamente, con los recursos ofrecidos por el o la docente y no se utilizan herramientas de Inteligencia Artificial o traductores automáticos. Los discentes tendrán derecho a utilizar la ficha resumen del *Imparfait* (Anexo 7) y a preguntar dudas a la docente, pero no podrán hablar entre ellos.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
C2	2.2, 2.3	I. 5, 8, 12 II. 1
Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
Redacción inspirada en el cuento <i>Khary-Gaye</i>	Listas de control o de cotejo	Trabajo individual (TIND)

Sesión 6. Actividad 6. *Qui veut gagner des millions ?*

Esta actividad servirá de repaso y reactivación de todos los conocimientos vistos hasta el momento a lo largo de la SA (50 minutos). Para realizarla se utilizará la página web *playfactile* que permite crear juegos del estilo “¿Quién quiere ser millonario?” y que no exige el registro de los alumnos. Se realizará un concurso (Anexo 10) en el que los estudiantes se distribuirán en equipos, se ha optado por cuatro equipos de tres para favorecer la comunicación entre los integrantes. Estos equipos seleccionarán una casilla con un “premio” que varía en función de la dificultad de la pregunta. Si un equipo responde correctamente gana los puntos especificados anteriormente, si responde de manera incorrecta pierde el turno y la pregunta pasa al siguiente equipo. Las preguntas están divididas en cuatro categorías: el cuento de *Khary-Gaye*, Senegal, *Imparfait* y *Passé Composé*.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
No evaluado.		
Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
No evaluado.		Pequeños grupos (PGRU) Grupos heterogéneos (GHET)

Sesión 7 y 8. Actividad 7. *Le rideau se lève*

Se entregan las redacciones corregidas de la actividad 5, una vez resueltas las dudas de corrección (10 minutos de la sesión 7), se divide a los discentes en cuatro grupos de tres. Cada grupo debe crear un guion de teatro (40 minutos de la sesión 7) siguiendo las mismas indicaciones que en la actividad 5, pueden decidir elegir una historia ya corregida, llegar a un punto común entre las redacciones, o crear una historia completamente nueva. Estos guiones de teatro deben dar lugar a representaciones que duren entre tres y cinco minutos, en las que hable cada alumno un minuto como mínimo.

Para la creación de los guiones el alumnado tiene derecho a utilizar sus apuntes y libros de texto, además de todas las fichas que se hayan repartido a lo largo del curso, y a preguntar dudas al profesor. Una vez terminada la parte escrita, los alumnos representarán sus guiones ante el grupo (40 minutos sesión 8).

Al finalizar las representaciones el o la docente repartirá una hoja de cotejo (Anexo 11) para que los alumnos evalúen el desempeño de sus compañeros de grupo y puedan expresar quejas o comentarios sin tener que crear situaciones incómodas con los demás discentes (10 minutos sesión 8).

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
C1, C2	1.1 2.1, 2.3	I. 5, 7, 8, 12 II. 1, 3 IV. 2, 5, 7

Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
Guión de teatro. Representación teatral.	Listas de control o cotejo.	Pequeños grupos (PGRU) Grupos heterogéneos (GHET)

Sesión 9. Actividad 8. *Toutes les bonnes choses ont une fin*

Esta última actividad está dedicada a la evaluación de la SA en sí. En un primer momento, los discentes completarán una hoja de autoevaluación (10 minutos) (Anexo 12) en la que se les pide ser sinceros con el nivel de comprensión de los conocimientos de la SA. Acto seguido, los alumnos cumplimentarán una encuesta de satisfacción con la SA (Anexo 13), que se tomará en cuenta para su implementación en próximos años y, finalmente, se les pedirá a los alumnos que confeccionen dos ejercicios sobre el *Imparfait* de lo que ellos preguntarían y cómo si fueran los docentes (20 minutos). Este último apartado se ha implementado para observar qué consideran los alumnos más relevante de este tiempo verbal, y para que reconozcan el valor que tiene la creación de ejercicios.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
C2, C4, C5	2.2, 2.3 4.2 5.1	I. 2, 8 II. 3, 5 IV. 8
Productos / Instrumentos de evaluación	Herramientas de evaluación	Agrupamientos
Ejercicios diseñados por el discente	Diario de clase del profesorado	Trabajo individual (TIND)

