

**MÁSTER INTERUNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Francofonía, *civilisation* y contenidos
culturales de Canadá en la enseñanza del FLE
a través del manual *Essentiel et plus*

Héctor Rodríguez Afonso

Tutora: María del Carmen Marrero Marrero

Curso académico 2019/20

Septiembre de 2020

« La francophonie, c'est un vaste pays, sans frontières. C'est celui de la langue française. C'est le pays de l'intérieur. C'est le pays invisible, spirituel, mental, moral qui est en chacun de vous ».

Gilles VIGNEAULT
Écrivain québécois

ÍNDICE

RESUMEN	7
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Justificación	9
1.2. Objetivos.....	11
2. DOCUMENTOS DE REFERENCIA: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	12
2.1. El concepto de <i>cultura</i> en el MCERL	12
2.2. La interculturalidad en el MCERL	14
3. MARCO LEGAL.....	16
3.1. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.....	16
3.1.1. Comunicación Lingüística (CL)	17
3.1.2. Competencias Social y Cívica (CSC)	18
3.1.3. Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)	19
3.2. Decreto 83/2016, de 4 de julio.....	20
3.2.1. La <i>cultura</i> en la SGN	20
3.2.2. Competencias clave y objetivos de etapa.....	20
3.2.3. Presencia cultural en los contenidos de la SGN.....	21
3.2.4. La <i>cultura</i> en los criterios de evaluación de la SGN.....	22
4. CONTEXTO TEÓRICO.....	25
4.1. Francofonía	25
4.1.1. El concepto de <i>francofonía</i>	26
4.1.2. Breve historia de la Francofonía	29
4.2. Contenidos culturales.....	30
4.2.1. <i>Cultura vs civilisation</i>	31
4.2.2. Competencia intercultural	34
4.3. Contenidos culturales francófonos: el ejemplo de Canadá	38
5. MARCO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN	43
5.1. Contenidos culturales en el manual <i>Essentiel et plus</i>	43
5.1.1. Manual <i>Essentiel et plus 1</i>	45
5.1.2. Manual <i>Essentiel et plus 2</i>	50
5.1.3. Manual <i>Essentiel et plus 3</i>	55

5.1.4. Manual <i>Essentiel et plus 4</i>	60
5.2. Análisis de los datos.....	66
6. PROPUESTA DE MEJORA	70
7. CONCLUSIONES	78
8. BIBLIOGRAFÍA	80
8.1. Fuentes normativas	80
8.2. Fuentes lexicográficas	80
8.3. Manuales de FLE.....	81
8.4. Monografías	81
8.5. Webgrafía.....	83
8.6. Discografía	84
8.7. Filmografía.....	84
ANEXOS	85
Anexo I.....	85
Anexo II	87
Anexo III.....	88
Anexo IV	90
Anexo V.....	91
Anexo VI.....	93

RESUMEN

Los conceptos de francofonía, *civilisation* e interculturalidad no son nuevos en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), pero la presencia de referencias culturales que muestren la riqueza de esta lengua todavía parece ser insuficiente. Es el caso de la cultura de Canadá, en cuyo ejemplo se interesa este trabajo de fin de máster de investigación para dilucidar qué grado de presencia tienen los contenidos culturales de este país en un manual de FLE de uso en centros de Educación Secundaria.

Seguidamente, se ofrece una propuesta de mejora de dichos contenidos culturales a través de referencias propias de Canadá que puedan ampliar la visión del alumnado con respecto a la diversidad de la lengua francesa, la francofonía y, en especial, la identidad cultural canadiense.

Palabras clave: francés lengua extranjera, francofonía, cultura, *civilisation*, contenidos culturales canadienses, interculturalidad.

RÉSUMÉ

Les concepts de francophonie, civilisation et interculturalité ne datent pas d'hier dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), cependant la présence de références culturelles montrant la richesse de cette langue semble toujours insuffisante. C'est le cas de la culture du Canada, à laquelle s'intéresse ce travail de recherche de fin de master afin d'éclaircir le niveau de présence des contenus de ce pays dans un manuel de FLE utilisé pour l'Éducation Secondaire.

Par la suite, on fait une proposition d'amélioration de ces contenus culturels par le biais d'une relation de références au Canada qui puissent élargir l'horizon des élèves par rapport à la diversité de la langue française, de la francophonie et, notamment, de l'identité culturelle canadienne.

Mots-clés : français langue étrangère, francophonie, culture, civilisation, contenus culturels canadiens, interculturalité.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia que ha venido teniendo la enseñanza de lenguas en Europa durante la última mitad de siglo XX ha estado centrada, en general, en una perspectiva pragmática. El desarrollo de una Europa más unida en ámbitos políticos y socioeconómicos ha permitido su crecimiento exponencial, pero su aprendizaje, tanto en instituciones privadas como públicas, ha antepuesto una aplicación utilitarista en estos escenarios en detrimento de un enfoque donde el acercamiento a la lengua extranjera -en adelante LE- suponga el descubrimiento y encuentro con las culturas que engloba. Esto ha implicado que la perspectiva intercultural mencionada por el Marco Común de Referencia para las Lenguas se haya visto relegada a un plano inferior, dejando de entenderse como un “impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

Tal perspectiva supone un riesgo notable de perpetuación de una serie de imágenes estereotipadas negativas y de prejuicios por parte de los aprendientes de una LE hacia aquellas culturas que tienen dicha lengua como propia (ya sea únicamente o compartida con otras) y que, en muchos casos, van más allá del ámbito europeo en el que vivimos. Como señalan Gutiérrez y Beltrán (1999), la práctica sociocultural de la enseñanza de lenguas extranjeras implica que, como enseñantes, debemos preparar a los alumnos en su papel de ciudadanos locales, nacionales e internacionales y, por ello, “las lenguas extranjeras tienen que ser estudiadas en sus variados y diversos contextos sociales y culturales, más allá del eurocéntrico”. Asimismo, nuestra enseñanza de las lenguas debe tener presente la diversidad cultural que cada una posee por sí misma, de modo que su aprendizaje no se centre en versiones estandarizadas, sino que contemple sus distintas variedades como plenamente legítimas de constituirse en espacios educativos propios.

En el caso de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE), el concepto de la francofonía juega un papel fundamental en esta consideración de la diversidad lingüística y de cómo una misma lengua puede mostrarse como conector de identidades culturales tan diversas. Los profesores de FLE tienen a su disposición un elemento de transmisión cultural como pocos, y, sin embargo, en la tradición educativa de lenguas extranjeras creemos que no se ha logrado el suficiente acercamiento a cada uno de esos contextos sociolingüísticos que conlleva superar la frontera hacia la interculturalidad. A

ello ha contribuido un reduccionismo didáctico generalizado donde parece haberse asumido la idea (conscientemente o no) de que enseñar cultura en FLE es enseñar la cultura de Francia o, más aún, de la Francia metropolitana. En un segundo plano han quedado relegados entornos culturales tan válidos para la enseñanza de la lengua francesa como los DROM-TOM¹, los países asiáticos de habla francesa, el África francófona y, en América, los territorios del Caribe y Canadá.

Por todo ello, este TFM de investigación pretende contemplar uno de estos entornos para resaltar su importancia en la didáctica del francés. El Canadá de habla francesa constituye uno de los defensores acérrimos de la lengua de Molière y ha contribuido durante décadas a la construcción de la identidad francófona. Sin embargo, Quebec y el resto de los territorios francófonos de Canadá (Nuevo Brunswick, Nueva Escocia, Ontario...) ven escasamente representada su idiosincrasia en los contenidos culturales de FLE en Europa. Se prescinde, por lo tanto, de una de las identidades culturales de mayor calado de la francofonía y, en nuestra opinión, de suma utilidad para una enseñanza plural de la lengua francesa desde un punto de vista intercultural.

1.1. Justificación

Para intentar paliar un poco estas carencias, nos proponemos analizar de qué manera se recogen conceptos como cultura, contenidos culturales, francofonía o competencia intercultural tanto en los documentos europeos de referencia para el aprendizaje de las lenguas como en los textos legales vigentes en España y Canarias para su enseñanza. Enmarcando estos términos en las normativas, estaremos en disposición de establecer su importancia en la docencia del FLE. Asimismo, es necesario un breve estudio de las reflexiones que la aplicación de estos términos al contexto educativo ha generado entre los investigadores y profesores teóricos. En ocasiones confundidos, del cotejo de estas opiniones derivará la importancia que se les pueda dar en la didáctica de las lenguas.

Los fundamentos de este TFM de investigación lo constituyen tres pilares. En primer lugar, encontramos pertinente considerar la cultura, los contenidos culturales y la *civilisation* como parte inherente a la enseñanza de lenguas. Se trata de aspectos que no pueden ir disociados de su aprendizaje, tal y como se recoge en MCERL (2002, pp. 13-

¹ Departamentos y Regiones de Ultramar y Territorios de Ultramar.

14). Dado que los alumnos son agentes sociales, su competencia sociolingüística debe tener en cuenta “las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...], el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas”.

En segundo lugar, son numerosos los autores que han abordado la importancia de la cultura en la didáctica de las lenguas. Con ideas más o menos próximas sobre la relación que conecta ambos universos, estos autores han conformado un glosario de términos similares que, en ocasiones, podrían parecer sinónimos. Por lo tanto, debemos establecer claramente a qué nos referimos al hablar de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del multiculturalismo, el pluriculturalismo y la competencia intercultural.

Aquí debemos tener en cuenta que la enseñanza del FLE posee términos característicos que, igualmente, se relacionan con la presencia de contenidos culturales. Por un lado, el concepto de *francofonía* y, por extensión, de *espacio francófono*. Por otro, el concepto de *civilisation*, de uso preferente en la tradición didáctica del FLE frente a otras lenguas, como, por ejemplo, la alemana, que prefieren emplear el término *cultura*.

En último término, muchos investigadores sostienen que, pese a lo que exponen los textos normativos, la enseñanza de idiomas ha estado centrada más en los aspectos lingüísticos que en los socioculturales. Es imperativo que los profesores de lenguas extranjeras adoptemos un compromiso con la educación intercultural que Cerezal (1999, p.7) defiende de la siguiente manera:

Dos de los aspectos de mayor interés en el desarrollo de actitudes interculturales en los escolares pasa por establecer una mayor relación entre el conocimiento y las actitudes hacia la cultura, así como promoverles una conciencia cultural que sea capaz de criticar la propia cultura a la luz de la conciencia de la otra u otras (Byram, Lloyd & Schneider, 1995). Es decir, no sólo conocer contenidos socio-culturales, sino desarrollar actitudes interculturales, lo que significa, en primer lugar, reflexionar sobre la propia cultura y ponerla en relación con la otra u otras.

La apuesta por los contenidos culturales en FLE evidencia una necesidad adicional que hemos comentado anteriormente: la de un compromiso firme en FLE con aquellos que vayan más allá de los de la Francia metropolitana. Para ello, es preciso valerse de la francofonía en su sentido más amplio, en aras de ofrecer a los alumnos una apertura a la diversidad del mundo francoparlante y no constreñirlos, exclusivamente, a una parte de este. La consideración que hacemos en este TFM, tomando como ejemplo la francofonía canadiense, intenta asumir esta necesidad.

1.2. Objetivos

Las metas pretendidas en este Trabajo de Fin de Máster de investigación son dos:

En primer lugar, el estudio y análisis exhaustivo de la presencia de contenidos culturales en un manual de FLE posterior a la aparición del MCERL. Ha habido otros TFM que se han interesado por el estudio de contenidos culturales en manuales de FLE². En nuestro caso, observaremos cuántos de los contenidos culturales detectados corresponden a la cultura canadiense y qué características presentan con relación a los conceptos de francofonía e interculturalidad.

El ejemplar elegido será el *Essentiel et plus* en sus volúmenes del uno al cuatro tanto para el *livre de l'élève* como para el *cahier d'exercices*. La elección de este título ha sido aleatoria, dentro del cumplimiento de una condición que juzgamos importante: hemos querido asegurarnos de que el manual escogido está siendo o ha sido utilizado en centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Consideramos que, de este modo, las conclusiones que obtengamos de su estudio serán más pertinentes de acuerdo con lo establecido en la normativa por la que se rige la enseñanza en esos centros.

El segundo objetivo de este TFM estará orientado a la elaboración de una propuesta de mejora basándonos en los contenidos culturales hallados durante la investigación. Se confeccionará, para ello, la relación de algunas actividades alternativas a las observadas en el manual que intentarán reforzar la presencia de los contenidos culturales canadienses en clase de FLE. Con ella, pretendemos evidenciar que la alusión a la cultura de Canadá en la ESO no es una quimera ni supone una alteración de la idea principal de trabajo que sugiere el propio manual.

Finalmente, en las conclusiones generales recapitularemos brevemente las ideas extraídas del análisis. Somos conscientes que las impresiones obtenidas de la observación de un solo manual no se pueden asumir como representativas de todos ellos. Sin embargo, consideramos que esta pequeña investigación puede ser un punto de partida hacia un análisis más amplio de otros ejemplares que, de haberse podido realizar en este TFM, nos hubiera sugerido otras ideas más diversas. Así pues, hemos preferido trabajar con un solo ejemplar y localizar y analizar todas las referencias culturales que propone para la enseñanza de francés en la totalidad de niveles de la ESO.

² Véase Pérez Pérez, M. (2017).

2. DOCUMENTOS DE REFERENCIA: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Al referirnos a los documentos de referencia en la enseñanza de lenguas, aludimos a los textos que, sin tener un carácter legal, establecen una guía para la didáctica y recogen una serie de habilidades que los aprendientes deben poseer para cada nivel de dominio de la lengua meta.

En Europa, es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas el que cumple esta función y, aunque no pueda incluirse dentro de los escritos normativos que regulan la enseñanza del FLE, sí ofrece la base por la que se vertebran las leyes educativas en cada país.

A continuación, primero analizaremos cómo aborda el MCERL el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1. El concepto de *cultura* en el MCERL

El MCERL analiza en profundidad el aspecto cultural de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el capítulo 5 sobre las competencias del usuario o alumno. Sin embargo, es en el capítulo 4 sobre el uso de la lengua donde se introducen las nociones de lengua y cultura como elementos indisolubles para el usuario y de cómo la adquisición de nuevas competencias en una lengua y culturas extranjeras no se mantienen separadas de aquellas de origen (p. 47):

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.

Para situar la relación entre lenguas y culturas en un contexto de diversidad como es el de Europa, el MCERL hace la distinción de los términos “multilingüismo” y “plurilingüismo”. El multilingüismo se encuentra relacionado con el conocimiento o la coexistencia en un espacio (geográfico, educativo, institucional...) de diferentes lenguas. El plurilingüismo, en cambio, alude a un hablante que, a medida que va ganando experiencia en diferentes lenguas y en sus entornos culturales, sea capaz de ponerlos en relación para adquirir una competencia comunicativa eficaz (MCERL, 2002, p.4).

De forma paralela, se puede hablar de “multiculturalismo” y “pluriculturalismo”. La presencia de diferentes culturas en un territorio no tiene por qué implicar la existencia de interacciones significativas entre ellas. Como apuntan algunos autores, el multiculturalismo yuxtapone los grupos culturales en compartimentos, formando la imagen de una sociedad mosaico (Abdallah-Preteille, 2001, p. 22). Por el contrario, en el pluriculturalismo, señala el MCERL, las distintas culturas a las que ha accedido la persona gracias al aprendizaje de la lengua interactúan entre sí, se comparan, se contrastan y se integran para que el usuario sea capaz de servirse de ellas para comunicarse y establecer relaciones interculturales con otros individuos. No obstante, la demostración de una determinada competencia plurilingüe no siempre va asociada, en la misma medida, a la de una competencia pluricultural. Como señala el Marco, es posible poseer un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina o, por el contrario, conocer bien la cultura de una comunidad, pero ignorar parcial o totalmente su lengua.

Esta reflexión viene a sostener que la competencia integral en una lengua implica igualmente el dominio de su cultura. El MCERL describe en su capítulo 5 las competencias generales del usuario de la lengua, las cuales no tienen por qué ser necesariamente lingüísticas, y a las que el aprendiente puede recurrir para acciones de todo tipo, incluida la comunicación (Trujillo Sáez, 2006, p.104).

La primera competencia general es el conocimiento declarativo, conocido como “saber”. Este abarca tres componentes que conforman para el Marco el modo en el que la cultura se engarza en el aprendizaje de la lengua. El componente inicial es el “conocimiento del mundo”, que es el modo en el que el MCERL se refiere a todas aquellas referencias factuales de “lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos” (2002, p. 99) que el aprendiente va adquiriendo a lo largo de su vida, en especial aquellas relativas a los territorios donde está presente la lengua meta. La manera en la que este conocimiento del mundo influye al enseñar una LE normalmente se asocia al hecho de asumir que el discente tiene un control suficiente de esas referencias cuando no siempre ocurre así.

El segundo componente del conocimiento declarativo es el conocimiento sociocultural, es decir, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la/s comunidad/es en las que se habla la LE. El MCERL distingue este conocimiento específico del

conocimiento del mundo “porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa [del alumno], y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (2002, p. 100).

En este punto hay que distinguir la función de la cultura en los componentes sociocultural y sociolingüístico. Si bien en ambas el grado de conocimiento de las comunidades que utilizan la lengua meta es el que determina el acercamiento hacia la cultura extranjera, cada concepto alude a competencias generales diferentes.

La competencia sociocultural forma parte del “saber hacer” y constituye la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones de la sociedad y de la cultura de la comunidad/es en las que se habla el idioma.

Sin embargo, la competencia sociolingüística forma parte de las competencias comunicativas y comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar únicamente la dimensión social del uso de la lengua. Por lo tanto, la sociolingüística se relaciona, específicamente, con el uso que se hace del idioma (normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, registro, dialecto, acento...).

2.2. La interculturalidad en el MCERL

Después del conocimiento del mundo y del conocimiento sociocultural, el tercer componente del “saber” que establece el Marco de referencia es la consciencia intercultural. Como abordaremos con más detenimiento en el marco teórico, la interculturalidad trasciende el propio conocimiento y establece que el aprendiente debe ser capaz de percibir las relaciones existentes entre su cultura de origen y la cultura que es su objeto de estudio. Se trata de la comprensión de las similitudes y diferencias significativas entre ambos mundos y en el seno mismo de cada uno de ellos, contextualizando todo a través de la lengua materna y la lengua meta. Según en MCERL (2002, p. 101), “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”.

Frente a esta definición de la interculturalidad como proceso cognitivo (ser conocedor de la existencia de las relaciones), el MCERL incluye un enfoque más comunicativo de la interculturalidad en otra de las competencias generales del usuario: las destrezas y habilidades, también llamadas “saber hacer”.

Estas destrezas están divididas en dos bloques. Por un lado, aquellas relacionadas con las habilidades prácticas (destrezas sociales, destrezas profesionales y destrezas de ocio) y, por otro, las habilidades interculturales, es decir, cómo de hábil es el usuario a la hora de relacionar su cultura de origen con la cultura extranjera. Para el MCERL (2002, p. 102), este grado de competencia intercultural se demostraría con:

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Finalmente, al carácter cognitivo y comunicativo de la interculturalidad, el MCERL añade un factor actitudinal por parte del aprendiente que se encuentra especificado en la tercera competencia general: la competencia “existencial” o “saber ser”.

Según esta perspectiva, la actividad comunicativa de los usuarios está determinada igualmente por su propia personalidad. Entre los elementos que influyen se encuentran las propias motivaciones para aprender una LE, sus valores y sus creencias, pero, sobre todo, qué grado de interés presenta el discente para abrirse a nuevas experiencias, ideas o personas, qué voluntad tiene de cuestionar su propio sistema de valores culturales y cuán capaz es de distanciarse de actitudes convencionales ante la diferencia cultural (2002, pp. 103-104).

En suma, para el MCERL, la interculturalidad es un proceso que implica tanto los conocimientos, como las habilidades y las actitudes y, por tanto, moviliza todas las variables propias de un acto comunicativo que busca el entendimiento con sus interlocutores (Trujillo Sáez, 2006, p. 116).

Para cerrar este apartado, hemos constatado que el marco referencial europeo para la enseñanza idiomas contempla un lugar preciso para la inclusión de la cultura en la didáctica de lenguas extranjeras. Nuestro objetivo, ahora, debe ser comprobar cómo se han materializado estas consideraciones del MCERL en los distintos textos reguladores.

3. MARCO LEGAL

En líneas siguientes estudiamos cómo se concibe el concepto de cultura en los textos normativos de aplicación en Canarias: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y el Decreto 83/2016, de 4 de julio.

Previamente debemos señalar que esta legislación prevé una enseñanza de dos lenguas extranjeras, cada una de las cuales tiene una justificación y una concreción del currículo propias. Aunque el objeto de estudio de este TFM de investigación es el del FLE y su ámbito geográfico de aplicación es Canarias, la realidad es que el currículo establecido por esta Comunidad Autónoma no contempla la enseñanza pública del francés como asignatura troncal, esto es como primera lengua extranjera, sino que se imparte únicamente como materia específica. Por este motivo, será el currículo de la asignatura Segunda Lengua Extranjera el que consultaremos a la hora de establecer cómo se incluye la cultura en la enseñanza de FLE.

3.1. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre

El *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, en adelante RD 1105/2014, orienta la enseñanza en el territorio nacional hacia un aprendizaje por competencias. Según esto, el currículo despliega “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz [...] en una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (p. 170).

En las disposiciones generales, el RD 1105/2014 alude a la cultura en el capítulo II sobre la ESO y en el capítulo III sobre el Bachillerato.

Con relación a la ESO, la norma afirma que su finalidad debe ser la adquisición por parte del alumnado de los aspectos culturales básicos: tanto humanísticos como artísticos, científicos y tecnológicos (p. 176). En este sentido, se especifica en la relación de objetivos perseguidos que los alumnos deben conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de su propia cultura e historia, pero también los de las demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

En lo que se refiere al Bachillerato, no existe una mención explícita de objetivos culturales. No obstante, es posible deducirlos de metas como las que buscan un alumnado que conoce y valora críticamente la realidad contemporánea del mundo, su historia y sus factores de evolución. De igual forma, el RD 1105/2014 estipula para este nivel el desarrollo de la sensibilidad artística, literaria y estética como elementos para el enriquecimiento cultural de los aprendientes.

Posteriormente, tanto para la ESO como para Bachillerato, los criterios de evaluación incluyen el uso de los aspectos socioculturales en los 4 bloques de cada ciclo. Estos conocimientos deben ser aplicados tanto para la comprensión como para la expresión e interacción, ya sea de forma oral o de forma escrita.

En rigor, la mención específica del factor cultural en la norma se encuentra en las competencias clave. Ahora bien, estas se encuentran descritas en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, en adelante Orden ECD/65/2015. Será, por lo tanto, en este documento donde analicemos qué acercamiento se realiza desde la legislación nacional al término de cultura y su enseñanza. Observamos que de las siete competencias clave, tres son las que mencionan la cultura en su descripción: la Comunicación Lingüística (CL), las Competencias Social y Cívica (CSC) y la Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).

3.1.1. Comunicación Lingüística (CL)

Esta competencia se describe como una capacidad extremadamente compleja, puesto que, junto al componente lingüístico, debe aplicarse un conocimiento sociocultural contextualizado a las situaciones comunicativas en las que se produce. Según se explica, este conocimiento hace referencia a dos dimensiones: por un lado, el conocimiento del mundo o, dicho de otra forma, lo que sabe el alumno sobre la sociedad en la que pretende comunicarse y, por otro lado, la dimensión intercultural, es decir, la capacidad que muestra para la interiorización y el respeto de la diversidad cultural que le aporta el contacto con el otro.

La norma concede una importancia especial a la CL dentro del ámbito de las lenguas extranjeras, ya que esta es el fruto de la interacción social y, por tanto, del

contacto con la diversidad cultural que aportan interlocutores que se valen de una lengua diferente a la del aprendiente. La CL está vinculada con una visión del individuo como un agente social que no solo es receptor de mensajes, sino que contribuye asimismo a la comunicación aportando su propia idiosincrasia. En consecuencia, esta competencia debe mantener un enfoque intercultural que suponga un elemento de enriquecimiento continuo del usuario dentro y fuera del centro educativo.

En este ámbito, la CL encuentra un pilar fundamental para la formación en el acceso a los textos literarios. Estos se vinculan con la cultura en la medida que las destrezas adquiridas en su manejo suponen un aporte artístico y la valoración del patrimonio, pero más importante aún es que implican la capacidad de poder disfrutar y aprender durante toda la vida.

3.1.2. Competencias Social y Cívica (CSC)

Se trata de la unión de una competencia social, relacionada con el bienestar personal y colectivo, y una competencia cívica que se vincula con el conocimiento y ejercicio de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles.

Ambas se relacionan con la cultura tanto en cuanto el usuario demuestra con ellas que es capaz de ponerse en el lugar del otro, de aceptar las diferencias y respetar los valores y la cultura del otro, ya sea de otro individuo o de un colectivo. En suma, estas competencias buscan preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía participativa y democrática a través de la cual tomar decisiones y resolver conflictos desde el respeto mutuo.

Por un lado, la competencia social alude al conocimiento cultural de las diferentes identidades sociales y a una comprensión del intercambio sociocultural como un proceso dinámico en el que ninguna de las diferentes costumbres sea objeto de discriminación, sino de aportación a la diversidad. El objetivo es contribuir al desarrollo socioeconómico y el bienestar de toda la población, por lo que, para lograrlo, es fundamental la comprensión y el análisis crítico de la cultura de las distintas sociedades. Solo así el usuario será capaz de comunicarse de forma constructiva en entornos socioculturales diferentes al suyo, mostrando respeto por la cultura ajena y superando prejuicios establecidos.

Por otro lado, la competencia cívica exige la aplicación de los términos vistos anteriormente por medio de la comprensión de los procesos sociales y culturales que conducen a la existencia de sociedades multiculturales. De ello dependerá la capacidad del individuo para desarrollar una actividad cívica que, pese a constatar diferencias en el seno de la comunidad, es capaz de respetarlas y encontrar puntos de unión para la mejora eficaz de la vida de todos.

En definitiva, la CSC realiza una aproximación a la cultura orientada al conocimiento, pero, sobre todo, al respeto de aquellos que comparten sistemas de valores diferentes.

3.1.3. Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)

En la séptima y última de las competencias clave, el concepto de cultura es expreso y se orienta hacia las manifestaciones artísticas y del conocimiento que componen el acervo de las diferentes sociedades, de modo que los usuarios las utilicen como instrumentos de enriquecimiento y deleite. Asimismo, la CEC contempla la capacidad para servirse de los códigos estéticos para la propia expresión personal, demostrando iniciativa para contribuir a la conservación y expansión del patrimonio.

El principal interés de esta competencia se encuentra en su carácter pluridisciplinar tanto en géneros y estilos artísticos (música, pintura, escultura, cine, literatura, etc.) como en otras manifestaciones cotidianas (gastronomía, folclore, festividades, vivienda, etc.). Ambas son consecuencia de los diferentes contextos sociales actuales e históricos, de modo que reclaman una capacidad de comprensión y respeto por las actitudes personales y colectivas que las han motivado.

Desde la óptica de las lenguas, la literatura es, quizás, el ejemplo más sencillo de relacionar. Las obras literarias que se pueden abordar en una clase de LE constituyen fuentes de expresión que raramente van disociadas del entorno social en el que se producen. En consecuencia, en la medida que el aprendiente se enriquezca con ellas y muestre una actitud de entendimiento hacia estas expresiones culturales, lo estará haciendo también con la identidad colectiva a la que pertenecen; un comportamiento que, como describe la CEC, favorece la convivencia social.

3.2. Decreto 83/2016, de 4 de julio

Como hemos señalado, la enseñanza pública del FLE en Canarias se encuentra circunscrita en la normativa curricular a una asignatura específica (no troncal como el inglés) denominada Segunda Lengua Extranjera (SGN)³ y es su currículo el que debemos analizar en el *Decreto 83/2016, de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*, en adelante, Decreto 83/2016.

Las referencias al concepto de “cultura” presentes en la norma autonómica se ajustan a cuatro ámbitos: la justificación de la necesidad de una segunda lengua extranjera (L3 o LE2)⁴, su contribución a la adquisición de las competencias clave y los objetivos de etapa, los contenidos de la asignatura y, finalmente, sus criterios de evaluación.

3.2.1. La cultura en la SGN

Las razones culturales por las que el Decreto 83/2016 considera necesaria una materia como la SGN se basan en el criterio 4 del Libro Blanco de la Comisión Europea (1995, pp. 44-45), en el que se recomienda el dominio de tres lenguas de la Unión Europea. Conocer una LE2, el FLE en este caso, permitirá a los alumnos establecer nuevas relaciones y acceder a otras culturas, contribuyendo así al desarrollo integral del individuo en el seno de una sociedad europea lingüística y culturalmente diversa.

El Decreto expone que la sociedad de Canarias se encuentra marcada por las comunidades residentes de extranjeros, el turismo, las relaciones empresariales y el contacto histórico con otros países. De estas influencias aflora un carácter multicultural en la población del Archipiélago para el que la LE2 resulta muy valiosa.

3.2.2. Competencias clave y objetivos de etapa

El Decreto 83/2016 emplea como guía los documentos mencionados anteriormente. Por un lado, el MCERL del que extrae la noción del aprendiente de una LE como agente social y sujeto intercultural, y, por otro lado, el RD 1105/2014 del que, lógicamente, toma las competencias clave que el currículo debe transferir a los alumnos.

³ Código administrativo empleado en Canarias para esta asignatura.

⁴ Distinguimos LE2 de SGN al utilizar LE2 para aludir a cualquier lengua extranjera aprendida por un individuo en segundo lugar, mientras que usaremos SGN para referirnos a la asignatura de Segunda Lengua Extranjera contemplada en el currículo de Canarias.

El Decreto explica las contribuciones que la SGN hace en la adquisición de estas competencias clave, pero las referencias al concepto de cultura que en ellas se hacen son las mismas que encontramos en la Orden ECD/65/2015, por lo que no profundizaremos más en este apartado.

En lo que respecta a los objetivos de etapa, estos se describen como “el punto de partida para seleccionar, organizar y conducir los aprendizajes”. Para la ESO, el Decreto menciona expresamente la cultura en el propósito de que los alumnos sean capaces de valorar el patrimonio histórico y cultural, pero se infiere también que esta debe ser tenida en cuenta para poder alcanzar una comunicación adecuada a los distintos ámbitos y situaciones en las que tiene lugar. Entretanto, los objetivos concebidos para Bachillerato se enfocan a reforzar y profundizar aquellos de la ESO. El desarrollo previsto para esta etapa tiene como parte fundamental la esperanza de que el alumno tome mayor partido en la expresión de sus propias ideas, para lo cual será fundamental que desarrolle la faceta de hablante intercultural y sujeto emocional y creativo que el Decreto toma del MCERL. Se pretende así que la SGN genere en los aprendientes de Bachillerato una mayor sensibilidad artística que favorezca un espíritu crítico nacido del contraste de su cultura de origen con la o las de la lengua de estudio, en nuestro caso, el francés.

3.2.3. Presencia cultural en los contenidos de la SGN

Los contenidos que se describen en el Decreto 83/2016 mantienen la perspectiva competencial que se ha señalado tanto en el MCERL como en el RD 1105/2014. Según esta, los contenidos están formados por conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes y son la suma de todos ellos los que favorecen el cumplimiento de los objetivos del currículo (p. 18949). En consecuencia, los contenidos se analizan aquí desde dos puntos de vista: el de la lengua como objeto de estudio y el del alumnado como sujeto de aprendizaje.

Desde el primer enfoque, los contenidos del currículo se dividen en cinco bloques, de los cuales los dos primeros se orientan a la oralidad, tanto en la escucha como en la producción de textos; los dos siguientes a comprensión y producción por escrito; y el quinto y último bloque es el que aborda específicamente los “aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales”. Será este último el que centre nuestra atención. No obstante, señalaremos que el Decreto precisa que los otros cuatro bloques no deben considerarse faltos de estos aspectos sociolingüísticos y socioculturales, puesto que estos

se encuentran presentes en los contenidos de sus criterios de evaluación correspondientes. Más aún, la separación por bloques no implica una segregación de los aprendizajes, sino que son complementarios entre sí y forman un conjunto. Con todo, resulta claro que la principal toma en consideración de la cultura dentro de los contenidos se encuentra en el bloque V, definido así (p. 18949):

Los contenidos del bloque V [...] tienen como objeto que el alumnado conozca y valore las costumbres y características de la vida cotidiana de los países en los que se habla la lengua extranjera. Asimismo, se pretende que pueda identificar las similitudes y diferencias que existen entre las diversas culturas y reflexionar sobre la influencia de estas en su propio entorno.

Así pues, observamos que este bloque se aproxima al concepto de interculturalidad visto en el MCERL y por el cual se pretende que los conocimientos socioculturales adquiridos a través de las lenguas no permanezcan separados entre sí, sino que se comparen y valoren para alcanzar un entendimiento entre ambas culturas.

Por lo que se refiere a la otra perspectiva, a la del alumnado como sujeto de aprendizaje, los contenidos tienen en cuenta las tres dimensiones del aprendiente: como Agente Social, como Aprendiente Autónomo y, la tercera, como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional. La primera y la segunda se vinculan con los conocimientos lingüísticos que el usuario debe adquirir y con el modo en el que se responsabiliza de su propio progreso en el conocimiento y aplicación de la lengua. La tercera dimensión se refiere a los conocimientos culturales relacionados con la lengua meta. Incluye saberes y comportamientos sociolingüísticos como las convenciones sociales, normas de cortesía y registros, pero igualmente aspectos socioculturales (condiciones de vida y organización social, costumbres, valores, creencias y actitudes, etc.) que se vinculan con la o las identidades culturales de estudio. Terminamos este punto señalando que, al igual que los bloques de contenidos, estas tres dimensiones del usuario pueden ser trabajadas a la vez o de forma aislada, todo depende de los objetivos pretendidos en cada momento del proceso de aprendizaje.

3.2.4. La cultura en los criterios de evaluación de la SGN

Los criterios están definidos en el RD 1105/2014 como el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado, ya que describen aquello que se quiere valorar y que el aprendiente debe lograr en cada asignatura, tanto en conocimientos como en competencias (p. 172). Estos, a su vez se apoyan en estándares de aprendizaje evaluables,

que son las especificaciones observables y medibles de los criterios que concretan y estandarizan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura.

Son varios los criterios de evaluación para la etapa de la ESO que en el Decreto 83/2016 contemplan el factor cultural. Si bien el bloque V se refiere específicamente a los aspectos socioculturales, estos se incluyen de igual forma en el resto de bloques entre los contenidos referidos a sus criterios (nº1, 3, 4, 6 y 8). Sin embargo, nuevamente, el único que hace referencia a la cultura *sensu stricto* es el nº10 (p. 18967) que, para los dos primeros cursos de la ESO, se describe como sigue:

Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, respetar algunas convenciones comunicativas elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.

En él se sintetizan las competencias básicas que el MCERL precisa para la cultura de la LE. En consecuencia, este criterio no solo debe evaluar que el alumno conozca los contenidos sociolingüísticos y socioculturales, sino que sea capaz también de contrastar su cultura con la de estudio y adaptarlas en pro de su crecimiento personal y del entendimiento, al tiempo que muestra una actitud de tolerancia y empatía con sus interlocutores.

Los contenidos con los que este criterio se relaciona en el currículo se dividen en dos según el componente que abordan. Uno de ellos es el componente emocional, correspondiente a la visión del alumno como sujeto emocional y creativo, y que en este análisis no interesa tanto. El otro, en cambio, sí resulta pertinente, puesto que se refiere al componente cultural e incluye los siguientes contenidos en ambos ciclos de la ESO (p. 18968):

- 1.1. Respeto de las convenciones sociales, las normas de cortesía y los registros.
- 1.2. Interés por el uso de la lengua extranjera como medio para comunicarse, como un medio de acceso a informaciones y aprendizajes nuevos y como instrumento para conocer otras culturas y otras formas de vida.
- 1.3. Valoración y comparación de los aspectos culturales, las peculiaridades, las costumbres, los valores, las tradiciones, etc. propios de los países donde se habla la lengua extranjera con los de la sociedad canaria y española en general.
- 1.4. Interés por establecer contacto con hablantes de otras lenguas a través de las tecnologías de la comunicación e información.

1.5. Optimización de los recursos y peculiaridades que ofrece Canarias para relacionarse e interactuar con hablantes de otras lenguas.

A partir del 3º de la ESO, este criterio contempla, además, que los alumnos demuestren su capacidad de adaptar esos conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la LE2 al contexto en el que se desarrollan (p. 19020).

Para los cursos de 1º y 2º de Bachillerato, el criterio 10 es igual al de 3º y 4º de la ESO. Solo se añade en Bachillerato un contenido relacionado con el componente cultural y que valora si los alumnos son capaces de identificar y usar elementos lingüísticos y culturales típicos de los hablantes de la lengua extranjera (p. 19044).

En suma, después de haber observado las directrices marcadas por el MCERL en lo que se refiere a la presencia de la cultura en la enseñanza de lenguas, hemos comprobado que lo establecido en los documentos legislativos de España y Canarias no permite una disociación de ambos campos. Más aún, considera que las sinergias que existen entre ellos son la vía para, en palabras de Mendoza Fillola (2003, p. 11), el desarrollo de “hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (citado por Trujillo Sáez, 2005, p. 116). La cuestión, ahora, es observar cómo los especialistas han venido entendiendo hasta hoy los conceptos relativos a la cultura en la didáctica de las lenguas.

4. CONTEXTO TEÓRICO

Este TFM aborda un contexto amplio como es el de la francofonía. Nos referimos a un concepto que, en algunos autores, se ha calificado de *piège à cons* (Beti, 2005, p. 84). Por este motivo, en líneas siguientes, nuestra intención es, en primer lugar, definir brevemente la noción de francofonía aludiendo al mundo diverso que incluye este vocablo que expresa diferencias según se escriba con mayúscula o minúscula inicial.

En segundo lugar, dado que, tanto en la propuesta de mejora como en el análisis del manual que llevamos a cabo en este TFM, tratamos de contenidos culturales, hemos creído oportuno revisar los términos de cultura y *civilisation* en algunos autores. El rol desempeñado como futuros docentes conlleva no perder de vista estas nociones si es obvio que nuestro cometido es enseñar lengua y cultura.

En cuanto a la competencia intercultural, recordemos que el MCERL nos sugiere, como paso previo, crear una conciencia intercultural en el discente para que sea capaz de identificar e intermediar entre la cultura propia y la extranjera. En este proceso, en el que no hay que olvidar el multiculturalismo y el pluriculturalismo, es fundamental el trabajo de la competencia intercultural para llegar al conocimiento del “Otro” canadiense.

Finalmente, la tercera parte de este marco teórico tiene que ver con el estudio de contenidos culturales francófonos, en nuestro caso canadienses, propuesto por algunos autores para su inclusión en antologías, diccionarios y manuales de FLE. Somos conscientes que, para no extendernos demasiado en este TFM, nuestro estudio concierne a un solo manual, *Essentiel et plus*, correspondiente a los dos ciclos de la ESO, pero esperamos que las reflexiones planteadas puedan servir de punto de partida a otras investigaciones sobre el tratamiento de la cultura canadiense en el contexto europeo de la enseñanza del FLE.

4.1. Francofonía

Para orientarnos en la encrucijada que para algunos puede suponer analizar la representación de la cultura francófona en manuales de FLE, creemos conveniente referirnos, en primer lugar, al propio término. Para ello, debemos preguntarnos con qué intenciones nace la noción de francofonía y cómo ha evolucionado para los autores a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, resulta evidente que la Francofonía comprende un sentido institucional en el cual participan tanto gobiernos nacionales como otras organizaciones con objetivos muy diversos. Este aspecto tiene una gran importancia hoy en día en todos los territorios que comparten el francés como lengua, por lo que es necesario desviar la mirada, aunque sea brevemente, hacia el proceso histórico que ha experimentado el término en el ámbito sociopolítico.

4.1.1. El concepto de *francofonía*

Es Onésime Reclus (1880) quien concibe y teoriza originalmente sobre el concepto de francofonía. Para el geógrafo francés, la francofonía nace del conjunto de individuos y pueblos que utilizan la lengua francesa para comunicarse en algún ámbito, ya sea como lengua materna primera o segunda, oficial o como “lengua esencialmente distinguida” (p. 414) de la política, las artes y la filosofía. Mediante una visión taxonómica de los territorios en función de su lengua, Reclus afirma que se acepta como francófonos a todos aquellos que están o parecen estar destinados a permanecer o a convertirse en partícipes de nuestra lengua (p. 422).

Este nacimiento de los términos de francofonía y francófono tiene para Reclus un sentido estratégico desde el punto de vista sociopolítico en un momento en que la República Francesa pierde sus antiguos territorios coloniales. La III República había realizado la difusión de los valores de la Ilustración, cuyo futuro en esas zonas ahora no está garantizado. La lengua francesa debía ser, pues, quien mantuviera unidos los ideales republicanos más allá del Hexágono. Cuq (2003) así lo entiende cuando afirma que esta representación de una francofonía tan conservadora ha estado siempre unida a la idea de que Francia, a través de su lengua y cultura, tenía una misión civilizadora para con los pueblos de todo el mundo que se manifestó durante mucho tiempo en una política de tipo asimilacionista (p. 112).

Como señalan otros investigadores (Deniau, 1992, p. ; Tétu, 1997), tras un período en el olvido, el término resurge durante los años sesenta entre escritores y políticos de diferentes partes del mundo francófono quienes buscaban la creación de, en palabras de Léopold Sédar Senghor (1968, p. 131), una comunidad espiritual. Para él, la francofonía tiene una base lingüística, pero, sobre todo, cultural:

[...] pour nous, la Francophonie est culture. C'est un mode de pensée et d'action : une certaine manière de poser les problèmes et d'en chercher les solutions. Encore une fois,

c'est une communauté spirituelle : une *noosphère* autour de la terre. Bref, la Francophonie, c'est, par-delà la langue, la civilisation française ; plus précisément, l'esprit de cette civilisation, c'est-à-dire la Culture française. Que j'appellerai la francité.