10.2 Présentation de las actividades de la SA

Ce qu'on va faire
SÉNÉGAL
C'EST CHIC

- 1 • LECTURE D'UN CONTE
- 2 • DÉCOUVRIR LE SÉNÉGAL
- 3 • CONNAÎTRE L'IMPARFAIT
- 4 • PRATIQUER LE PASSÉ COMPOSÉ
- 5 • ÉCRIRE NOTRE PROPRE HISTOIRE
- 6 • COMPÉTITION "QUI VEUT GAGNER DES MILLIONS"
- 7 • PERFORMANCE THÉÂTRALE
- 8 • ÉVALUATION

10.3 Cuento *Khary-Gaye*. Versión adaptada. Expuestas únicamente la primera y la última página. Ilustraciones creadas a partir de la Inteligencia Artificial de *Canva*



Il était une fois une fille qui s'appelait Khary-Gaye. Elle vivait avec son père Samba et sa mère Koumba, qui l'aimaient beaucoup. Les années sont passées et Khary devenait plus heureuse et plus belle. Un jour, Koumba est morte et Khary est restée avec son père, qui a décidé de se marier avec une terrible femme appelée Penda.



Mais quand Khary est arrivé au fleuve elle a rencontré un homme très beau qui lui dit :

-Tu as dit que personne ne voudrait pas se marier avec toi, mais moi c'est ça que je te demande comme paiement pour mon aide, voudrais-tu m'épouser ? Je suis le Prince du Grand Fleuve.

Khary a accepté la proposition et ils sont allés loin du village ensemble. Ils se sont mariés et Khary et Djann ont vécu très heureux et ils ont eu un fils et une fille.

10.4 Presentación sobre Senegal



SES "VOISINS" SONT: LA MAURITANIE, LE MALI,
LA GUINÉE, LA GUINÉE-BISSAU ET LA GAMBIE

10.5 Kahoot sobre Senegal



10.6 Présentation sobre el *Imparfait*

Imparfait

1

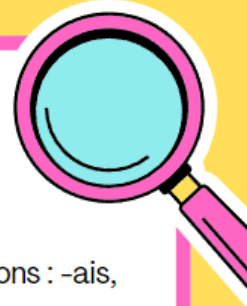
Qu'est-ce que c'est

L'Imparfait exprime:

- description d'une situation, dans le passé
- description de personnes, explication dans le passé
- action qui se répète dans le passé
- actions qui se déroulent simultanément dans le passé
- une action dure longtemps dans le passé

10.7 Ficha resumen del *Imparfait*

IMPARFAIT



Pour conjuguer un verbe à l'imparfait, on utilise les terminaisons : -ais, -ais, -ait, -ions, -iez et -aient.

1ER GROUPE (CHANTER)	2E GROUPE (FINIR)	3E GROUPE (ALLER)
chantais	finissais	allais
chantais	finissais	allais
chantait	finissait	allait
chantions	finissions	allions
chantiez	finissiez	allions
chantaient	finissaient	allaient

10.8 Ficha de ejercicios sobre el *Imparfait*. Obtenida a través de *liveworksheets.com*,
 autoría de "Belge" <https://www.liveworksheets.com/es/u/belge>

Passé composé ou Imparfait ?

Complétez les phrases au **PASSÉ COMPOSÉ** ou à l'**IMPARFAIT**.

1. Je (nager) _____ quand soudain un ami (s'amuser) _____ à me faire couler.
2. Il (arriver) _____ pendant que je (dormir) _____.
3. Avec Pierre, nous (aller) _____ la voir trois fois à l'hôpital.
4. Le soleil (se coucher) _____ lorsque (je+ entendre) _____ le téléphone sonner.
5. Je (partir) _____ au ski en février dernier a-t-elle répondu.
6. Je (vouloir) _____ lui dire « au revoir », mais il (partir) _____ trop vite.
7. Il (emprunter) _____ le vélo de son voisin pour rejoindre ses copains qui l'(attendre) _____ au coin de la rue.
8. Cette viande (être) _____ trop dure, je ne l' (pas manger) _____.
9. Je (faire) _____ du rugby tous les dimanches étant jeune.
10. L'été dernier nous _____ (repeindre) tous les volets de la maison, ils _____ (être) en mauvais état.
11. Hier, le garagiste _____ (vérifier) la pression de mes pneus.
12. Chaque fois qu'il _____ (penser) à Paris, il nous _____ (téléphoner) immédiatement.
13. Quand Paul _____ (se réveiller) il _____ (être) déjà huit heures.
14. Nous _____ (rouler) depuis plus de 6h quand un violent orage _____ (éclater).
15. Il _____ (se casser) la jambe l'an dernier, il a encore mal.
16. Elle _____ (lire) encore son roman quand ses amies _____ (venir) chez elle.