Sin embargo, otros escritores discrepaban completamente de la idea de francofonía. El escritor camerunés Mongo Beti (1979, p. 143) se mostró en desacuerdo con la idea de Senghor y sostuvo que la francofonía obedecía a una *trampa* neocolonial⁵. A través de su lengua y cultura, Francia seguía manteniendo la influencia en sus antiguas colonias, al tiempo que las lenguas y culturas locales que la francofonía debía proteger se veían privadas de un espacio donde desarrollarse.

La soi-disant mission de la langue française en Afrique ne serait-elle pas simplement une imposture ? Ce qu'on appelle la coopération franco-africaine et dont la prétendue communauté de langue entre Français et Africains a été la justification capitale ne serait-il pas très simplement l'alibi des intérêts impérialistes ? Alors se comprendraient toutes les contradictions du rôle de la langue française en Afrique, y compris surtout la censure aux effets si dévastateurs.

S'il en est bien ainsi, la mission des intellectuels lucides, exempts des avilissements de la corruption, doit être de combattre le français, de travailler à son éviction définitive au profit de langues africaines.

En la actualidad, casi todos los investigadores reconocen la triple distinción que Tétu (1997, p. 14) realiza con respecto a este término. De esta forma, hay tres expresiones que, en ocasiones, pueden ser sinonímicas, pero que, normalmente, se complementan:

La **francophonie**, avec un petit f, désigne généralement l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou dans leurs communications.

La **Francophonie**, avec un grand F, désigne le regroupement des gouvernements, des pays ou des instances officielles qui ont en commun l'usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges.

L'**espace francophone** représente une réalité non exclusivement géographique ni même linguistique, mais aussi culturelle ; elle réunit tous ceux qui, de près ou de loin, éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones – qu'ils soient de souche slave, latine ou créole, par exemple. Cette dénomination d'espace francophone est la plus floue, mais aussi peut-être la plus féconde.

Aunque sin diferenciaciones ortográficas, Deniau (1992) coincide en otorgar tres sentidos diferentes a la palabra. En primer lugar, tiene un sentido lingüístico, nacido de que el sustantivo francofonía es la cualidad de ser francófono, es decir, que habla la lengua francesa. En segundo lugar, el término posee un sentido geográfico. Se relaciona con el primero, puesto que, aplicado a los pueblos y territorios, alude al hecho de que tengan el francés como lengua de comunicación (materna, oficial, habitual o administrativa).

⁵ Beti no emplea él mismo el término "trampa", pero sí se utiliza en relación a la francofonía en la obra póstuma que recapitula sus artículos escritos en la revista *Peuples Noirs, Peuples Africains*.

Terceramente, existe un sentido institucional⁶, fruto del sentimiento participativo que experimentan individuos de diferentes lugares con una lengua común. Dicho sentimiento se traduce en el nacimiento de organizaciones tanto públicas como privadas con un objetivo de cooperación. Por último, Deniau describe un sentido espiritual y místico que se resume en el sentimiento de pertenencia a una misma comunidad con unos valores comunes.

Tanto Deniau como Tétu comparten la idea de que es la tercera perspectiva la que supone una mayor esperanza para el desarrollo de la francofonía. Sin embargo, Tétu (1997, pp. 15-16) advierte que el sentido espiritual y místico debe ser tomado con prudencia. La razón estriba en que, si bien hoy se rechazan las ideas identitarias paternalistas con las que en un inicio se vinculaba la francofonía, muchos territorios denuncian que no ha sucedido lo mismo con la lengua y se sienten obligados a adaptarse a ella en vez de que sea el francés el que se adapte a sus realidades nacionales: “Si le français fait partie de leur héritage, ils entendent disposer de leur bien à leur guise, pour le faire fructifier comme ils l’entendent, l’africaniser, l’américaniser ou l’arabiser par exemple”.

Lo cierto es que creemos que esta advertencia tiene cierta relación con una de las impresiones que explicamos en la introducción de este TFM de investigación. Si podemos considerar justificados los llamamientos que hacen otros autores sobre la tendencia, en muchas clases de FLE, a enseñar una versión estandarizada de la lengua (Gadet, 2004; Guerin, 2008), no es menos cierto que desde el punto de vista cultural ocurre algo parecido. A título de ejemplo, Čiberová (2016, p. 21) constata que, si bien muchos manuales de FLE se autodenominan de “civilisation francophone”, lo cierto es que es más bien “civilisation française” la que contienen sus ejemplares. Se trata, en realidad, de un gran error porque la idea primaria de la Francofonía proviene de los fundadores de Senegal, Níger, Camboya y Túnez y, por desgracia, dichos países ni se nombran o aparecen de forma muy marginal con una enseñanza centrada en Francia.

Si es misión de todos la construcción de un espacio francófono en el que puedan reconocerse todas sus identidades culturales, el principal escenario de acción de los profesores de FLE está constituido por sus clases. Por lo tanto, estos deben ser

⁶ Deniau lo explica en cuarto lugar, pero aquí lo hemos antepuesto por razones de coherencia textual.

responsables de, a través de la lengua francesa, transmitir a sus alumnos la diversidad lingüística y, más aún, una diversidad cultural que genere intercambios entre culturas.

4.1.2. Breve historia de la Francofonía

Farandjis (2004) aporta unas referencias históricas básicas que usaremos aquí como guía para comprender cómo se pasa del término geolingüístico concebido por Reclus a la construcción de un entramado corporativo de carácter internacional. Según él, hay tener en cuenta que, si bien la Francofonía (con mayúscula) se enmarca en una larga trayectoria como la de la lengua francesa, su periodo de existencia es todavía muy corto.

Los años sesenta van a suponer la revaloración del concepto de francofonía desde un escenario intelectual fundamentado en tres factores fundamentales: para empezar, el desarrollo de los medios de transporte y de comunicación que facilitan el contacto entre francófonos de diversos territorios. En segundo lugar, la descolonización de las antiguas posesiones de Francia va a dar origen a la aparición de un buen número de países que optan por el francés como lengua oficial. Por último, y paralelamente al proceso descolonizador, se produce el respaldo político de la expresión cultural identitaria de cada uno de los nuevos territorios independientes.

En ese nuevo ambiente, señala Farandjis, se alzan las voces de sus líderes intelectuales, principalmente las del presidente senegalés Sédar Senghor y las de sus nuevos homólogos de Níger y Túnez, Hamani Diori y Habib Bourguiba, que abogan por una “comunidad francófona”. Con esa perspectiva germina una primera realidad de Francofonía en el plano del asociacionismo internacional. Diversas entidades de todos los ámbitos socioculturales establecen organizaciones de vocación francófona⁷ que, a partir de 1970⁸, se van transformando en iniciativas gubernamentales.

El compromiso tomado por los participantes derivó en el deseo de ir más lejos y organizar un encuentro de países francófonos. Después de algunos intentos fallidos por desacuerdos en la participación de Canadá como estado federal o de solo sus provincias francófonas, finalmente tuvo lugar en 1986 la “I Cumbre de jefes de Estado y de gobiernos que comparten el uso de la lengua francesa” de París. Rápidamente, se conoció

⁷ La *Association des universités partiellement ou entièrement de langue française* (AUPELF) en 1961, la *Association internationale des parlementaires de langue française* (AIPLF) en 1967 o la *Fédération internationale des professeurs de français* (FIPF) en 1969.

⁸ Creación de la *Agence de la coopération culturelle et technique* (ACCT).

como la “I Cumbre de la Francofonía”. Desde entonces, dieciséis ediciones más han tenido lugar cada dos años⁹ aumentando hasta los 88 participantes: 54 miembros, 7 asociados y 27 observadores. Para diciembre de 2020 está programada la XVIII cumbre en Túnez. En cada cumbre se aborda un tema concreto con una voluntad de mejorar la cooperación económica y cultural de sus miembros.

Hoy en día, se relaciona la Francofonía con la Organización Internacional de la Francofonía (OIF). En la cumbre de Hanoi se adopta la *Charte de la Francophonie* y, en 2005 se produce una revisión¹⁰, con la que se constituye oficialmente la OIF. En la actualidad, esta organización se consolida como la defensora del espacio francófono en el mundo, especificando entre sus objetivos la promoción del diálogo de culturas y civilizaciones, el acercamiento de los pueblos gracias a su conocimiento mutuo y el refuerzo de su solidaridad a través de acciones de cooperación mutua.

Este espacio de la Francofonía es el contexto que estudia y favorece el desarrollo de contenidos culturales, una noción que se abordará en líneas siguientes con la selección de autores que hemos escogido.

4.2. Contenidos culturales

Desde el momento en el que se reconoce una cultura francófona, es lógico empezar a considerar su patrimonio cultural. Probablemente el patrimonio cultural francófono no nace con la francofonía, sino que ya existía vinculado a otros ámbitos y, ahora, se reinterpreta con una nueva mirada. El propio Léopold Sedar Senghor, citado en Deniau (1992, p. 19), señalaba “yo no he inventado la francofonía, ya existía”.

La riqueza del patrimonio francófono, como cualquier otro, se encuentra en la variedad de idiosincrasias que transmite, así como en los medios de los que se sirve para hacerlo: artes plásticas, obras literarias, vestimentas, edificios y espacios naturales, pero también festividades, tradiciones, métodos artesanales y valores filosóficos. Un sinnúmero de elementos ya sea tangibles o intangibles que aportan un modo singular de comunicar la identidad francófona.

⁹ Quebec (1987), Dakar (1989), París (1991), Mauricio (1993), Cotonou (1995), Hanoi (1997), Moncton (1999), Beyrouth (2002), Uagadugú (2004), Bucarest (2006), Quebec (2008), Montreux (2010), Kinshasa (2012), Dakar (2014), Antananarivo (2016) y Erevan (2018).

¹⁰ Véase Organisation Internationale de la Francophonie (2005).

La propia UNESCO (2003, p. 2) recoge esta distinción de tangible e intangible cultural y asegura que existe una serie de bienes no materiales que son igualmente representativos de las culturas:

Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas [...] que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Teniendo esto en cuenta, si durante el proceso de aprendizaje de lenguas los referentes culturales a los que aludimos pueden ser materiales o inmateriales, decidámonos a enseñar entonces ambos tipos de contenidos. A nuestro juicio, esto es algo básico a la hora de ofrecer un acercamiento de los aprendientes a la cultura extranjera; no sería la primera vez que en clase y manuales de FLE se abordan referentes culturales inmateriales con recursos más propios de los contenidos culturales materiales o viceversa.

4.2.1. *Cultura vs civilisation*

El modo en el que la atención a los contenidos culturales ha ido despertando en la didáctica de las lenguas ha dado lugar a un amplio abanico de términos que intentan describir las relaciones entre ambos. En unas ocasiones con más claridad que en otras, la preferencia por unos vocablos ha variado en diferentes países según las lenguas de estudio. Trujillo Sáez (2006, pp. 126-128) explica que en Alemania se aluden a los conceptos de *Kulturkunde* (conocimiento de la cultura) y *Landeskunde* (conocimiento del país), en Francia es la *civilisation* la que tiene más tradición, en Reino Unido se incorporó algo más tarde la noción de *culture studies*, mientras que, en otros países como los escandinavos o España, no se desarrollaron vocablos específicos.

Siendo el concepto de *civilisation* el de mayor recorrido en la enseñanza del FLE, debe ser este término el que retenemos para su interpretación según los didácticos de la lengua. Un primer acercamiento léxico puede ponernos sobre la pista.

Galisson y Coste (1976, p. 88) ofrecen una acepción del término que sería el que empleen los enseñantes de lenguas para hablar del “ensemble de caracteres propres à une société quelconque”.

Cuq (2003, p. 42) lo define como un “mode d’être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions”, un concepto que se definiría más bien por contraste con otras civilizaciones (término más difuso que el de cultura).

Por último, Robert (2008, p. 58) no ofrece una descripción concreta del concepto y solo considera la definición tradicional de la cultura que aparece así en el *Dictionnaire actuel de l’éducation*¹¹: “le développement intellectuel, la production artistique ou les bonnes manières d’un individu ou d’une certaine élite bourgeoise et urbaine d’une société”.

La enseñanza de lenguas no ha sido ajena a la dificultad de ofrecer una definición de *civilisation*, en gran parte debido a las diferentes consideraciones que los autores han elaborado sobre su relación con la cultura. Según Michaud y Marc (1981; p. 17), una de las trampas de la *civilisation* es, justamente, lingüística, pues, se identifica tanto con una forma particular de sociedad con sus características distintivas como con el concepto ideológico nacido en Francia durante el siglo XVIII expresado en “el conjunto de caracteres comunes de las sociedades desarrolladas”. Estos y otros autores como Braudel (2013, p. 42) coinciden en atribuir el origen del término al Marqués de Mirabeau en 1756, que lo asocia al acto de civilizar, esto es, difundir las ideas ilustradas o *lumières* en oposición al estado de “barbarie”. El término pronto se expande por Europa, pero deberá convivir con un vocablo anterior: cultura.

El propio Braudel (2013, p. 44) señala que es en Alemania, donde aflorará una distinción más marcada entre ambos conceptos. La decantación de muchos autores germanos por *Kultur* en detrimento de la *Zivilisation* tiene su razón en la interpretación de esta última como un conjunto de conocimientos técnicos y prácticos. La cultura, por el contrario, corresponde al espíritu, formado por principios normativos, valores e ideales de esa sociedad. Este mismo estudioso se sorprende por esta defensa de la cultura sobre la *civilisation*:

[...] chez-nous, le mot de civilisation reste dominant, comme il l’est en Angleterre ou aux États-Unis, tandis qu’en Pologne et en Russie, culture l’emporte comme en Allemagne (et à cause d’elle). En France, le mot de culture ne garde sa force que lorsqu’il s’agit de désigner « toute forme personnelle de la vie de l’esprit » (Henri Marrou).

¹¹ Legendre, R. (1993).

Esta preferencia en la didáctica alemana llega hasta nuestros días. Trujillo Sáez, citando a Stern (1983, pp. 247-249), sostiene que el conocimiento de la cultura o *Kulturkunde* busca ofrecer una información neutral y objetiva sobre la sociedad de estudio. En oposición, el conocimiento del país o *Landeskunde* es más proclive a las afirmaciones nacionalistas más o menos excluyentes (2006, p. 128). Trujillo no comparte la misma idea de *civilisation* de Braudel. Según él, al menos en la enseñanza de lenguas, el modelo de *civilisation* se suele centrar más en los hechos y las personas destacadas en la historia de la comunidad. Con frecuencia desconectado del estudio de la lengua, se valen del estudio de la historia y la cultura que suelen coincidir con las del estado-nación.

La escuela alemana ha sido la que probablemente ha mostrado una mayor oposición entre ambos términos, pero, en la práctica tanto uno como otro aluden a realidades entre el conocimiento y la práctica. En este sentido, Byram expone que la *civilisation* cubre de manera amplia el modo de vida y las instituciones de un país determinado, pero hablar de *culture* y *civilisation* es designar el conjunto de modos de vida de un país, incluido su producción artística, la filosofía y la “cultura noble” en general (1992, p. 33).

A esta idea de acercamiento entre los dos términos se suma, no sin recelo, Abdallah-Preteceille (1986, pp. 72-76). Por lo pronto, reconoce que las connotaciones de uno y otro término son diferentes. Primero, la marcada influencia que tuvo la literatura, la lengua y la historia en los inicios de la enseñanza de la *civilisation* hizo que su acento estuviera más en una simple e irrefutable relación de símbolos y obras (monumentos, fechas, grandes autores, producciones artísticas, etc.). Por otro lado, la *cultura* se relacionaría con lo que la CCUNESCO¹² (1977, p. 90) define como un sistema de creencias, reglas y valores dinámicos que permiten a sus usuarios comunicarse y establecer relaciones entre ellos y con el mundo, así como desarrollar sus propias capacidades creativas. Para esta autora la cultura tiene un fundamento humano y, por consiguiente, solo puede existir en el seno de las relaciones personales, individuales o grupales. Aun así, y con su reflexión acabamos este apartado, « le glissement progressif du terme de civilisation à celui de culture traduit, quoique de manière diffuse et informelle, une volonté de sortir du cadre étroit de la civilisation considérée à partir d'une mosaïque de faits et d'éléments présentes comme typiques » (1986, p. 76).

¹² Comisión Canadiense para la UNESCO.

4.2.2. Competencia intercultural

Si el hecho de formalizar qué elementos conforman cultura y *civilisation* en la didáctica de lenguas ha generado largos debates, es, en buena medida, porque su aplicación en la enseñanza no resulta indistinta. Aunque existiera un consenso a este respecto, para algunos autores existe una cuestión más importante: ¿cómo se deben abordar los contenidos culturales para que estos resulten realmente útiles a los alumnos en un contexto social tan diverso?

Recordemos que el MCERL reconoce al aprendiente como un agente social en medio de una Europa multicultural. La coexistencia de varias culturas no implica que exista una capacidad de interrelación entre ellas. Del mismo modo, que un individuo conozca varias culturas no significa que sea capaz de desenvolverse en ellas y mucho menos de actuar de mediador entre ambas. Esta es la reflexión que conduce a la pregunta anterior: ni la *civilisation* ni la *culture* son válidas por sí mismas en el aprendizaje de una lengua extranjera; lo importante es que el aprendiente se encuentre con los contenidos culturales, los experimente y los ponga en contraposición con su propia cultura de origen. En pocas palabras, es necesaria una apuesta por la interculturalidad. Por ello, debemos entender este término para poder desarrollar la competencia intercultural.

Junto con Louis Porcher y otros autores, la profesora Abdallah-Preteuille es una de las principales investigadoras en Francia de este concepto en educación. En su opinión, el aumento de entornos sociales multiculturales no ha significado la solución a los problemas que existen entre las culturas que los integran. Esto se debe a que, sea en el estudio de lenguas o en cualquier otro, es necesario ir más allá de la mera identificación de las particularidades de cada identidad cultural, del reconocimiento de sus diferencias (2001, p. 36):

El prefijo “inter” del término “intercultural” hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades. Si en el ámbito de lo pluri y lo multi-cultural la investigación se detiene en el nivel de la constatación, en el ámbito de lo intercultural se da un paso adelante, la investigación va más allá de la realidad objetiva.

Aunque sin referirse al término intercultural, otros autores anteriores a Preteuille se han referido igualmente a esta necesidad de sobrepasar el simple conocimiento de la cultura extranjera. Zarate (1986, p. 37) advierte que « la connaissance d’une culture

étrangère ne se situe pas exclusivement sur le plan intellectuel, elle doit aussi s’instaurer à travers une relation impliquante entre l’individu et les pratiques étrangères ».

Para su desarrollo en la didáctica de lenguas extranjeras, Pretceille (2001, p. 38) se adelanta y plantea el enfoque intercultural en una posición opuesta a la de *civilisation* entendida como una relación de acontecimientos, fechas, monumentos y obras literarias y artísticas. La visión de la cultura como orden debe dejar paso a un enfoque comunicativo:

El individuo no es solo el producto de su cultura, sino que la construye, y la elabora. [...] La orientación intercultural es en este sentido otra manera de analizar la diversidad cultural, no a partir de culturas concebidas como estados, como entidades independientes homogéneas, sino a partir de procesos, de interacciones de acuerdo con una lógica de la complejidad, de la variación (no de las diferencias).

Para Oliveras (2000, pp. 35-36) existen dos formas de aproximarse a la idea de interculturalidad. Por una parte, desde la teoría de la psicología social, que consistiría en comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, actuar “de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad” para que dicho encuentro resulte exitoso. Por otra parte, desde un enfoque holístico, más aceptado e interesante, la actitud tendría un peso predominante, ya que su objetivo es la comprensión del sistema general de las otras culturas de estudio, desarrollando destrezas relacionadas con los aspectos afectivos que son importantes en el contacto cultural.

Trujillo Sáez (2006, pp. 111-112) recoge estos enfoques para precisar que ambos presentan riesgos a la hora de interpretar de tal modo la interculturalidad. Según él, la primera definición supondría asumir que el modelo a seguir es el del nativo y, aún más, suponer que el mismo es único y homogéneo para todos los nativos en la cultura de estudio. En cuanto a la segunda, coincide en que ofrece un mejor punto de partida, pero que, no obstante, hablar de “otras culturas” conlleva asumir estas como objetos externos a los individuos, observables y medibles y que, como todo objeto, tiene unos límites y estos separan. En opinión de este autor, tanto una como otra lo que estarían promoviendo es un encuentro cultural etnocéntrico basado en prejuicios que la interculturalidad pretende desechar, aunque, como señala Zarate (1986, p. 65), estos no están exentos de utilidad en las clases de LE siempre que sea para corregirlos.

En este sentido opina Byram (1992, pp. 40-41) cuando sostiene que los enfoques contrastivos solo refuerzan una visión exterior de la cultura extranjera, en detrimento de

la experiencia real vivida conociendo sus valores culturales. La experiencia interna que explica este autor conlleva un cambio radical en el punto de vista del aprendiente, porque empieza a ver las cosas desde dentro. Incluso, apunta, esto le es de utilidad para apreciar su propia cultura sin tomar partido, desde la cultura extranjera. No obstante, del mismo modo que han expuesto Pretceille y Zarate, para Byram (p. 41) esta experiencia no debe quedarse en un conocimiento superficial (posiblemente por la incomprensión) que pueda reforzar su visión etnocéntrica de lo que es “natural” o “normal”:

On doit se fixer comme but de le confronter [al alumno] même modestement à la façon dont l’autochtone vit la culture « étrangère » comme un monde naturel et normal. Les méthodes actuelles ont tendance à rester en deçà de ce but ; l’apprenant n’est capable que de reconnaître les phénomènes distinctifs ; peut-être s’agit-il là d’une étape nécessaire, mais elle ne peut être en fait que le début d’une série d’approximations qui le rapprochent petit à petit de l’expérience de l’autochtone. Il faudra affiner et enrichir ces méthodes à l’aide de techniques qui permettent à l’apprenant d’employer son imagination pour appréhender la position de l’autre.

El uso que hace Byram de este último sustantivo no es accidental, pues da forma al conjunto del enfoque intercultural. La alteridad o el “Otro” es el reconocimiento de que, en el encuentro intercultural, se opone la subjetividad de un “yo” frente a la de un “tú” que participa igualmente de ella y, justamente por ser una relación intersubjetiva, “toda discusión sobre el Otro supone la misma discusión sobre Uno Mismo” (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 41). J. P. Cuq (2003, p. 137) aporta una descripción de la alteridad especialmente bella al expresar que « l’altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. Je suis un sujet, responsable de moi et d’autrui, et, comme tel, je ne peux exister que par d’autres sujets ».

Para Pretceille, las diferencias culturales no son datos objetivos, sino relaciones fluidas entre dos participantes que se definen mutuamente. La interculturalidad expresa el modo de ver al otro y, en consecuencia, de cómo me veo yo. Lo curioso para esta autora es que dicha percepción no depende ni de las características de la otra persona ni de las mías propias, sino de cómo nos relacionamos: “son las relaciones las que justifican las características culturales atribuidas y las características las que definen las relaciones”¹³.

Para Porcher (2004, p. 116), la alteridad es admitir que tanto yo como el otro somos dos *egos*, pero, sobre todo, que cada uno es el *alter ego* del otro. La primera parte del camino, la que reconoce al extranjero como un *alter ego*, suele hacerse sin dificultad.

¹³ *Loc. cit.*

Sin embargo, la interculturalidad exige a su vez el segundo paso: reconocer que yo también soy un extranjero para la otra persona. En este aspecto coincide Byram (1992, p. 39) al sostener que la tolerancia hacia las otras culturas no puede surgir sino del convencimiento del que aprende, aunque sea efímero e incompleto, de que su propia cultura es algo “extraño” y “diferente” para el otro y que no es necesariamente la “norma”.

Según Zarate, la causa habitual de una oposición cultural entre el “yo” y el “otro” se establece en la frontera cultural (1986, p. 23). Esta idea expresa la constatación de que la pertenencia a un grupo social implica la construcción de una línea de separación entre los que comparten la cultura de ese grupo y los que no. Lo que ocurre es que estas fronteras pueden hallarse dentro de una mismo grupo social. En consecuencia, incluso en nuestra propia comunidad, siempre somos el “extranjero” de otro. Ante esa frontera, Trujillo Sáez (2006, p. 120) sostiene que la interculturalidad sale de esa falsa homogeneidad que rige al yo y al otro para reconocer que en ambos existe una diversidad en la que encontrar puntos en común. Este autor, citando a Ruiz Roman (2003, p. 48), afirma que es un viaje de ida y vuelta desde el yo hasta el tú para llegar al nosotros, reconociendo así la paridad participativa.

Sin embargo, Byram, Neuer y Zarate (1997, p. 70) completan lo argumentado por Zarate (1986, pp. 24-27), apuntando que el encuentro con la alteridad no siempre produce un camino a la tolerancia. Los tres autores sostienen que, cuando se produce un “choque cultural” entre el individuo y el “otro” que el aprendiente no es capaz de superar, este reaccionará renegando de la cultura extranjera y refugiándose en su propia identidad y/o reforzando los prejuicios que poseía con anterioridad. Lo que argumentaba Zarate originalmente era que, en esa confrontación con la alteridad, los integrantes de una comunidad se regocijan en el placer del encuentro con ellos mismos para permanecer en su visión del mundo. Cualquier percepción de la diferencia tiende a inscribirse en un discurso conservador, en un sistema cuya coherencia descarta cualquier idea que no conduzca una imagen de ella misma. La clase de lengua, concluye Zarate, debe hacer al aprendiente cuestionarse su modo de análisis y proponerle otros modos de relacionar su cultura materna con la extranjera.

Esto es, a fin de cuentas, el desarrollo de la competencia intercultural; una serie de destrezas recogidas en el MCERL (no es casualidad, ya que el Marco bebe de algunas

de estas fuentes) y en la Guía para la elaboración de políticas lingüísticas en Europa, redactada por Beacco y Byram (2007, p. 126), se describe así en su glosario:

Ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage.

En consecuencia, a través del aprendizaje de la lengua extranjera, se brinda al individuo la capacidad de establecer relaciones con otros miembros de culturas diferentes con una actitud de empatía y tolerancia hacia su sistema identitario para, experimentando la cultura extranjera desde el lugar del otro, reformular el suyo propio y el de su cultura de origen. Es entonces cuando el aprendiz se hallará en disposición de actuar, en palabras de Byram, como “mediador” entre ambas culturas, no por el hecho de conocerlas, sino por convertirse en partícipe de ellas.

A continuación, acotaremos la noción de contenidos culturales analizando las propuestas de estos autores sobre la utilización de contenidos culturales francófonos y canadienses en FLE.

4.3. Contenidos culturales francófonos: el ejemplo de Canadá

Como hemos comprobado, la crítica que los autores han realizado a la presencia de contenidos culturales en el FLE se centra en la continuidad de un modelo de enseñanza de estos muy parecido al de la *civilisation*. Por un lado, porque no son capaces de superar la mera presentación de un listado de conocimientos sobre el patrimonio material e inmaterial de la cultura de estudio. Por otro, porque el modo de presentarlos sigue condicionado en buena medida por una percepción estereotipada negativa que centra el foco sobre la cultura dominante y relega al olvido al resto. Habiendo expuesto en el apartado anterior el modelo intercultural como superación de la primera crítica, nos centraremos en este último apartado en la segunda: cómo consideran los autores que deben ser los contenidos culturales francófonos y por qué el ejemplo de Canadá puede ser de utilidad para la enseñanza del francés en Secundaria.

Sobre la cuestión de contenidos culturales francófonos, algunos de los autores estudiados exponen sus discrepancias con los referentes presentados en buena parte de los manuales de FLE. Así, Zarate (1986, p. 143) sostiene que, pese a los esfuerzos de

algunos, es necesaria una apuesta generalizada por la francofonía al entablar un acercamiento intercultural a la lengua francesa:

Lorsque culture étrangère et culture maternelle appartiennent à des aires économiques, politiques ou religieuses différentes, la dimension francophone a un rôle à jouer en permettant d'installer la pratique de la langue française au milieu d'une grande diversité de valeurs culturelles. [...] Certaines institutions s'attachent à valoriser l'ensemble des cultures francophones hors de France. Un travail important de sensibilisation vis-à-vis des auteurs de manuels de français langue étrangère est à faire sur le plan de la description ethnologique de ces réalités francophones hors de France.

El origen de esta cuestión seguramente esté en la propia definición de “cultura francófona”. Sin ir más lejos, Cuq (2003, p. 112) recoge en su *Dictionnaire de didactique du français* que históricamente la francofonía se ha confundido durante mucho tiempo con la cultura de la Francia hexagonal, incluso septentrional. En cualquier caso, para Byram (1992, p. 34) este es un problema del que los enseñantes deberían ser conscientes. Desde su punto de vista, si el estudio de la cultura puede contribuir al desarrollo personal y educativo de los alumnos, hasta el momento no ha sido tomada en serio por los profesionales de la enseñanza de lenguas y menos aún por otros especialistas de la educación. Byram (pp. 34-35) traduce él mismo un fragmento de Risager y Andersen (1978) para ilustrar el modo parcial en el que se presentan los contenidos culturales sobre Francia. Nuestra opinión es que se podría aplicar de igual modo a los contenidos culturales francófonos:

On présente à l'apprenant l'image d'une France peuplée de gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants [...]. Dans tous les manuels, les gens maintiennent des relations très amicales, presque idylliques ; il n'y a aucun fossé entre les générations, aucun conflit. Il n'y a aucun problème social ni politique il n'y a ni Noirs, ni Arabes, ni ouvriers immigrés ; pas de chômage, pas de minorité d'aucune sorte. En somme, tous les supports pédagogiques donnent, d'un point de vue social et idéologique, une image partielle de la France et des Français.

En efecto, coincidimos con Byram en sus críticas aplicadas a la representación que la francofonía tiene en los manuales de FLE: en un escenario como este, se crea una distorsión que solo una minoría de alumnos que alcancen un estudio más avanzado podrán deshacer al encontrarse con las minorías que describen Risager y Andersen. La realidad es que se privilegia una imagen estereotipada que siempre es negativa en vez de una experiencia con individuos con los que el discente pueda identificarse.

Estamos de acuerdo con Byram en que los enseñantes de FLE tenemos una gran responsabilidad a la hora de servirse de contenidos culturales que sean realmente francófonos. La pregunta que surge es ¿por qué los profesores de FLE siguen trasladando

una imagen cultural centrada en Francia aun cuando muchos de ellos no son nativos franceses? Komatsu y Delmaire (2008, p. 51) ofrecen dos posibles razones de esta predominancia francesa en la enseñanza del FLE en Japón:

Évoquons tout d'abord le prestige dont la France et sa culture jouissent traditionnellement, en particulier dans les domaines intellectuels, culturels et la diplomatie. [...] Depuis le début des études françaises au Japon, le patrimoine culturel et artistique de la France a constitué le sujet d'étude privilégié des enseignants et chercheurs japonais, ceux-là même qui assurent l'enseignement de la langue de Molière aux étudiants.

Rien d'étonnant donc à ce qu'ils aient tendance à privilégier la culture hexagonale. D'autre part, ils ont pour la plupart effectué au moins une partie de leurs études en France ou reçu une formation dans ce pays. [...] Cependant, si la France reste une référence intellectuelle pour les professeurs de français, le monde connaît des changements dont ils doivent tenir compte.

Pensando en cómo lograr la identificación de los alumnos con unos contenidos francófonos auténticos, Zarate (1986, p. 148) propone que la inmersión de corta o media duración en espacios francófonos puede ser interesante y desvinculada de una utopía económica que genera la percepción de elitista hacia este tipo de aprendizaje. Dado que la estancia en Francia es asumida con frecuencia como el viaje por excelencia, esta autora propone otras formas de contacto basadas en el encuentro con la comunidad francófona local o también estancias en países cercanos al de los alumnos que sean entera o parcialmente francófonos. Zarate reconoce que este es el precio por el que las culturas francófonas pueden ser reconocidas en su diversidad.

Ciertamente, la noción de diversidad es la que debe orientar la utilización de contenidos culturales francófonos en la enseñanza del FLE. Ahora bien, debe existir asimismo una coherencia entre la elección de los referentes culturales que pretendemos trabajar con los aprendientes y su importancia en espacio francófono. Es aquí donde, en nuestra opinión, Canadá se plantea como una opción prioritaria, dado su papel motor que, junto a Francia, desempeña en la Francofonía: constituye el núcleo sólido de la francofonía americana en cuanto a número de hablantes¹⁴ y ha ejercido históricamente un dinamismo que ha contribuido a la constitución de muchas organizaciones (Tétu, 1997, pp. 127-129).

Desde una perspectiva tanto mundial como exclusivamente europea, son numerosos los investigadores que han analizado la presencia de contenidos culturales

¹⁴ Según el Observatorio de la Lengua Francesa, en 2018 el número de francófonos en el continente americano era de unos 18.9 mills., de los cuales 10.9 mills. se situaban en Canadá (58%) (OIF, 2019).

francófonos en la didáctica del FLE. Sin embargo, en lo que se refiere específicamente a la enseñanza de contenidos culturales canadienses, la cantidad de trabajos es mucho más escasa. Conocemos la existencia de estudios que han examinado la presencia de Canadá y su cultura en manuales de FLE europeos, incluso, otros autores se han interesado por la política de enseñanza de la lengua francesa en este país. Por el contrario, apenas hemos hallado referencias significativas en nuestra búsqueda de autores que hayan preconizado la utilización específica de contenidos culturales canadienses fuera del país¹⁵.

Algunos de esos trabajos que han observado manuales de Europa para indagar si se presenta en ellos y de qué forma la cultura canadiense son los de M. E. Orlando (2013 y 2014). Este autor ha analizado las menciones a Canadá, su cultura y el francés que allí se habla, así como estereotipos y generalizaciones que aparecen en un muestrario de 34 *méthodes* de FLE. Orlando considera importante cómo se presenta la cultura canadiense en estos manuales por su carácter de mayor comunidad francófona de América del Norte y porque, si bien estos han sido concebidos en Europa, son de uso global, incluso en el mismo Canadá, donde el francés es lengua oficial. En consecuencia, se plantea un doble compromiso para Orlando (2013, p. 78): por un lado, que los alumnos no francófonos residentes en Canadá que los utilicen deberían recibir una imagen cultural coherente con la que obtienen en sus relaciones habituales con los nativos; por otro lado, que aquellos estudiantes que no viven ni han estado nunca en el país, precisamente por carecer de ese contacto directo con su cultura, sufren una mayor influencia de la imagen que se les traslada de esta (2014, p. 394) y que, por tanto, sería deseable que encontraran en el manual una visión lo más representativa posible.

Los resultados de la investigación parecen confirmar la percepción previa de Orlando que este TFM de investigación comparte en su introducción. Por lo pronto, Canadá no parece tener una gran presencia en los manuales analizados y, según el autor, los usuarios que deseen profundizar en la cultura y lengua de este país deberán hacerlo con materiales complementarios (2013, p. 89). Seguidamente, los contenidos en los que Canadá sí está presente suelen ofrecer por lo general una representación reduccionista y bipartita en la que se contraponen Quebec a Canadá, tanto en temáticas culturales como en grupos sociales (2014, p. 400). Por otro lado, para Orlando es llamativo que, cuando se

¹⁵ Hemos hallado estudios sobre la enseñanza del francés dentro de Canadá para aprendientes no francófonos como, por ejemplo, las clases de FLE para inmigrantes que desean integrarse en el país. Sin embargo, en este TFM de investigación nuestro objetivo es observar si los autores defienden el uso de la cultura canadiense en entornos geográficos como el europeo.

hace referencia a la francofonía en Canadá, la connotación es mayormente negativa, aludiendo, en varias ocasiones, a una lucha y esfuerzo constantes por mantener su identidad ante las dominaciones lingüísticas y culturales tanto de la Canadá anglófona como de Francia. En nuestra opinión, el trabajo de este autor supone un argumento sobre el que confirmar la necesidad de una apuesta decidida por el uso de los contenidos culturales canadienses en clase de FLE.

Por último, destacaremos que en el plano institucional se sitúa la defensa enérgica de la *Association internationale d'études québécoises* (AIEQ), un organismo de investigación apoyado por el Ministerio de asuntos exteriores de Quebec cuyo objetivo es el desarrollo de la colaboración internacional para el estudio y la difusión del conocimiento sobre esta provincia canadiense. Entre sus múltiples iniciativas, en el terreno del FLE, la AIEQ coordina y distribuye un manual para enseñantes basado en textos, *Le Québec, connais-tu ?*, con sus actividades de nivel avanzado que familiarizan a los estudiantes con la historia y cultura de Quebec.

Como conclusión a este punto, entendemos que el corto análisis que hasta el momento se ha realizado desde Europa sobre el uso de contenidos culturales canadienses en la enseñanza del FLE no va en detrimento de su utilidad pedagógica. A nuestro juicio, la justificación que otros autores han publicado sobre la conveniencia de los contenidos francófonos en clase de francés se aplica, por extensión, a los de Canadá. Así pues, si los manuales utilizados supieran sacarle provecho con un enfoque intercultural, encontraríamos en los contenidos culturales canadienses una herramienta de gran valor para el desarrollo de varias competencias que el currículo demanda a los aprendientes.

5. MARCO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN

5.1. Contenidos culturales en el manual *Essentiel et plus*

En este TFM nos proponemos realizar una investigación sobre los contenidos culturales canadienses presentes en el manual de FLE *Essentiel et plus* de la editorial Santillana Français y cuyos cuatro ejemplares sitúan el nivel de lengua en A1, A2.1, A2.2 y A2+, respectivamente. Los tres primeros corresponden al primer ciclo de ESO, mientras que el cuarto pertenece al segundo ciclo, esto es, al 4º curso.

Se trata de una serie publicada igualmente por CLE International, para quien los niveles de los manuales son de A1, A1/A2, A2 y A2/B1. Hemos constatado que tanto esta edición como la de Santillana Français no presentan variación alguna, por lo que no supone un impedimento a la hora de realizar las valoraciones con respecto a sus contenidos.

La pertinencia de este manual se justifica por su uso corriente en centros de enseñanza secundaria tanto de Canarias como de la Península. Rastreado los libros de texto publicados en las páginas web de diversos centros, hemos comprobado que, a título de ejemplo, en Canarias, la serie *Essentiel et plus* ha sido utilizada en los siguientes IES: Tamogante (Gran Canaria) durante el curso 2015/16, Profesor Martín Miranda (Tenerife) en el 2017/18 y Valle Guerra (Tenerife) y Las Breñas (La Palma) durante el 2019/20. Igualmente, en otras comunidades es de aplicación reciente, como por ejemplo el Miguel de Cervantes (Granada) en el curso 2018/19, el Bahía de Babel (Alicante) en el 2019/20 y el San Roque (Badajoz) en cursos anteriores y previsto para el 2020/21.

La propia editorial Santillana Français concibe el manual para su utilización en la ESO y, según hemos comprobado en las programaciones de estos centros, los números de la serie suelen corresponder con cada uno de los cursos de la educación secundaria. Esto implica que, para los dos cursos de Bachillerato, los centros optan por otros manuales o por material de elaboración propia. Siendo nuestro objetivo analizar los manuales de una serie completa, nos ha parecido más interesante hacerlo con una de cuatro ejemplares que optar por otra de dos libros a lo sumo.

Podría pensarse que los contenidos culturales corresponden a niveles más avanzados de la enseñanza de la lengua y que, por tanto, obviar los niveles de Bachillerato no contemplaría dos cursos donde estos podrían tener mayor presencia. Sin embargo,

consideramos que esta idea es errónea. Por un lado, porque cuando analicemos los manuales escogidos observaremos que existen contenidos culturales desde los primeros niveles de la enseñanza del francés y, por otro lado, porque hemos constatado en los marcos teórico y legal que, precisamente, estos contenidos culturales son los que juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los alumnos como hablantes interculturales.

En este sentido, muchos no prosiguen sus estudios de francés más allá de la ESO, incluso, debido a las asignaturas optativas, desde 3^{er} curso. Por ello, nos parece transcendental discernir qué perspectiva de la lengua francesa se les enseña en la etapa educativa en la que la mayoría de los estudiantes tiene su primer contacto con este idioma y su cultura. En nuestra opinión, es importante valorar que una visión más amplia de lo que implica hablar francés y un panorama más atrayente sobre las posibilidades que ofrece a sus hablantes en diversos lugares del mundo (no solo en Francia) podría generar una mayor motivación en el alumnado para, si no proseguir con su estudio en cursos superiores, al menos aumentar el interés por la asignatura en los niveles donde es obligatoria.

Esta enseñanza plural de FLE por la que abogamos se muestra en este TFM con la posible presencia de contenidos culturales de Canadá y con la propuesta de mejora planteada. Por ello, nos disponemos a recopilar aquellos contenidos que hagan referencia a la cultura o la *civilisation*, prestando especial atención a los que muestren una visión cultural más amplia que la del Hexágono y, en concreto, en referencia al territorio canadiense. Incluimos en la investigación no solo el *livre de l'élève* de cada uno de los niveles de lengua, sino, además, sus respectivos *cahier d'exercices*, donde hemos detectado igualmente la presencia de contenidos culturales. Esto completa, por tanto, un total de ocho ejemplares de este manual como corpus a revisar.

Precisemos que, en esta recopilación, clasificaremos los contenidos hallados según sean documentales o vivenciales. Estos adjetivos de uso propio nos servirán para distinguir, por un lado, aquellos contenidos que simplemente ofrezcan la información cultural al alumnado sin pedirles que realicen ninguna producción propia para aplicar los conocimientos, y, por otro, de los contenidos que sí exigen al aprendiente la movilización de esa información cultural con indagaciones en la web, la elaboración de pequeños proyectos o, si ocurriera, a través el contacto directo con extranjeros. Dicho de otra forma, consideramos que los contenidos vivenciales fomentan las habilidades y destrezas activas

de los estudiantes, mientras que los contenidos documentales se centran en competencias pasivas.

Hemos comentado en el marco legal que el único criterio de evaluación de la ESO del Decreto 83/2016 que contemplan el factor cultural en su descripción es el nº10 y que, a partir de 3º de la ESO, considera que los alumnos deben ser capaces de adaptar dichos conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la LE al contexto en que se desarrollan (Decreto 83/2016, p. 19020). Esta mención a los territorios en los que está presente la lengua meta exige paralelamente una mirada hacia los contenidos culturales que sea capaz de integrar en el aula la pluralidad de los espacios francófonos. Analizaremos ahora los contenidos culturales detectados en los cuatro niveles de *Essentiel et plus*, tanto en los libros de texto como en los cuadernos de ejercicios.