Complétez le texte avec les verbes conjugués au **PASSÉ COMPOSÉ** ou à l'**IMPARFAIT**.

Il (pleuvoir) _____ à Paris. Les parents de Fabrice (se reposer) _____ à la maison et (regarder) _____ la télévision. Fabrice ne (savoir) _____ pas quoi faire.

Mais à trois heures le téléphone (sonner) _____ et Sylvie lui (proposer) d'aller au cinéma. Il y (avoir) _____ le nouveau film de Gérard Depardieu. Très heureux, Fabrice (aller) _____ au cinéma où il y (avoir) _____ seulement une vieille dame qui (vouloir) _____ aussi voir le film.

10.9 Ejemplo cartón de bingo del *Passé Composé*

BINGO
IMPARFAIT

Je + Nager	Tu + Finir	Ils + Danser
Elle + Faire	Nous + Dire	Vous + Aller
Tu + Savoir	Il + Pouvoir	Je + Avoir
Nous + Être	Elles + Écrire	Tu + Savoir

10.10 Concurso a través de *playfactile*

Le Sénégal C'est Chic

LE SÉNÉGAL	KHARY-GAYE	IMPARFAIT	PASSÉ-COMPOSÉ
\$100	\$100	\$100	\$100
\$200	\$200	\$200	\$200
\$300	\$300	\$300	\$300
\$400	\$400	\$400	\$400
\$500	\$500	\$500	\$500

Equipe 4: EQUIPO 4 (Score: \$0)

Equipe 3: EQUIPO 3 (Score: \$0)

Equipe 2: EQUIPO 2 (Score: \$0)

Equipe 1: EQUIPO 1 (Score: \$0)

Le Sénégal C'est Chic

Q KHARY-GAYE for 100 0 25

COMMENT S'APPELLE LE SERPENT DU CONTE ?

Equipe 4: EQUIPO 4 (Score: \$0)

Equipe 3: EQUIPO 3 (Score: \$0)

Equipe 2: EQUIPO 2 (Score: \$0)

Equipe 1: EQUIPO 1 (Score: \$0)

10.11 Hoja de cotejo para la coevaluación del alumnado

EVALUACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

Nombre del evaluador:

Integrantes del grupo:

Fecha:

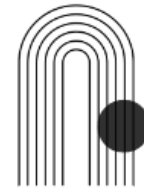
Marca las siguientes casillas en función del desempeño de tu compañero/a

	Sí	No
Mis compañeros se han esforzado tanto como yo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He trabajado de manera cooperativa, no nos hemos dividido el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha habido un buen ambiente de trabajo. Nos hemos tratado con respeto y nos hemos ayudado entre todos/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy orgulloso/a del trabajo que hemos presentado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quiero volver a trabajar con este equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios adicionales:

10.12 Hoja de autoevaluación del alumnado

AUTOEVALUACIÓN



NOMBRE: _____

¿CUÁNTO CONSIDERO QUE HE APRENDIDO DEL 1 AL 10?

¿CUÁNTO TIEMPO RECORDARÉ ESTO? (UN DÍA, UNA SEMANA, UN MES, UN AÑO...)

¿ME HE ESFORZADO TODO LO POSIBLE? ¿PODRÍA HABER DADO MÁS DE MÍ?

¿QUÉ CAMBIARÍA DE MI RENDIMIENTO? (COMPORTAMIENTO, ESFUERZO...)

¿QUÉ NOTA ME PONDRÍA A MÍ MISMO/A? ¿POR QUÉ?

10.13 Encuesta de satisfacción con la SA

Mi opinión personal



Esta hoja se entregará de manera anónima, su finalidad es conocer tu opinión sobre las diferentes actividades que hemos realizado en clase y decidir si reutilizarlas los próximos cursos o no.

1. ¿Cuál ha sido tu actividad favorita? ¿Por qué?

2. ¿Ha habido algo que te haya puesto incómodo/a? ¿Lo quitarías o lo cambiarías?

3. ¿Te parece útil lo que has aprendido? ¿Lo vas a utilizar en el futuro?

4. ¿Tienes algún comentario adicional? Recuerda, es una respuesta anónima.