5.1.1. Manual *Essentiel et plus 1*

Observamos en esta tabla los ocho contenidos culturales hallados en el *livre de l'élève* correspondiente al nivel A1 de los manuales *Essentiel et plus*, todos de carácter documental:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.4	Documental	La France, tu connais ?	Geografía	Francia metropolitana
2.4	Documental	Héros de BD	Literatura	Bélgica
3.2	Documental	D'autres langues, d'autres cultures	Diversidad cultural	Varios
4.2	Documental	Une géante du sud : l'autruche	Animales	África
4.4	Documental	La tour Eiffel	Monumentos	Francia metropolitana
5.4	Documental	Une famille française	Familia Trabajo	Francia metropolitana
6.3	Documental	Souvenirs de vacances	Viajes	Varios
6.4	Documental	Vive la différence !	Diversidad cultural	Europa

Encontramos el primer contenido en la lección 1.4 que, en toda la serie, lleva el título de *Doc Lecture*. Se trata de la parte más dedicada a la *civilisation* a través de textos que desarrollan la comprensión escrita. En este caso, un mapa físico de la Francia continental a partir del cual el alumno debe localizar algunos accidentes geográficos, fronteras y ciudades por los que le pregunta el libro. Este primer contenido reafirma la reflexión que hemos planteado sobre la atención centrada en la metrópoli y que aquí se

refleja en un mapa que obvia toda mención a los departamentos y regiones de ultramar (DROM).

Volvemos a detectar otro contenido en la unidad 2.4. En este caso, se presentan breves descripciones de los personajes principales del tebeo de Tintín. Esto supone una primera apertura al mundo francófono para los alumnos, puesto que, aunque el cómic es conocido mundialmente (probablemente los estudiantes lo conocen antes de verlo en esta unidad), permite trasladar la historia narrada en lengua meta hacia otro país francófono como Bélgica, de donde es originario Hergé, su autor.

Se introducen conocimientos lingüísticos para hacer presentaciones y hablar de uno mismo a través de un enfoque cultural. En la lección 3.2 se muestran varios textos donde unos niños comentan qué idiomas hablan en su entorno familiar, escolar o social. Se trata, pues, de una aproximación sencilla y clara al concepto de interculturalidad, siendo, además una situación habitual en nuestros entornos escolares actuales: alumnos que tienen uno o ambos padres de otra nacionalidad y que, por tanto, utilizan con ellos una lengua diferente a la que emplean con el otro progenitor o en el centro educativo. En una clase de FLE, nos encontraríamos ante una oportunidad óptima para mostrar cómo el francés convive frecuentemente con otras lenguas en los territorios donde tiene estatus tanto de lengua oficial, como materna o simplemente importante. Creemos que los textos presentados no terminan de aprovechar esta oportunidad. Por un lado, muestran a una joven francesa que estudia inglés y alemán en el colegio y que entiende un poco de español por sus amistades de verano. Por otro, se menciona a otra adolescente que habla francés en el colegio, pero en casa conversa en italiano con su madre y en árabe con su padre marroquí. Precisamente Marruecos es uno de los países donde la lengua francesa, aunque sin estatus de oficialidad, tiene gran importancia, algo que no termina de aprovechar el manual para mencionar más países francófonos.

La unidad 4 presenta dos contenidos culturales. El primero utiliza una descripción del avestruz africana para ilustrar la temática de los animales y sus derechos, mientras que el segundo se relaciona con la descripción de un monumento histórico. Los contenidos sobre animales forman parte igualmente de la cultura de muchas sociedades, así que podría haberse optado por alguna especie representativa de algún territorio francófono, incluso en situación de peligro de extinción. Otra apreciación interesante en esta unidad es la elección del monumento histórico representado en el manual: la Torre

Eiffel es la elegida para los primeros pasos de los alumnos en la cultura francófona que, probablemente, ningún escolar desconozca. Sin embargo, no por ello deja de ser uno de los clichés más habituales de los manuales de FLE.

La unidad 5.4 vuelve a valerse de un texto en el que una joven alemana presenta a la familia francesa para la que trabaja como *au pair*. Se trata de un documento interesante para alumnos de 1º de la ESO en el que posiblemente desconozcan la existencia y condiciones de este empleo. En lo que se refiere a la descripción de la familia, es curioso que el ejemplo escogido no sea el núcleo familiar tradicional de padre, madre e hijos, sino que se muestre a una madre divorciada con uno de sus hijos de origen nepalí. Aunque el ámbito geográfico del documento vuelve a estar centrado en la Francia metropolitana, esta descripción rompe en cierta manera este estereotipo de familia francesa y permite una apertura cultural con la que algunos alumnos pueden sentirse identificados.

En la sexta y última unidad, este manual incorpora dos contenidos culturales más. El primero muestra cuatro postales de paisajes de Marruecos, la ciudad de Chicago, el Parque Natural de la Camarga, en el sur de Francia, y lo que parecen ser los Alpes, aunque no se explicita. Estos dos últimos casos presentarían un contenido de *civilisation* nuevamente relacionado con el país galo, mientras que el caso de Marruecos abre un poco más la perspectiva cultural abarcando nuevamente al país africano que forma parte de la Francofonía. En cuanto al segundo contenido, este aborda hasta ocho costumbres sociolingüísticas y socioculturales de diferentes países consideradas como sorprendentes para los extranjeros. La selección, sin embargo, manifiesta una perspectiva bastante europea, ya que los países presentados son Grecia, Bulgaria, Inglaterra, Italia, Portugal, Rusia, Finlandia y Holanda. Como es evidente, ninguno de ellos es francófono. Por lo tanto, atendiendo al criterio 10, no existe una valoración y comparación que los alumnos puedan establecer entre su realidad social y aquella de los territorios donde se habla la lengua meta, puesto que en ninguno de estos países tiene presencia el francés.

Aquí se muestran los contenidos culturales hallados en el *cahier d'exercices* de este primer nivel del *Essentiel et plus*:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.4	Documental	En arabe, Sahara veut dire désert...	Geografía	África
2.4	Vivencial	Apprends à ton cochon d'inde à reconnaître les couleurs !	Animales	Ninguno

3.4	Documental	Agenda libres	Literatura	África Japón Francia
4.4	Documental	On parle de <i>Harry Potter</i> sur Internet	Cine	Ninguno
5.4	Vivencial	Pas d'école, pas d'avenir ! Aidons le Sénégal	Educación Solidaridad	Senegal Francofonía
6.4	Documental	Les Mousquetaires	Literatura	Francia metropolitana
A.C. ¹⁶	Documental	Villes de France	Geografía	Francia metropolitana
A.C.	Documental	Calendrier	Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
A.C.	Vivencial	Chansons de Noël	Fiestas y tradiciones	Francia
A.C.	Vivencial	Le 2 février : La Chandeleur	Fiestas y tradiciones	Francia
A.C.	Vivencial	Œufs de Pâques décorés	Fiestas y tradiciones	Francia
A.C.	Vivencial	Poisson d'avril : vive les farces !	Fiestas y tradiciones	Francia
	Documental	La France géographique La France politique	Geografía	Francia

Hemos recogido más contenidos culturales en el *cahier d'exercices* que en el propio libro de texto. Esto se debe a que, al final del cuaderno de ejercicios, se incluye para cada nivel un anexo de actividades complementarias (en adelante AC) que vienen casi siempre acompañadas de un subtítulo como *civilisation, lire et écrire, passage à l'écrit* u otro similar indicando la naturaleza de la ficha presentada.

Los contenidos culturales no incluidos entre estas actividades adicionales corresponden a los *Doc Lecture* de cada una de las seis unidades. En la primera de ellas, el manual presenta un texto descriptivo de la vida de un niño tuareg en el desierto del Sahara con algunos datos sobre el entorno físico en el que debe vivir esta tribu del norte de África. En la siguiente unidad, el documento de lectura se basa en unas instrucciones secuenciales para “enseñar a una cobaya a reconocer los colores” que se supone que el alumno puede practicar, por eso lo hemos calificado de vivencial. En ambos casos, no se trata de contenidos lingüísticos. No obstante, el primero ofrece el descubrimiento de los estudiantes de una cultura bastante próxima a Canarias y vinculada con su historia, aunque no muy conocida entre el alumnado.

La unidad 3 ofrece el segundo contenido de tipo literario del nivel 1. En esta ocasión, se muestran cuatro novelas juveniles en francés con sus correspondientes resúmenes que los alumnos, juzgando sus portadas, deberán relacionar con cada título. Aunque todos los autores son franceses a excepción de una autora inglesa, las novelas

¹⁶ Activités Complémentaires.

seleccionadas representan historias que se desarrollan en distintas partes del mundo: desde el continente africano en los años veinte hasta el Japón de los samuráis de finales del siglo XXII.

Seguidamente, la lección 4 se aproxima al mundo del cine a través de opiniones en un foro sobre las películas de Harry Potter. Se trata de una temática muy popular en todo el mundo y, seguramente, bien conocida por la mayoría del alumnado, aunque sin relación aparente con el mundo francófono.

Las dos últimas unidades muestran sendos contenidos culturales bastante más ligados este último. En la unidad 5, se incluye un cartel promocional de una campaña benéfica. La campaña *Pas d'école, pas d'avenir !*, llevada a cabo por la *Ligue de l'enseignement* y la asociación *Solidarité Laïque*, defiende el derecho a la educación alrededor del mundo, en especial en los países francófonos, en este caso, dirigido a los niños no escolarizados de Senegal. Este contenido podría convertirse en indudablemente vivencial si se realiza en clase algún proyecto benéfico como el descrito en el documento. En el módulo 6, un nuevo contenido literario aborda la novela más famosa de Alejandro Dumas: *Los Tres Mosqueteros*. Mediante una comprensión escrita, el manual se aproxima a la historia desde diferentes puntos de vista y, si bien se trata de un relato centrado en Francia, acerca a los alumnos a una obra literaria emblemática de la literatura en lengua francesa.

Con respecto al dossier de AC, es llamativo que el manual concentre casi tantos contenidos culturales como en todas las páginas anteriores y, muchos de ellos, de carácter vivencial. Las fichas que se incluyen en este apartado se dividen en dos temáticas: geografía y fiestas o tradiciones.

De la primera de ellas, el manual propone un ejercicio en la página 80 para que los alumnos compongan los nombres de nueve ciudades francesas emparejando sus sílabas. En la última página se incluye, además, un mapa físico y otro administrativo del territorio francés. Estos contenidos geográficos presentan de forma bastante circunscrita la Francia metropolitana, pues en el mapa físico y entre las ciudades presentadas no se contemplan sino los del territorio continental. Se incluyen, en cambio, los DROM en el mapa administrativo de Francia de la última página del cuaderno de actividades, con la salvedad que omite el DROM de Mayotte y sí incluye una colectividad de ultramar: la de Saint-Pierre-et-Miquelon, situada frente a las costas de Canadá.

En lo que se refiere a fiestas y tradiciones, las AC ofrecen hasta cinco fichas para trabajar diferentes contenidos: cuatro vivenciales y uno documental. En las páginas 86 y 87 se muestra una tabla recapitulativa de los festejos, costumbres, eventos deportivos, más generales de Francia. Así mismo, en las páginas siguientes, el manual ofrece fichas para trabajar villancicos populares en francés, una receta de *crêpes* por la fiesta de la *Chandeleur*, unas instrucciones para la decoración de huevos de pascua y, finalmente, una manualidad propuesta para la elaboración de un *poisson d'avril*. En el manual no hay presencia de festividades ni populares ni religiosas en otros territorios francófonos. En ciertos contextos educativos de Canarias, estas fiestas no son desconocidas e, incluso, son celebradas por los alumnos y sus familias. En suma, algunos festejos mencionados son conocidos por el estudiantado al celebrarse también en Canarias y, sin embargo, ninguno de estos contenidos viene acompañado de explicación del origen o circunstancias culturales de la celebración.

5.1.2. Manual *Essentiel et plus 2*

Este segundo nivel de la serie *Essentiel et plus* está destinado a la primera parte de la adquisición de un A2. Concebido normalmente para su aplicación en 2ª de la ESO, los contenidos culturales del *livre de l'élève* son los que siguen:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.4	Documental	Aller à l'école, ce n'est pas toujours facile	Educación	Asia
3.3	Documental / Vivencial	À l'école, ça bouge !	Educación Diversidad cultural	Francia metropolitana
3.4	Documental	D'un bout à l'autre de la planète	Familia	Benin Francia metropolitana
4.2	Documental	Aujourd'hui, on fait des courses	Comida	Francia metropolitana
4.4	Vivencial	La recette des crêpes	Cocina Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
5.4	Documental	Bienvenue en Avignon	Geografía	Francia metropolitana
6.2	Documental	Le sais-tu ?	Geografía Tecnología	África
6.4	Documental	Vrai ou faux ? Taille, poids, attention aux idées fausses.	Salud	Ninguno

En la primera unidad, el *Doc Lecture* de la lección 4 ofrece un texto extraído de la revista juvenil *GEO Ado* sobre las condiciones no siempre fáciles en las que niños del continente asiático van al colegio. Con mención del Día Internacional de la Alfabetización

(8 de septiembre), los países citados en esta comprensión escrita son Afganistán e Indonesia.

Relacionado con la educación, en la tercera lección del módulo 3 se proponen varios textos breves sobre proyectos llevados a cabo en centros educativos de Francia metropolitana (Estrasburgo, Toulon y París). Estos proyectos son de naturaleza cultural, como rodar un corto o corresponder con estudiantes extranjeros-, y solidaria, como participar en un maratón benéfico. Los contenidos aluden directamente a la dimensión de los alumnos como hablantes interculturales y sujetos emocionales y creativos recogida en el *curriculum* de Secundaria. Se fomentan “activamente valores imprescindibles en la formación de ciudadanos responsables tales como la igualdad y la empatía, el espíritu democrático y la práctica de la cooperación” (Decreto 83/2016, p. 18947). A partir de los ejemplos presentados, es posible motivar a los alumnos en estos valores a través de un escenario vivencial orientado a la acción.

Por otro lado, en el módulo 3 se incluye igualmente una presentación de dos familias francófonas. La primera es la de un chico de doce años que vive en Abomey, Benín, mientras que la segunda es una familia francesa residente en Bretaña. Aparte de las dos realidades sociales bien diferenciadas que cada texto transmite, ambos están encabezados por dos palabras en otra lengua que no es francés. Los términos *Oku* y *Kenavo* son fórmulas de saludo en dos lenguas con las que el francés convive en esos territorios. El primero corresponde a la lengua fon, dialecto perteneciente a la rama de las lenguas Gbe y hablada en el antiguo reino de Dahomey situado en las actuales zonas meridionales de Benín y Togo (Lefebvre y Brousseau, 2002, p. VII). El segundo vocablo pertenece al bretón, la lengua céltica hablada en esa región del noroeste de Francia.

La unidad 4 presenta, a su vez, dos contenidos culturales relacionados con la gastronomía. El primero, en la lección 2, recoge el vocabulario de los alimentos con mención expresa de algunos productos considerados típicamente franceses. Esto es, por supuesto, una generalidad y apela a la imagen que los estudiantes extranjeros y los propios franceses tienen del país galo. Resulta evidente que no en todos los comercios de la francofonía se encuentran productos como los aquí mostrados y, sin embargo, habrá otros más representativos de la cultura gastronómica de cada uno de los territorios. Por otra parte, el segundo contenido cultural relacionado con esta temática lo encontramos en el *Doc Lecture* de la lección 4. En esta ocasión, se ofrece a los alumnos una captura de

pantalla de una página web donde se muestra la receta de las *crêpes*. Se menciona sin más explicación la festividad de la *Chandeleur* el 2 de febrero y se añade un cuadro de texto con dos páginas web de recetas de “cocina francesa”. Es habitual que los manuales franceses aborden este tipo de contenidos vivenciales culinarios, muy útiles para un contacto real con la cultura de la LE, aunque los territorios referidos deberían ser más variados de lo que lo son habitualmente.

La lección 5.4 aborda un folleto turístico de la ciudad de Aviñón. A través de pequeños textos sobre su localización, sus monumentos, sus rutas e, incluso, la célebre canción *Sur le pont d'Avignon* los alumnos pueden familiarizarse con una ciudad de gran historia en Francia. Aunque pertenece a la cultura de la metrópoli, la elección de Aviñón permite al manual, además, separarse de la tendencia a que la ciudad más escogida para mostrar en un contenido de *civilisation* sea París.

La unidad 6 incluye igualmente dos contenidos culturales. Los objetivos del primero de ellos son trabajar las frases comparativas y comprender textos científicos e informaciones curiosas. Para ello se ofrece a los alumnos dos textos extraídos de revistas juveniles que dan información, por un lado, sobre el segundo río más largo del mundo, el Nilo y, por otro, sobre el robot volador más pequeño del mundo. Aquí percibimos que, aunque se utilizan referencias culturales, el enfoque se orienta más hacia la gramática para el trabajo comunicativo y lingüístico mencionados en los criterios 1, 3, 4, 6 y 8 del currículo. Aprovechando el primer texto, es posible ahondar en los conocimientos de los alumnos sobre la francofonía a través de un aporte cultural adicional sobre Egipto, país donde desemboca el río Nilo y que forma parte de la OIF desde 1983.

Finalmente, el otro contenido de la unidad incorpora un texto sobre tres afirmaciones extendidas con respecto a la altura y peso corporal de las personas. Se trata de un tema interesante para trabajar con los alumnos en la ESO, ya que se encuentran en el momento de experimentar los cambios corporales propios de la pubertad. Estos no son bien comprendidos por todos los adolescentes ni siempre se tiene de ellos suficiente información. Ayudarles a desmontar mitos en este contexto puede resultar positivo en la asignatura de FLE toda vez que, como hace el texto propuesto citando al “pequeño” baloncestista Tony Parker, es posible hacer referencia a personajes francófonos como ejemplo de que las características físicas no deben limitarlos a la hora de marcarse objetivos.

Pasamos, a continuación, a examinar los contenidos culturales del *cahier de l'élève* del *Essentiel et plus 2* resumidos en este cuadro:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
0	Vivencial	Où en est ton français ?	Cultura	Francia metropolitana
1.4	Documental	Tout sur Daniel Alan Radcliffe	Cine	Reino Unido
2.4	Vivencial	Vote pour changer le monde !	Política	Mundial
3.4	Documental	Laëtitia, une jeune fille pas comme les autres ???	Sociedad	Ninguno
4.4	Documental	Autour du monde	Medios de comunicación	Varios
5.3	Vivencial	En ville	Geografía	Francia metropolitana
5.4	Documental	Le mystère de la chambre jaune	Cine Literatura	Francia
A.C.	Documental	Calendrier	Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
A.C.	Vivencial	Sapin solidaire	Fiestas y tradiciones Solidaridad	Ninguno
A.C.	Documental	La Saint-Valentin	Fiestas y tradiciones	Ninguno
A.C.	Vivencial	Géographie	Geografía	Francia metropolitana
A.C.	Vivencial	Culture générale	Cultura	Varios
A.C.	Vivencial	Sports	Deporte	Varios

Comprobamos nuevamente que la presencia de contenidos culturales en el cuaderno de ejercicios se divide en una mitad presente en las unidades didácticas, mientras que otra se encuentra recogida en las actividades complementarias.

En la unidad 0, según el manual dirigida a “reactivar su francés”, se propone una reflexión sobre los propios conocimientos que hemos considerado como vivencial: un test cultural titulado *La France*. Consta de ocho preguntas relativas a los símbolos nacionales, literatura, gastronomía, deporte e infraestructuras. Deducimos que ninguna de ellas incluye cuestiones relativas a la cultura de territorios externos a la metrópoli que, sin embargo, son parte del país.

Pasamos a las unidades del cuaderno, cuyos cuatro primeros módulos abordan contenidos culturales en sus respectivos *Doc Lecture*. El primero de ellos se compone de un texto biográfico del actor británico Daniel Radcliffe, probablemente conocido por los alumnos por encarnar el personaje de Harry Potter. Se trata del mismo tema aparecido en la unidad 4 del primer volumen de esta serie de manuales, lo que confirma la consideración de esta saga de libros como un centro de interés para el alumnado.

El segundo documento de lectura se trata de un concurso de la revista juvenil *Okapi* para invitar a los alumnos a que compartan qué significa para ellos la paz. Con ese objetivo, el texto les propone elegir de una lista o añadir 3 personalidades o instituciones que han luchado por ella a lo largo de la historia. Este contenido vivencial exige a los alumnos que activen conocimientos transversales de otras disciplinas como la historia. Al mismo tiempo, les hace practicar la presentación de una personalidad relacionada con causas sociales, en especial, aquellas pertenecientes a la francofonía.

En el módulo 3 se ofrecen dos extractos de una entrevista a una adolescente invidente. Intuimos que se trata de un documento preparado por el manual porque no existe fuente alguna que remita a una publicación externa. Sin embargo, aborda una realidad sociocultural importante que alude a la consideración de los alumnos como sujetos emocionales, buscando generar en ellos la misma actitud de empatía que persigue el enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas.

Por otro lado, en la unidad 4, se incluyen cuatro datos curiosos relativos a varios países: Italia, Alemania, Inglaterra, Sudáfrica e Israel. El último de ellos debe ser redactado por los alumnos a partir de unas palabras clave y son noticias sobre temas diferentes como la gastronomía, el activismo social o la historia.

La última unidad del cuaderno que aporta contenidos culturales es la cinco, primero con un ejercicio para practicar cómo dar y recibir indicaciones de la dirección y, finalmente, con un documento escrito sobre una película. Se trata nuevamente de la cultura de la Francia metropolitana. En el primer caso, porque el mapa representado para seguir las indicaciones pertenece a la ciudad de Cognac y, en el segundo, porque la película mencionada es *Le mystère de la chambre jaune*, basada en la novela homónima de Gaston Leroux. Ambos referentes culturales habrían sido fácilmente trasladables a otros similares pertenecientes a entornos francófonos diferentes.

El resto de contenidos culturales de este cuaderno se encuentra en las actividades complementarias anexas. Con el subtítulo de *civilisation*, comienzan con el mismo calendario de festividades y tradiciones francesas que encontramos en el primer volumen. Más adelante, la siguiente ficha consta de unas instrucciones para elaborar un árbol de Navidad a partir de manos recortadas con cartulina sobre la que escribir mensajes solidarios. Relacionado con las festividades, aparece una ficha con ejercicios de vocabulario sobre San Valentín. Al igual que en el cuaderno del nivel A1, las

explicaciones de las fiestas se encuentran en breves comentarios acompañando a cada fecha del calendario, pero no existe un comentario cultural al respecto. Las celebraciones de Navidad y San Valentín son sobradamente conocidas por los alumnos en España.

Las actividades complementarias concluyen con tres fichas más que contienen sendos cuestionarios para que los discentes comprueben sus conocimientos culturales en torno a tres temas: geografía francesa, cultura general y deportes. Destacaremos aquí que los conocimientos geográficos por los que interroga el cuestionario se circunscriben exclusivamente al territorio continental francés y sin mención a los DROM, como observamos en el mapa físico del volumen 1 del manual. En cuanto al cuestionario de cultura general, es cierto que existe variedad de temas en las preguntas y resulta interesante comprobar que casi la mitad de ellas están relacionadas con la francofonía: el nombre del perro de Tintín, el continente en el que se encuentra Senegal, a qué país pertenece Córcega o si George Sand era hombre o mujer son los interrogantes a responder. Aunque la mitad de ellos están relacionados con Francia, es positivo descubrir que no se hace referencia exclusiva al país galo, sino, además, a otros dos países francófonos. Por último, el test sobre deporte es bastante general y no presenta mayor referencia a la cultura de territorios francófonos. La última cuestión está vinculada a la cultura deportiva de Francia, pues pregunta cuál es el color del maillot del primer clasificado en el Tour de Francia.

5.1.3. Manual *Essentiel et plus 3*

El manual *Essentiel et plus 3* aborda la segunda parte para la adquisición del nivel A2. Los contenidos culturales detectados se distribuyen en el libro de texto de la siguiente manera:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.2	Documental	Les murs ont la parole	Historia	Francia metropolitana
1.3	Documental	Les émoticônes	Tecnología	Ninguno
1.4	Documental	Deux photos, deux portraits	Diversidad cultural	Francia metropolitana
2.2	Vivencial	Petits gestes écolos à la maison ?	Medio ambiente	Ninguno
2.4	Documental	24 heures dans la peau d'un prof	Educación	Francia metropolitana
3.2	Documental	Souvenirs, souvenirs...	Ocio	Ninguno
3.3	Documental	Horoscope spécial collègue	Cultura	Ninguno
3.4	Documental	Les Jeux olympiques dans l'Antiquité	Deporte	Grecia

4.2	Documental	Chansons génération	Música	Francia Italia Canadá Senegal
4.3	Documental / Vivencial	Le meilleur de Zebda	Música	Francia metropolitana
5.1	Documental	Les sports d’aventure	Deporte	Francia metropolitana Sudáfrica
6.3	Documental	Sychro, les artistes	Deporte	Ninguno

Observamos un aumento de la presencia de contenidos culturales en este tercer manual con un total de trece documentos seleccionados. En la primera unidad encontramos tres de ellos. El primero muestra cinco eslóganes grafitados en un muro recordando los que se escribieron en los muros de París durante la revolución de mayo de 1968. Estos invitan a los alumnos a que los valoren e intenten deducir qué reivindicaciones hacían los estudiantes y trabajadores de ese momento. Se ofrece, así, un escenario sencillo donde trabajar un poco de la historia francesa y, más concretamente, parisina, al tiempo que abre la posibilidad de movilizar el espíritu crítico de los discentes para que expresen si consideran que esas reivindicaciones se han logrado o no y qué eslóganes escribirían en la actualidad y por qué. Se incluye aquí un texto sobre el origen de los emoticonos, así como algunos ejemplos de las emociones que estos expresan en francés. Este contenido resulta universal y activará los conocimientos previos de los alumnos sobre un tema con el que, sin duda, estarán familiarizados. Por último, un tercer documento muestra la autodescripción de dos jóvenes que presentan sus aficiones, de la que los estudiantes deben señalar la información que hayan comprendido en cuanto al carácter, la familia, los amigos y los intereses descritos.

En la unidad 2 localizamos un pequeño cuadro de texto con siete hábitos domésticos relacionados con el medio ambiente. ¿Son correctos o debería actuarse de otra forma? Este punto aborda una reflexión que no todos los países del mundo han realizado por igual. A modo de ejemplo, la concienciación de consumir productos “bio” está más extendida en países como Francia y Canadá que en España (Willer & Lernoud, 2019, p. 71). Reflexionar sobre las similitudes y diferencias de la propia cultura con la de los países extranjeros ahondará en el enfoque intercultural que exige el criterio 10 del Decreto. Más adelante, el manual propone un documento de lectura sobre la rutina de una profesora en un instituto de Carcassonne. Nuevamente surge la oportunidad de contrastar realidades

socioculturales diferentes, aunque el relato ofrecido no resulta muy diferente del de un docente de la misma cultura que los alumnos.

Tres contenidos más aparecen en la siguiente unidad. El primero muestra cuatro pequeños testimonios de jóvenes que hablan de los juegos y actividades de su infancia, al tiempo que se acompañan de imágenes que los ilustran. Se trata de un tema conocido por los estudiantes y, aunque puede que los juegos no sean de su generación, igualmente se mantienen dentro de una identidad cultural familiar. Seguidamente, un horóscopo muestra los nombres de los signos zodiacales en francés y su duración durante el año, contenidos que, salvo la versión francófona, el alumnado ya conoce. Finalmente, el documento de lectura de esta unidad explica los orígenes y primeras pruebas de los Juegos Olímpicos en Grecia, un país miembro de la OIF.

El cuarto bloque está dedicado a la música y en él se sitúa la única referencia a un contenido cultural canadiense de todo el manual. Se trata de la mención a la cantante quebequesa Céline Dion junto a otros músicos francófonos como el rapero franco-senegalés MC Solaar, Manu Chao y Carla Bruni. Se explica brevemente la proveniencia geográfica de los artistas, todos han nacido lejos del Hexágono, aunque hayan acabado por triunfar en Francia. Debido al éxito de Céline Dion, entendemos que su presencia en este tipo de manuales es más habitual que otras menciones culturales sobre Canadá y consideramos que es un buen ejemplo de cómo la cultura francófona canadiense tiene cabida en la enseñanza del FLE.

En esta unidad 4 se presenta también la historia del grupo francés Zebda. En un formato de BD, el manual repasa la creación del grupo en Toulouse y su compromiso social y político con los inmigrantes y en las elecciones municipales de 2001. Se trabaja se forma vivencial una de las canciones más célebres del grupo, *Tomber la chemise*, para descubrir nuevas palabras y practicar la pronunciación cantando.

Proseguimos hasta la quinta unidad, donde se habla de deportes de aventura. Para ello, el ejercicio muestra fotografías de un deportista en diferentes puntos de Francia, concretamente en el Macizo Central y los Pirineos, y en un lugar indeterminado de Sudáfrica. Estas referencias no son relevantes para completar el ejercicio, pero el entorno mostrado vuelve a ser principalmente el del Hexágono.

Finalmente, la unidad 6 ofrece la última referencia cultural del tercer *livre de l'élève*. Una profesora de natación sincronizada de París explica en el *Doc Lecture* cómo

es el trabajo de las nadadoras profesionales y de los países dominantes en este deporte como Rusia, Estados Unidos, China o España. No existe, sin embargo, mención al equipo francés que, en Sidney 2000, consiguió el bronce, su única medalla olímpica. Curiosamente, Canadá es el otro país francófono que tiene medallas olímpicas en este deporte, concretamente ocho metales.

Presentamos ahora los contenidos culturales del *cahier d'exercices* de este tercer volumen, donde hemos observamos las siguientes referencias:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.5	Documental	Bidache – Fête de la rue Saint-Jacques	Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
1.5	Documental	Bienvenue à Top Musique !	Música	DROM
2.5	Documental	Kismet, une histoire vraie	Tecnología	EE.UU.
3.4	Documental	Les Jeux olympiques	Deporte	Grecia
3.5	Documental	Aller à l'école : quelle chance !	Educación	India
3.5	Documental	Flashes actualité	Medios de comunicación	Francia metropolitana
4.3	Documental / Vivencial	Le meilleur de Zebda	Música	Francia metropolitana
4.5	Vivencial	Enquête : Tu lis quoi dans la presse ?	Medios de comunicación	Ninguna
4.5	Vivencial	Que faire à Bruxelles ?	Ocio	Bélgica
5.5	Documental	Découverte alimentation, quelle industrie !	Alimentación	Ninguno
5.5	Documental	À l'écoute de la SNCF	Transportes	Francia metropolitana
6.4	Documental	Sychro, les artistes	Deporte	Ninguno
A.C.	Vivencial	Europ'quiz	Geografía	Unión Europea
A.C.	Documental	Fêtes et traditions	Fiestas y tradiciones	Francia
A.C.	Vivencial	La quiche lorraine	Cocina	Francia metropolitana
A.C.	Vivencial	Êtes-vous accro au portable ?	Tecnología	Ninguno
A.C.	Vivencial	La télé et vous	Tecnología	Ninguno
A.C.	Documental	La France géographique	Geografía	Francia metropolitana

Observamos que buena parte de los contenidos culturales se encuentran en los documentos de trabajo de la comprensión escrita. No obstante, un gran número de estos se mantiene en las actividades complementarias del cuaderno.

En la primera unidad se propone un cartel publicitario y un documento sonoro para practicar las competencias de los estudiantes. El cartel corresponde a las fiestas de la comuna de Bidache, en Aquitania, del cual los alumnos deben comprender las actuaciones y eventos que se ofrecen del programa. El documento de audio consiste en

una entrevista de radio ficticia en la que interviene un supuesto cantante de las Antillas llamado “Ka”, apodo que toma del nombre que tiene el tambor en la isla de Guadalupe. Aunque no sea un personaje real, sí advertimos una mención cultural a los DROM, ya que este artista supuestamente parte de la cultura musical de los territorios franceses del Caribe para fusionarlo con otros estilos musicales y ritmos africanos.

La unidad 2 ofrece igualmente un texto para la comprensión escrita. Se trata de un artículo de la agencia quebequesa Science-Press sobre el robot Kismet, desarrollado en los años noventa en el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) para reconocer y simular expresiones faciales humanas. No se trata, por tanto, de un contenido cultural de la Francofonía.

En la tercera unidad encontramos tres nuevos contenidos. El primero consiste en dos actividades relacionadas con la actividad sobre los Juegos Olímpicos visto en el libro de texto. A continuación, un nuevo texto de comprensión escrita propone a los alumnos algunos datos sobre la situación de trabajo infantil en la India. Finalmente, una nueva pista de audio evalúa la comprensión oral a través de un *Flash Info* en el que se menciona la retirada de la selección francesa de Zinedine Zidane y de la muerte de “Canelle”, el último ejemplar de oso pardo de los Pirineos franceses.

Misma distribución descubrimos en la siguiente unidad donde destacan los contenidos vivenciales. Primero, con tres actividades asociadas a la información vista en el libro de texto sobre el grupo Zebda. Posteriormente, la comprensión escrita de este bloque consiste en un cuestionario firmado por el extinto *Syndicat de la Presse des Jeunes*¹⁷ para conocer las preferencias de lectura de los jóvenes en la prensa. Asimismo, los estudiantes deben rellenar un formulario de envío por correo. Por último, la comprensión oral es un audio adaptado de un programa de radio en el que los oyentes comentan en directo la oferta de actividades para jóvenes que ofrece la capital de un país francófono: Bruselas. En el programa se mencionan espacios de la ciudad como Anderlech y Charleroi, desmarcándose un poco de la recurrencia de usar París como ejemplo de ciudad para actividades similares.

En la unidad 5 son los ejercicios de comprensión los que de igual forma ofrecen referencias culturales. La comprensión escrita es la de un artículo de la revista juvenil Okapi que comenta muy sucintamente el funcionamiento de la industria alimenticia con

¹⁷ Hoy integrado dentro del *Groupe de la Presse des Jeunes*.

un pequeño gráfico del consumo calórico medio de un estadounidense. La comprensión oral, en cambio, sí utiliza una referencia cultural francesa: la compañía nacional de ferrocarriles, la SNCF¹⁸, cuya grabación se basa en una llamada a la compañía para la compra de un billete de Perpiñán a Marsella.

La última unidad del cuaderno cuenta como único contenido cultural con dos ejercicios sobre el texto de natación sincronizada visto en el libro. No obstante, como en los volúmenes anteriores, hay más contenidos culturales presentes en las actividades complementarias del cuaderno. En primer lugar, encontramos un test sobre la Unión Europea en el que, evidentemente, las referencias a Francia y Bélgica son numerosas. A continuación, se ofrece un ejercicio con la descripción de algunas celebraciones en Francia. Más que la referencia a los días festivos franceses (la Fiesta Nacional, el Armisticio, la Chandeleur, etc.), lo que resulta llamativo aquí es la inclusión de jornadas como el día mundial de la Tierra, del SIDA o del medio ambiente y que, sin embargo, no se mencione el 20 de marzo como día internacional de la Francofonía. No podía faltar tampoco en estas fichas una referencia vivencial gastronómica, en este caso, la receta de una quiche lorraine. Se incluyen también dos cuestionarios para evaluar los hábitos de uso que los estudiantes hacen del móvil y de la televisión, respectivamente. Por último, se muestra un mapa físico mudo de Francia en el que, como en el primer volumen, no se incluyen los DROM.

5.1.4. Manual *Essentiel et plus 4*

Finalmente, la cuarta y última fase de esta colección surge con el propósito de ampliar los conocimientos del nivel A2 iniciado con el manual anterior, pero sin alcanzar las competencias exigidas por un B1. El nivel de este volumen recibe la denominación de A2+, recogida en el MCERL y corresponde al escalón intermedio entre los niveles *Plataforma* y *Umbral*. Esto significa que, aunque estos niveles parezcan equidistantes, la ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone el paso de uno a otro hace que se requiera más tiempo para alcanzarlo (MCERL, p. 18).

En este volumen se han identificado los siguientes contenidos culturales:

¹⁸ *Société Nationale de Chemins de Fer.*

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.1	Documental	Galerie de personnages célèbres	Personajes célebres	Francia metropolitana Austria Gran Bretaña Italia
1.4	Documental	L'origine de noms de famille	Historia	Francia
2.3	Documental	Aux puces de Montreuil	Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
2.4	Documental	Tour du monde en famille	Familia	Francia
3.1	Vivencial	Soirée interculturelle	Diversidad cultural	Europa
3.2	Documental	Bienvenue à l'auberge de jeunesse	Viajes	Francia metropolitana
3.3	Vivencial	Elle est petite, elle est souffrante...	Medio ambiente	Ninguno
3.4	Documental	L'école en Europe	Educación	Europa
4.1	Documental	Je zappe, tu zappes, on zappe !	Medios de comunicación	Francia
4.2	Documental	Quel temps fait-il ?	Geografía	Francia metropolitana
4.3	Documental	L'actualité magazine	Deporte Sociedad	Francia metropolitana DROM
4.4	Documental	Un siècle d'effets spéciaux	Cine	Ninguno
5.4	Documental	L'intelligence multiple	Ciencia	Ninguno
6.2	Documental	Regards dans un regard	Pintura	Francia España Alemania
6.3	Documental	Histoires insolites	Literatura	Francia metropolitana
6.4	Documental	Voyager utile	Solidaridad Ocio	Ninguno

El volumen 4 de este manual presenta la mayor cantidad de contenidos culturales. En la unidad inicial encontramos una primera actividad con varios ejercicios sobre personajes históricos, principalmente franceses, como María Antonieta, Marie Curie y Louis Pasteur. Se proporcionan por escrito varios datos sobre cada uno y los estudiantes deben responder a las preguntas con el nombre que convenga en cada caso. Más adelante, el *Doc Lecture* de la unidad ofrece varios datos sobre el origen de los apellidos franceses, así como su modo de transmisión en los descendientes.

La segunda unidad contiene dos contenidos relacionados con la cultura francesa. El primero presenta con tres imágenes y un breve texto el mercadillo o *marché aux puces* de Montreuil en París, donde los aprendientes deberán escuchar conversaciones sobre comprar y vender, así como simular un diálogo de su invención. Seguidamente, un nuevo texto de lectura presenta a dos familias que han decidido recorrer el mundo durante uno

y cuatro años, respectivamente. Explican cómo preparan el viaje, cómo los niños siguen sus clases del cole a distancia y cómo es la vuelta a casa.

En número de contenidos detectados, las unidades 3 y 4 son las más extensas. Comenzando por la 3, la primera referencia cultural está dedicada a los estereotipos de los países, en el que se muestra a tres jóvenes europeos que se conocen en Bélgica durante una fiesta intercultural para representar a su país con un plato o canción típicos. Justo a continuación, una breve BD presenta los albergues juveniles, muy habituales en Europa, en concreto el albergue francés René Cassin de Estrasburgo. Posteriormente, el tercer contenido cultural de la unidad consta de un cuestionario en que cada estudiante analiza cómo sus hábitos diarios influyen en la contaminación del planeta. Finalmente, el *Doc Lecture* de esta unidad compara cuatro sistemas educativos europeos: el de los países nórdicos, el de los países latinos, el sistema germánico y el británico. Dividido en sendos párrafos muy breves, el documento muestra a los aprendientes que no existe un único sistema escolar en Europa y deben ser los alumnos los que expresen qué ven de bueno y de malo en cada uno de ellos.

Por lo que respecta a la cuarta unidad, el primer contenido cultural se refiere al mundo de la televisión. Se muestra una parrilla televisiva con los principales canales de Francia: TF1, France 2, France 3, Canal +, Eurosport y M6). Junto a ellos, una serie de programas de diferente temática y horario sobre los que los alumnos deben responder y dar su opinión sobre ese tipo de emisiones televisivas. Seguidamente a este contenido, el manual propone que los estudiantes trabajen el vocabulario meteorológico con un recorte de periódico donde se muestra el Hexágono, varias de sus ciudades y la previsión del tiempo para ese día. Se describen varias zonas del territorio con referencias a montañas o zonas de costa que ayuden al alumnado a situarse en el mapa. A continuación, un nuevo recorte de una revista ofrece dos entrevistas. La primera es a un jugador del Olympique de Marsella y la segunda, a un joven que sobrevivió al ciclón Dina que en 2002 arrasó la isla francesa de la Reunión. La primera de las entrevistas hace referencia a la cultura, en este caso deportiva, de Francia, mientras que la segunda aborda un acontecimiento histórico que tuvo lugar en un territorio francófono alejado del núcleo metropolitano de Francia. El último contenido cultural de esta unidad se localiza en el *Doc Lecture* y muestra tres ejemplos de películas y series de televisión en las que se utilizaron efectos especiales para dar realismo. Los tres ejemplos son de producciones de habla inglesa.

En la unidad 5 existe un único contenido cultural situado en el texto de lectura. En este caso, el tema que trata es la teoría de las inteligencias múltiples¹⁹ y de cómo, por eso, hay personas mejor dotadas para unas actividades donde actúan un tipo concreto de habilidades cerebrales. Junto a la explicación de cada tipo de inteligencia hay fotografías de personas, algunas conocidas como Albert Einstein, aunque no se menciona el nombre de ningún personaje célebre.

Por último, la sexta unidad del libro de texto aporta los tres últimos contenidos localizados. El primero de ellos propone relacionar las biografías de cuatro pintores famosos con sendos cuadros pintados por ellos. Aunque Alemania y España están representadas en esta actividad con Caspar David Friedrich y Salvador Dalí, las menciones a Henri de Toulouse-Lautrec y Gustave Caillebotte hacen que la presencia de la cultura francesa vuelva a ser nuevamente destacada. Seguidamente, una nueva actividad toma como referencia cultural dos fragmentos del libro *Nouvelles histoires pressées* del escritor francés Bernard Friot²⁰. En este caso, el trabajo de los alumnos es exclusivamente sobre el contenido de las historias. Finalmente, el último documento de lectura ofrece a los aprendientes un reportaje extraído de *Le guide du jeune voyageur*²¹ sobre diferentes opciones para realizar unas vacaciones solidarias en las que, en vez de dedicarlas al ocio, empleen el tiempo en algún proyecto altruista. Como ejemplo, el reportaje menciona tres proyectos en Colombia, Camerún y República del Congo.

Analizado el libro de texto, el octavo y último ejemplar por analizar es el cuaderno de ejercicios de este volumen 4 con sus correspondientes contenidos culturales:

Unidad	Tipo de contenido	Título	Temática	Ámbito geográfico
1.1	Documental	Galerie de personnages célèbres	Personajes célebres	Bélgica Alemania Francia
1.5	Documental / Vivencial	À chacun son sommeil	Salud	Ninguno
1.5	Documental	Présenter quelqu'un par écrit	Personajes célebres	Francia metropolitana
2.5	Documental	Un billet de train	Transportes	Francia metropolitana
3.1	Documental	Soirée interculturelle	Diversidad cultural	Europa
3.4	Vivencial	Atelier d'écriture – Poésie	Literatura	Francia Senegal
3.5	Documental	Erasmus	Educación	Europa

¹⁹ Véase Gardner, H. (1983).

²⁰ B. Friot © Éditions Milan, 1992 / B. Friot © Éditions Milan, 1972.

²¹ M. Lacouture, J. Lepère et M. Santenac © Dakota Éditions, 2006.

4.4	Documental	Un siècle d'effets spéciaux	Cine	Varios
4.5	Documental	On a vu, on a lu, on a aimé...	Cine Literatura Tecnología	Japón Corea
5.5	Vivencial	Quel(le) internaute êtes-vous ?	Tecnología	Ninguno
6.2	Documental	Regards dans un regard	Personajes célèbres Pintura	Europa
A.C.	Documental	Carte d'Europe	Geografía	Europa
A.C.	Vivencial	Test : La culture francophone	Cultura	Francia metropolitana Suiza Bélgica
A.C.	Documental	Fêtes en Europe	Fiestas y tradiciones	Italia Francia Reino Unido Portugal
A.C.	Documental	Joyeuses fêtes !	Fiestas y tradiciones	Ninguno
A.C.	Documental	Les femmes en France : quelques dates-clés	Historia	Francia
A.C.	Vivencial	Les jeunes de 13 à 18 ans : droits et devoirs	Sociedad	Ninguno

En este último volumen, muchos de sus contenidos culturales están directamente relacionados con aquellos observados en el libro de texto. Es el caso de las biografías de celebridades, de las cuales encontramos tres ejercicios a lo largo de la primera unidad. En ellos, los alumnos deben ir completando los datos de la vida de Anna Frank, Molière, Hergé, Jean-François Champollion y Sarah Bernhardt. Francia y su cultura vuelven a estar muy representadas con la salvedad de la inclusión de Hergé como representante de otro país francófono como es Bélgica. En la primera unidad, igualmente, podemos observar en el texto de comprensión escrita un nuevo cuestionario para que los estudiantes analicen sus hábitos de sueño a partir del fragmento extraído de un libro de la doctora francesa Catherine Dolto.

La comprensión escrita de la segunda unidad, en cambio, propone la lectura detenida de un billete de tren de la SNCF para obtener toda la información posible sobre el trayecto y el propietario del ticket. La referencia es, nuevamente, sobre la Francia metropolitana, motivada, posiblemente, por el conocimiento que los aprendientes hayan podido adquirir anteriormente sobre la SNCF en el tercer volumen de este manual.

En la siguiente unidad, otros tres contenidos culturales vienen a completar los vistos en el libro de texto. El primero de ellos aporta un nuevo ejercicio donde completar los espacios en blanco de una conversación sobre los estereotipos de los países europeos e incluye un juego de lógica en el que los discentes observan un mapa de Europa para

responder qué país comparte más fronteras con los otros. Más adelante en la unidad, se utiliza de forma vivencial un poema del dramaturgo Guy Foissy y otro de Jacques Charpentreau para trabajar el vocabulario y la expresión oral poética en francés. Finalmente, el texto seleccionado de comprensión escrita propone la lectura de mensajes en un foro en el que varios estudiantes escriben su experiencia sobre el programa de educación europeo Erasmus.

Pasando a la unidad 4, se presentan dos ejercicios complementarios al texto del libro de texto sobre efectos especiales en el cine. En ellos, se hacen nuevas referencias a largometrajes y series de televisión de las que los aprendientes deberán completar información y clasificarlas según su género. Seguidamente, la comprensión escrita de la unidad aporta las descripciones de películas, libros o videojuegos reales que deben ser asociadas a su título.

La quinta unidad del cuaderno vuelve a incluir un cuestionario en su texto de comprensión escrita. En esta ocasión, el documento interroga a los alumnos sobre sus hábitos de uso de internet.

La sexta y última unidad presenta una referencia cultural que hemos observado en los volúmenes anteriores: el Tour de Francia. En esta ocasión, un pequeño texto con huecos para completar ofrece información sobre las características y corredores históricos de la ronda gala. Más adelante, otros dos ejercicios completan la actividad sobre pintores famosos que señalamos en la sexta unidad del libro de texto. El primer ejercicio consiste en una breve biografía sobre Pablo Picasso que debe ser completada con el vocabulario ofrecido, mientras que el segundo ofrece los retratos de Salvador Dalí, Vincent Van Gogh y un tercer pintor que no logramos identificar de quienes se pide sus nombres.

Finalmente, las actividades complementarias de este cuaderno de ejercicios también contienen referencias culturales. En primer lugar, lo hace con dos mapas mudos de Europa en el que se pide a los estudiantes que coloquen los nombres de los países y sus capitales. A continuación, un test titulado *La cultura francófona* revisa con una treintena de afirmaciones si los alumnos son capaces de decir si son ciertas o no. Resulta curioso que, pese a la alusión a la francofonía de su título, 26 de las 30 afirmaciones hacen referencia directa a Francia. Solo se incluyen referencias explícitas a Tintín y a Suiza como elementos francófonos diferenciados del país galo.

Posteriormente, dos fichas repasan las fiestas y celebraciones: la primera lo hace con un calendario de las principales festividades en diversos países europeos, mientras que la segunda ofrece ejemplos para redactar tarjetas de felicitación navideñas. En cuanto a la primera ficha, los países mencionados son Francia, Reino Unido, Portugal e Italia, invitando a los estudiantes a que incluyan las festividades de su país de origen.

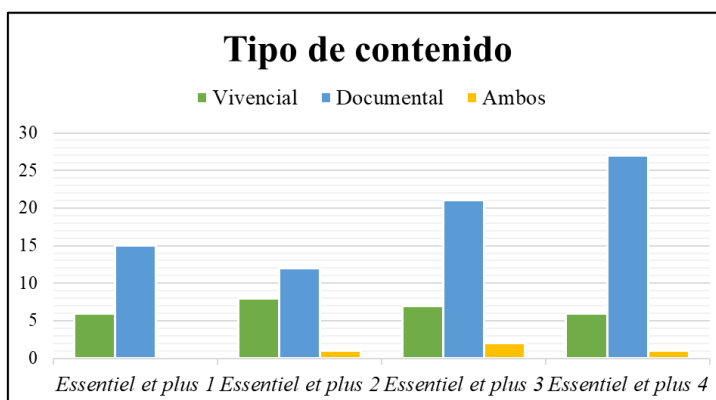
Por último, las dos fichas finales trabajan los derechos de mujeres y jóvenes. La ficha titulada *Las mujeres en Francia*, repasa las fechas más señaladas en la conquista de los derechos femeninos, nombrando a personalidades tan importantes en el país como la exministra Simone Veil. La última ficha propone un último cuestionario a los alumnos en el que responder si las quince afirmaciones propuestas sobre derechos y deberes de los jóvenes son ciertas o falsas. No se precisa a qué país o países hacen referencia.

Para concluir este marco práctico, y habiendo evaluado de forma completa todos los contenidos culturales detectados en este manual, realizaremos, a continuación, un examen de las cifras estadísticas que hemos recopilado durante la investigación.

5.2. Análisis de los datos

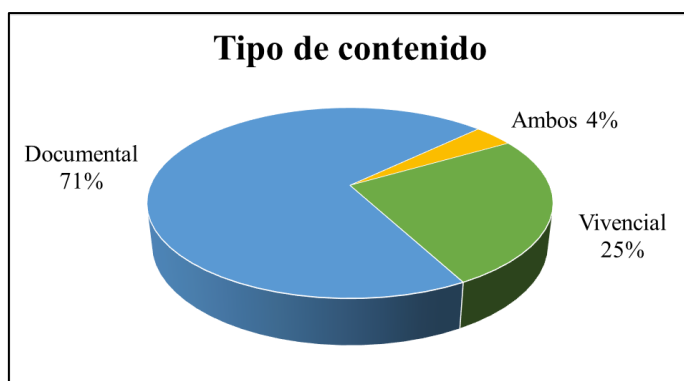
En el estudio de los contenidos presentes en *Essentiel et plus* se han clasificado aquellos con componente cultural según tres características: el tipo de documento, su temática y el ámbito geográfico de la cultura transmitida en ellos.

Hemos observado en la descripción del marco práctico un incremento del número de contenidos culturales en los sucesivos niveles del manual. No obstante, con respecto, a su tipología, los datos muestran un notable desequilibrio en la presencia de contenidos documentales. Distinguimos aquí entre actividades que reclamen la movilización de esos conocimientos culturales,



pongamos por caso para realizar una presentación de un personaje célebre, de un simple ejercicio en el que se responden cuestiones del texto o la grabación presentada al alumno.

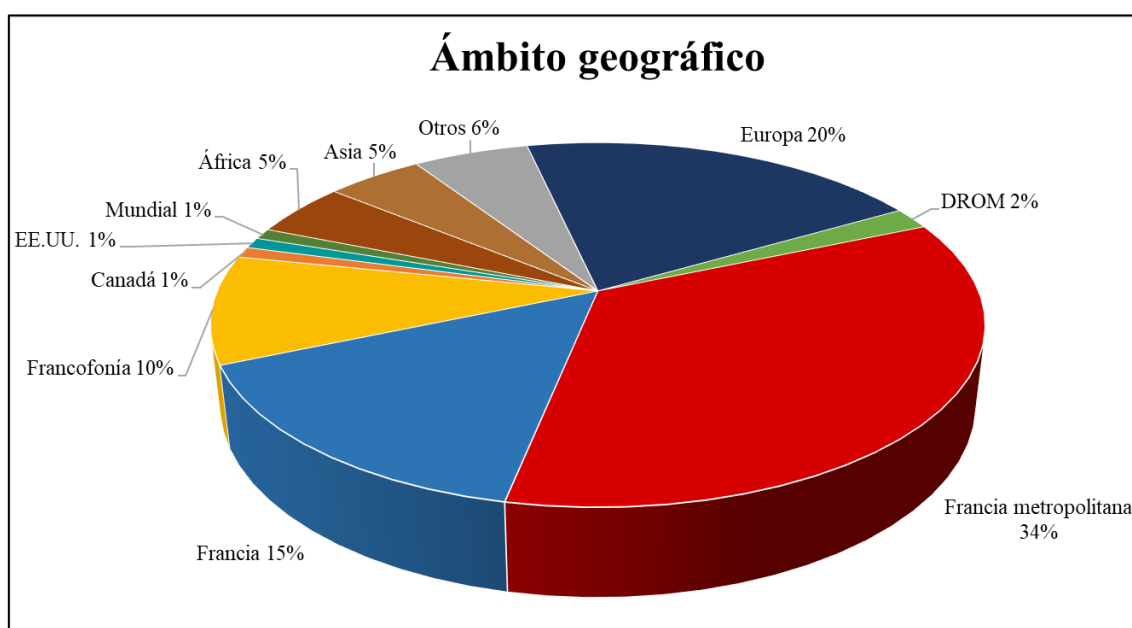
La distribución porcentual de los contenidos revela igualmente un mayor peso de los contenidos documentales en detrimento de los vivenciales: casi 3 de cada 4 contenidos



detectados son del primer tipo, mientras que solo un 25% presentan la cultura extranjera de manera vivencial. Los contenidos culturales de tipología mixta, tanto documental como vivencial, representan una notable minoría.

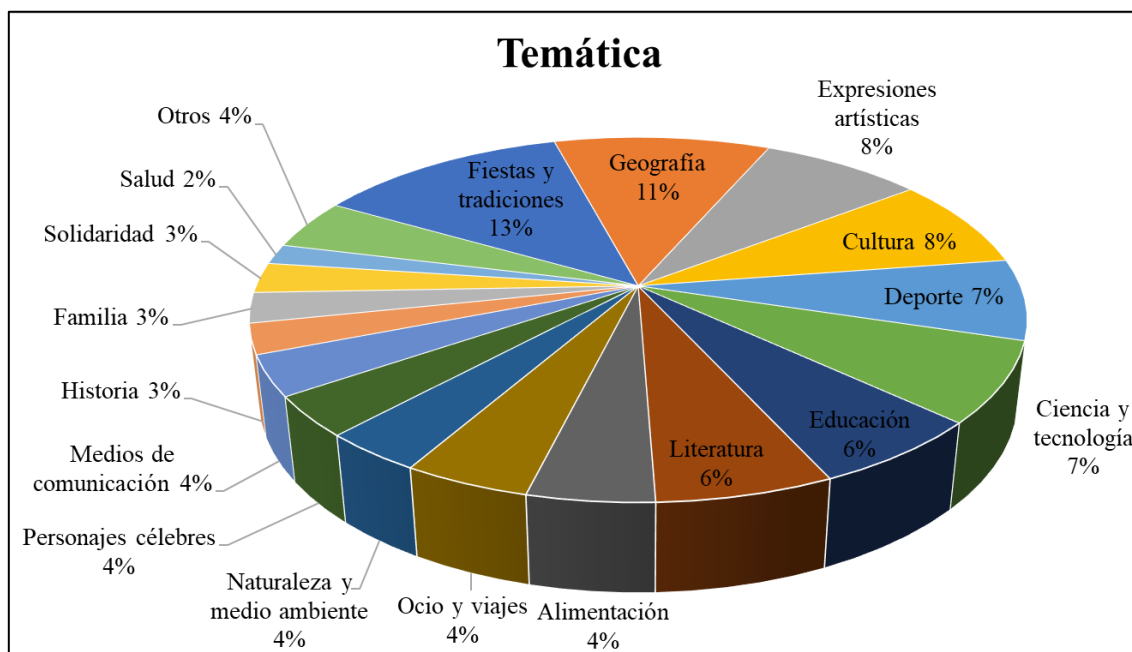
Igualmente, debemos señalar que se ha detectado una mayor presencia de referencias culturales en los cuadernos de ejercicios que en los libros de texto. En términos generales, un 58% de los contenidos se localizan en los cuadernos de ejercicios, mientras que el 42% restante se encuentra en los libros. Esta circunstancia se produce en los cuatro niveles del manual, si bien es mayor en los dos primeros volúmenes, con un 62% de los contenidos procedentes del cuaderno, y algo menos en el tercero, con un 60%. En el último nivel, la proporción se equilibra hasta el 53% de contenidos presentes en el *cahier d'exercices*.

En segundo lugar, hemos analizado el ámbito geográfico de los contenidos, agrupándolos para facilitar su visualización. Observamos que las zonas asociadas a las culturas ilustradas en el manual también presentan una marcada preferencia.



Son los contenidos de Francia en general y de la Francia metropolitana en particular los que centran especialmente la atención. Sumando la escasa representación específica de los DROM (que igualmente forman parte de su espacio nacional), los contenidos culturales relativos al territorio francés suman un 51% del total recopilado. Fuera de Francia, Europa²² engloba, con un 20%, el doble de contenidos que la francofonía, que solo supone uno de cada diez. Los países no francófonos de África y Asia son los siguientes más representados con un 5% cada uno, mientras que las menciones a Canadá, EEUU y al Mundo en su conjunto se producen solo una vez para cada uno a lo largo de todo el manual.

Finalmente, en cuanto a la temática, la distribución es considerablemente mayor que en las otras dos clasificaciones. Con el fin de que el gráfico sea más comprensible, hemos agrupado algunas temáticas que comparten esferas similares:



Se observa un peso mayor de los contenidos vinculados con las celebraciones y con la geografía, cada uno con más de un 10% de presencia. Esto está, posiblemente, motivado por la mayor presencia de este tipo de contenidos en las actividades complementarias de los cuadernos de ejercicios. Seguidamente, las referencias relativas al arte (pintura, cine y música), la literatura, el deporte, la ciencia, la educación y la cultura en general se sitúan en un rango similar de representación por encima del resto de contenidos. Las temáticas menos tratadas en *Essentiel et plus* están relacionadas con una gran variedad de campos, de los cuales destacan la gastronomía, el ocio, los personajes

²² Países europeos no francófonos.

famosos y los medios de comunicación. Sorprende la baja proporción de contenidos relativos a la salud por ser un tema habitual en manuales y con una gran variedad de situaciones comunicativas como citas médicas, compra de medicamentos o enfermedades.

6. PROPUESTA DE MEJORA

Vistos los contenidos culturales propuestos por este manual y el modo en el que los presenta, resulta evidente que se pueden realizar sugerencias que mejoren en él la presencia de la cultura canadiense y, en general francófona. En este apartado no pretendemos realizar una secuenciación de tareas, actividades y ejercicios que sustituyan a los planteados por el manual. Nuestro objetivo aquí es aportar algunos ejemplos de ejercicios con referentes culturales de la francofonía y, concretamente, de Canadá que pudieran a ver sido utilizados en actividades similares a las que propone *Essentiel et plus*. De este modo, deseamos reflejar que es posible incorporar a manuales como este un tratamiento más plural de la cultura francófona y que, dentro de él, los contenidos canadienses pueden ser de igual o mayor utilidad. Asimismo, nos gustaría que estas ideas alternativas fueran capaces de mostrar que los contenidos culturales canadienses son perfectamente abordables en las diferentes etapas educativas que nos ocupan y que su tratamiento en la asignatura de FLE no son una utopía, sino una gran oportunidad de ampliar los horizontes del alumnado gracias a la lengua meta.

A lo largo de la investigación hemos podido comprobar la constante pérdida de estas ocasiones para acercar los contenidos culturales a una perspectiva diferente a la de la metrópoli. En el manual *Essentiel et plus* se abordan referencias a territorios plurilingües con presencia del francés y otras lenguas en diferentes estatus. Es el caso de la provincia canadiense de Quebec, donde el francés es lengua materna y oficial, pero que, en otras partes del país, sus hablantes conviven con el inglés u otras lenguas minoritarias. Aunque reconocemos que hay contenidos que permiten el trabajo de la interculturalidad (prácticamente aquellos que se clasifican como vivenciales), este hecho supondría un buen ejemplo para acercar a los alumnos a ese enfoque intercultural y a la empatía expresadas en el criterio 10 del Decreto 83/2016.

Entretanto, el aspecto más llamativo de esta investigación ha sido la comprobación de un sesgo en la información cartográfica, ya no solo de la Francofonía, sino de los propios territorios de Francia. La recurrente ausencia de los DROM en los mapas de este manual en favor del territorio continental exige una revisión que incluya territorios en los que el francés está igualmente presente en una realidad muchas veces más plurilingüe y pluricultural que la de la propia metrópoli. Asimismo, se extraña una mención, aunque sea cartográfica, de la presencia del francés en el mundo, que suele incluirse en otros

manuales a través de un mapa de la francofonía o un breve comentario de la OIF y su cometido internacional. A modo de ejemplo, añadimos en los anexos la propuesta de una actividad que incorpora la francofonía²³.

Como prueba de esta omisión, hemos mostrado que el cuaderno de ejercicios del nivel A2 ofrece un cuestionario sobre la francofonía que, salvo por cuatro preguntas, parecería un test sobre la cultura francesa. Igualmente, el tercer volumen del manual propone en su unidad inicial un test de cultura general bastante centrado en el Hexágono. En este último, por ejemplo, lejos de incluir cuestiones exclusivamente metropolitanas, el cuestionario podría haber acompañado preguntas sobre los departamentos y regiones de ultramar. No sería necesario que fueran aspectos culturales muy específicos, sino preguntas generales, sencillas y acordes al nivel del alumnado, pero que abarquen también una perspectiva más abierta de propio territorio nacional francés. Para paliar estas carencias, proponemos un cuestionario inspirado en el de este manual que contemple dos preguntas adicionales sobre los DROM²⁴.

Como es lógico, las menciones a edificios, parajes naturales, fauna o gastronomía son constantes, pero su enfoque resulta demasiado continental. Del mismo modo que los manuales se apoyan en la Torre Eiffel o el Parque Natural de la Camarga o, más inconexo aún, el avestruz africana, existen otras referencias mucho más pertinentes, plurales y representativas de la cultura de la francofonía.

Ejemplos de animales podrían haber sido el oruguero de la Reunión (*Coracina newtoni*), el tapir terrestre en la Guyana Francesa (*Tapirus terrestris*) o, en Canadá, el caribú (*Rangifer tarandus*). Igualmente, el Castillo de Frontenac en Quebec o el Atomium en Bruselas son alternativas a la Torre Eiffel como monumentos bastante conocidos de países francófonos. En la mención de paisajes singulares para visitar, practicar deportes de aventura o realizar actividades juveniles se podría haber encontrado sin mayor dificultad alguna referencia a Canadá, donde un paraje natural como las cascadas de Montmorency o urbano como la ciudad de Montreal hubieran sido igualmente válidos para las diferentes actividades propuestas.

El uso sesgado de mapas puede detectarse, asimismo, en algunos ejercicios del manual. A la hora de mostrar un parte meteorológico, por ejemplo, aunque la elección

²³ Véase Anexo I.

²⁴ Véase Anexo II

geográfica parezca poco importante, lo cierto es que ofrece una oportunidad para que los discentes aprendan a localizar ciudades y accidentes geográficos. Mostrar boletines meteorológicos de territorios francófonos como la provincia de Quebec sería muy positivo para que los alumnos se familiaricen con su geografía sin que suponga un perjuicio para el desarrollo de la actividad principal. Como muestra, en los anexos incluimos una actividad sobre esta temática²⁵.

En el mismo sentido, a la hora de practicar indicaciones y direcciones como se hace en este manual, un mapa de Montreal sería igualmente útil que el de cualquier otra localidad francesa. Presentar, incluso, ciudades como Abiyán o Dakar permitirían, a su vez, trabajar la interculturalidad a través de la reflexión de su propio concepto de esas poblaciones, desmontando numerosos prejuicios frecuentes en el alumnado sobre las urbes africanas, percibidas muchas veces como poco desarrolladas en el imaginario colectivo europeo.

Para la elaboración de un folleto turístico como el que *Essentiel et plus* propone con la ciudad de Aviñón, una visión más francófona permitiría elegir cualquier otra ciudad externa al Hexágono y que trate un contenido similar. En el caso canadiense, como el ejemplo que incorporamos en los anexos, la ciudad de Quebec permitiría igualmente elaborar una publicación turística parecida que describa el territorio y acerque su cultura a los discentes²⁶. Es posible, incluso, incorporar una canción actual como *Hymne a Québec*²⁷ de los raperos montrealenses *Loco Locass*. Con ella se podrían comentar las muchas menciones que hace la canción a lugares y fiestas de la ciudad para incluirlos después en la información turística. Otra canción más asequible al nivel lingüístico, con algunos topónimos es *Dans les rues de Québec*²⁸ de Charles Trenet. Los folletos turísticos son, además, una de las herramientas interculturales de la que se valen algunos enseñantes de lenguas gracias a la posibilidad de intercambiarlos con estudiantes extranjeros que en sus territorios estudian la lengua materna de sus alumnos.

Para la enseñanza de lenguas extranjeras, la gastronomía es un contenido muy eficaz para practicar la interculturalidad. Probar las elaboraciones que forman parte del ideario cultural extranjero es un modo de experimentar la empatía por la alteridad,

²⁵ Véase Anexo III.

²⁶ Véase Anexo IV.

²⁷ Farhoud-Dionne, M. ; Fréchette, S. y Ricard, S. (2010). Véase Anexo V.

²⁸ Trenet, C. (1950). Véase Anexo V.

poniéndose en su lugar y sometiéndolo al contraste con los referentes de la cultura de origen. Sin embargo, en clase de FLE, las *crêpes*, *bûches* y *fromages* suelen componer la terna de platos más degustados en los centros educativos, mientras que otros como la *poutine*²⁹ quebequesa o unos simples *pancakes* con sirope de arce canadiense (no raro de ver en ciertos supermercados) podrían variar aún el panorama gastronómico de los alumnos acercándolos más a la cultura de Canadá. Con ese propósito añadimos en los anexos dos contenidos gastronómicos que se pueden trabajar en clase de FLE³⁰. Otras opciones de diferentes países francófonos podrían ser el *pêche au thon*³¹ belga o el *mikaté*³² congolés.

No cabe duda de que expresiones culturales como la literatura y el cine son otro de los escenarios favorecedores de un enfoque intercultural de la lengua extranjera. En cuanto a la cultura literaria y cinematográfica mostrada por los manuales, otras novelas llevadas a la gran pantalla admitirían actividades como las propuestas por el manual y, sin perjuicio de ello, la variedad cultural mostrada podría nuevamente superar las fronteras del Hexágono. Ejemplos de ello podrían ser la adaptación cinematográfica del tebeo canadiense *Paul à Québec*³³, que trata temas tan sugestivos como el cáncer y las relaciones familiares, o el filme *L'appel des arènes*³⁴, basada en la novela de la escritora senegalesa Aminata Sow Fall (1982) que gira en torno a un joven de la ciudad de Louga fascinado por la lucha, deporte tradicional en su país, pese a la prohibición de sus padres.

Comentamos en el análisis del manual *Essentiel et plus* que el uso de la novela de Harry Potter es comprensible puesto que se trata de una referencia conocida para casi todos los alumnos. Sin embargo, consideramos que uno de los aspectos interesantes a tratar sería una breve aproximación al vocabulario propio del universo creado por J.K. Rowling, autora de la novela. Jean-François Ménard, traductor al francés de la obra³⁵, optó en su momento por traducir del inglés muchos de los términos que, a diferencia de las publicaciones en español, mantuvieron su versión anglosajona³⁶. Muchas de esas traducciones están basadas en la realidad que describen en inglés. Como ejemplos

²⁹ Plato popular de Quebec de papas fritas cubiertas de queso granulado poco curado y salsa de carne.

³⁰ Véase Anexo VI.

³¹ Plato dulce-salado compuesto por medio melocotón en almíbar relleno de pasta de atún y mayonesa.

³² Buñuelos fritos dulces que se suelen degustar calientes y con aromas diferentes como plátano, vainilla, jengibre o cacahuete.

³³ Bustos, N.B. ; d'Auteuil, V. ; Rouleau, A. y Vanasse, K. (productores) y Bouvier, F. (director) (2015)

³⁴ N'diaye, C. (productor y director) (2008).

³⁵ La misma traducción al francés fue distribuida en Francia, Canadá, Bélgica y Suiza.

³⁶ Véase Mathieu, B. (2005).

podemos citar *Hogwarts*, la escuela a la que van los personajes de la novela, sus diferentes casas y el sombrero utilizado para clasificar a los alumnos en cada una de ellas.

En inglés, “Hogwarts” se descompone en las palabras *hog* (cerdo) y *wart* (verruga), por lo que los traductores franceses adaptaron el nombre a “Poudlard”, literalmente granos de beicon: *poux de lard*.

Las casas que componen esta escuela mantuvieron en castellano sus versiones en inglés: *Gryffindor* evoca en inglés al animal mitológico del grifo dorado, *Hufflepuff* combina los verbos *huff* y *puff* que significan respirar tras un trabajo duro, *Ravenclaw* quiere decir en inglés “garra de cuervo” y *Slytherin* que proviene del verbo *to slither*, “serpentea”. En francés, las casas tradujeron su nombre, respectivamente, a *Gryffondor*, literalmente “grifo de oro”; *Poufsouffle*, combinando como en inglés una interjección de esfuerzo y la palabra “soplido”; *Serdaigle*, textualmente “garra de águila” y *Serpentard*, que utiliza también en francés el verbo serpentea con el sufijo peyorativo *-ard*³⁷.

La distribución de los estudiantes en estas casas se realiza en la novela mediante un objeto encantado denominado “Sombrero Seleccionador”, traducción literal al español que se hizo del nombre anglosajón *Sorting Hat*. En francés, Ménard se valió de un juego lingüístico que mezcla las palabras elección, *choix*, y sombrero, *chapeau*, dando origen al nombre del *Choixpeau Magique*.

Como estos, muchos otros ejemplos permitirían a los alumnos contrastar su propia imagen de esta obra literaria con la imagen francófona, revisando anglicismos bastante asumidos en la versión española y comprobando sus equivalentes en el vocabulario francés.

Al igual que en el caso de los mapas de ciudades, el relato de la rutina de personajes reales aporta una conexión directa con la cultura en una LE. Sin embargo, en este tipo de ejercicios, el tratamiento nos vuelve a parecer metropolitano y algo alejado de realidades culturales del francés diferentes. La cotidianeidad de un profesor en Nunavik (Quebec), en Libreville (Gabón) o en Numea (Nueva Caledonia) ofrecería posiblemente mejores oportunidades a los discentes de descubrir nuevos territorios que se encuentran vinculados por la lengua francesa, confirmando o desmintiendo estereotipos preconcebidos sobre el punto geográfico en el que se encuentran y

³⁷ Véase *Association iJeunes* (2020).

favoreciendo un enfoque intercultural que compare la cultura de su propia sociedad con la de la sociedad extranjera.

Asimismo, las mismas actividades que realizan los habitantes de ciudades europeas podrían mostrarse utilizando referentes canadienses. La comprensión de un billete de tren como la que propone el cuarto volumen del manual o la llamada a la SNCF como propone el tercero podrían ser fácilmente sustituibles por referencias canadienses como, por ejemplo, un billete de Quebec a Montreal o su compra telefónica a través de la empresa pública VIA Rail Canada. La conversación telefónica, además, al ser una actividad oral, permitiría fortalecer la iniciación de los discentes a la comprensión de otros acentos del francés³⁸, en este caso, al acento de Quebec. Por otra parte, del mismo modo que el manual ofrece la parrilla televisiva francesa para que los alumnos valoren los diferentes programas, una planilla de las televisiones de Quebec habrían tenido el mismo resultado, al tiempo que hubiera permitido enfatizar la realidad de un territorio donde conviven emisiones en inglés y francés, incluso dentro de una misma cadena.

Esto se hace extensible a otros contenidos presentados en los manuales, como los juegos y deportes que *Essentiel et plus* presenta en varias de sus unidades. Sería interesante que se mostraran juegos populares y propios de otros territorios francófonos que se encuentran integrados en su patrimonio cultural. A título de ejemplo, podrían mostrarse pasatiempos como el juego de mesa *tock*³⁹ o el hockey, muy conocidos en Canadá, o el *oware*, un juego de conteo con semillas de la familia de los mancala⁴⁰ ampliamente difundido en el África francófona. En el aspecto deportivo, el Tour de Francia sigue siendo la gran referencia para los manuales de FLE. Sin embargo, existen otras pruebas representativas del espacio francófono como los Juegos de la Francofonía. Estos juegos celebraron en 2001 su IV edición que tuvo lugar en la provincia de Quebec, entre las ciudades de Ottawa, Ontario y Hull⁴¹. Otro ejemplo de evento deportivo internacional en Canadá y que podría ser mencionado perfectamente en los manuales es el Gran Premio de Fórmula 1 de Canadá, celebrado cada año en Montreal.

³⁸ Debidamente adaptado al nivel lingüístico con el que se trabaje.

³⁹ Juego de tablero similar al parchís en el que no se usan dados, sino naipes de la baraja. De dos hasta ocho jugadores participan con el objetivo de ser los primeros en llevar todas sus fichas desde la salida hasta la meta.

⁴⁰ Serie de juegos que tienen características comunes como un tablero con oquedades, fichas a modo de semillas (que pueden ser granos de verdad o no) y una dinámica de juego basada en la idea de sembrar.

⁴¹ La ciudad de Hull, desde 2002, se denomina Gatineau.

Hemos constatado que *Essentiel et plus* concede una gran importancia al aprendizaje por parte de los discentes de las fiestas y tradiciones, no en vano este tema está presente en cada uno de los cuatro volúmenes. Sin embargo, hemos señalado en el análisis que las celebraciones que se incluyen no siempre muestran la pluralidad del espacio francófono y que ninguno de los ejemplares incluye el 20 de marzo, día internacional de la Francofonía. Huelga decir que las fiestas y tradiciones son el vivo reflejo de la identidad cultural de una sociedad y que, por tanto, conocerlas y experimentarlas (artificialmente en el centro escolar o de forma real con un viaje) se armoniza con una educación intercultural.

Un enfoque más plural de la francofonía representada en este manual permitiría algunas modificaciones. La primera, que las fiestas que son compartidas por varios territorios francófonos, como el Carnaval, Pascua o Navidad, mostrara cómo se celebran en varios de esos lugares. Pongamos por caso que la Navidad no se festeja igual en Quebec, donde el frío y la nieve duran varios meses, que, en Senegal, de religión mayoritariamente musulmana, o en la isla Mauricio, situada en el hemisferio sur y donde es verano durante su celebración. Igualmente, aparte del Carnaval de Niza, existen otros carnavales famosos en el mundo francófono que rara vez se nombran. Sin ir más lejos, en Canadá podemos contar con el Carnaval de Quebec o los denominados carnavales caribeños de Toronto o Montreal, estos últimos celebrados en verano y que atraen a miles de visitantes. La segunda revisión que requeriría una representación más plural de fiestas y tradiciones francófonas es la multitud de celebraciones que no tienen lugar en Francia y que, sin embargo, son igualmente interesantes para los aprendientes de FLE. En el caso canadiense podríamos contar con el Día Nacional de Canadá (1 de julio) y el Día Nacional de Quebec, celebrado en San Juan (24 de junio), aunque hay otras festividades anglosajonas muy arraigadas en el país como la celebración de Acción de Gracias (segundo lunes de octubre) de la que se acredita la influencia cultural anglosajona.

La aparición de personajes célebres es frecuente a la hora de mostrar la cultura de una lengua. La única mención a Canadá es en este asunto con la cantante Céline Dion. Aunque el manual fue publicado en 2010, en la actualidad ha cobrado mucha popularidad internacional el nombre del primer ministro canadiense, Justin Trudeau. Su ejemplo podría ser usado hoy en día para ilustrar los efectos que tiene la interlengua en un nativo francoparlante cuya vida se desarrolla principalmente en inglés y que se reflejan en la

comisión de algunos errores lingüísticos impropios de un francófono⁴². *Essentiel et plus* recurre a personas conocidas para ponerlas como ejemplo de superación de muchas limitaciones sobrevenidas por su constitución o condición físicas, o que han sido referentes en la lucha de valores como la paz. Ejemplos de lo primero y que se centren en el francés de Canadá podrían haber sido Georges St-Pierre⁴³ o Chantal Petitclerc⁴⁴.

Para terminar, podemos añadir que, en la lucha por la paz, se menciona en el tercer volumen del manual el ejemplo de la religiosa franco-belga Sor Emmanuelle, pero a la que se podrían sumar nombres como el abad Pierre y el humorista Coluche, en Francia, la feminista Thérèse Casgrain en Quebec, la escritora belga Betty Batoul o el cineasta senegalés Ousmane Sembène, entre otros.

En último término, señalaremos que las referencias expuestas permitirían extenderse mucho más de lo que aquí hemos hecho. La intención de este TFM de investigación ha sido, no obstante, ceñirnos a ejemplos que unan las propuestas realizadas por *Essentiel et plus* con aquellas que, a nuestro juicio, representan mejor la cultura canadiense y francófona, ofreciendo, a título de ejemplo, algunas alternativas en los anexos de este trabajo.

⁴² Véase Levesque, C. (12 de agosto de 2016).

⁴³ Exluchador de artes marciales mixtas que comenzó a entrenarse en esta disciplina para defenderse del acoso que sufría en el colegio por alumnos más grandes.

⁴⁴ Atleta a quien a los trece años le cayó encima la puerta de un granero que la dejó sin movilidad en las piernas y, a pesar de ello, logró ser catorce veces campeona de atletismo adaptado con un total de veintiún medallas paralímpicas en su palmarés.

7. CONCLUSIONES

Este TFM de investigación ha analizado los contenidos culturales en el manual de FLE *Essentiel et plus*, de uso actual en la ESO, con el objetivo de indagar el grado de representación en ellos de la cultura canadiense. Hemos observado, primero, el modo en que se contempla la cultura y los contenidos culturales en las normas que rigen la enseñanza del francés y en los autores que han investigado al respecto. En segundo lugar, hemos analizado con detenimiento los contenidos culturales presentes en los cuatro niveles (en total ocho ejemplares) del manual *Essentiel et plus* para, finalmente, elaborar una propuesta que mejore la presencia de la cultura canadiense y francófona en ellos.

Insistimos en que somos conscientes que, por las características propias de un TFM, esta investigación no es suficiente como para considerar representativo el dictamen sobre los contenidos culturales presentes en este manual de FLE. Sin embargo, estimamos que los resultados obtenidos pueden aportar algunas conclusiones interesantes:

Primeramente, hemos comprobado que en *Essentiel et plus* hay una presencia de contenidos culturales desde el nivel inicial de aprendizaje del FLE. Su pluralidad, sin embargo, creemos que no es la adecuada por la escasa presencia de contenidos francófonos. ¿Existen contenidos de este tipo? Sí, pero una presencia de un 10% de ellos, frente a una proporción cinco veces superior de la cultura francesa nos parece que deja poco margen para la diversidad cultural que pretendemos desarrollar en clase de FLE.

En segundo lugar, creemos que nuestro objetivo de detectar contenidos culturales canadienses ha sido globalmente infructuoso. La presencia de una única mención explícita a Canadá en los ocho ejemplares, a nuestro juicio, pone en evidencia que el país se encuentra, al menos en este manual, pobremente representado en su cultura, del mismo modo que lo está el resto de la francofonía. Más aún, las cifras muestran que la hipótesis planteada al inicio de este trabajo acerca de un exceso de contenidos culturales vinculados a Francia y su metrópoli parece cumplirse.

Desde nuestro punto de vista, y como hemos recogido a través de algunos autores, este hecho no hace sino reforzar una visión sesgada de la lengua francesa que se asocia con una definición conservadora del término *civilisation* donde la cultura del francés equivaldría a la cultura del país galo o, peor aún, a la de una parte de este.

En tercer lugar, el análisis de los contenidos culturales confirma la necesidad de una mayor representación en el manual de la francofonía, así como de la Francofonía. Desde la simple representación cartográfica hasta referencias a los aspectos culturales de las diferentes sociedades que la integran, pasando por breves apuntes sobre la importancia en el mundo de una organización como la OIF, en nuestra opinión, un manual de FLE debería prestar más atención al espacio francófono con sus manifestaciones culturales y su estructura institucional.

Creemos haber demostrado en la propuesta de mejora que la utilización de diferentes contenidos culturales canadienses es posible en la ESO. La práctica totalidad de referentes empleados por este manual pueden encontrar un equivalente en la cultura de Canadá que permita trabajar de igual modo las tareas, actividades y ejercicios concebidos por *Essentiel et plus*. Desde nuestra perspectiva, fundamentada en la importancia de la comunidad francófona más numerosa de América y huyendo de los estereotipos negativos asociados a Francia, la aportación que puede realizar la cultura canadiense en la enseñanza del francés permitiría una mayor riqueza por la pluralidad de las identidades transmitidas al alumnado durante el trabajo de los contenidos culturales.

En último lugar, si bien podíamos esperar una escasa presencia de la cultura canadiense en un manual de concepción europea como es la de esta serie, nos ha sorprendido la dificultad enfrentada para hallar trabajos que hayan reflexionado sobre el tratamiento de esta cultura en los manuales de FLE del Viejo Continente. Por todo ello, esperamos que este TFM de investigación sea una modesta contribución para incentivar otros estudios sobre la presencia de contenidos culturales francófonos en otros libros de texto de FLE.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. Fuentes normativas

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* [Libro Blanco sobre la educación y la formación]. Bruselas. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&rid=7>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes) Madrid. Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 136, Consejería de Educación y Universidades, Canarias, España, 15 de julio de 2016.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 25 de enero de 2015.

Organisation Internationale de la Francophonie (2005). *Charte de la Francophonie*. Recuperado de: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/charte_francophonie_antananarivo_2005.pdf

- (2019). *La langue française dans le monde 2018*. París: Ed. Gallimard. Recuperado de: http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf

Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de enero de 2015.

UNESCO (17 de octubre de 2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa.locale=es

8.2. Fuentes lexicográficas

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: Clé international.

Galisson, R. y Coste, D. (dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.

Legendre, R. (dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guérin; París: ESKA.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE : prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues* (2º ed.), París: Orphys.

8.3. Manuales de FLE

Butzbach Williot, M.; Martín Nolla, C.; Pastor, D.-D. y Zaldívar, I.S. (2010a). *Essentiel et plus 1. Méthode de français. Niveau A1. Cahier d'exercices*. Madrid: Santillana Français.

- (2010b). *Essentiel et plus 1. Méthode de français. Niveau A1. Livre de l'élève*. Madrid: Santillana Français.

- (2010c). *Essentiel et plus 2. Méthode de français. Niveau A2.1. Cahier d'exercices*. Madrid: Santillana Français.

- (2010d). *Essentiel et plus 2. Méthode de français. Niveau A2.1. Livre de l'élève*. Madrid: Santillana Français.

Butzbach Williot, M.; Fache, R.; Martín Nolla, C.; Núñez Castain, R.; Pastor, D.-D. y Zaldívar, I.S. (2010a). *Essentiel et plus 3. Méthode de français. Niveau A2.2. Cahier d'exercices*. Madrid: Santillana Français.

- (2010b). *Essentiel et plus 3. Méthode de français. Niveau A2.2. Livre de l'élève*. Madrid: Santillana Français.

- (2010c). *Essentiel et plus 4. Méthode de français. Niveau A2+. Cahier d'exercices*. Madrid: Santillana Français.

- (2010d). *Essentiel et plus 4. Méthode de français. Niveau A2+. Livre de l'élève*. Madrid: Santillana Français.

Laliberté, R. y Grzybowska, A. (2014). *Le Québec, connais-tu ?* Quebec: Presses de l'Université de Québec-PUQ.

8.4. Monografías

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations*. En Porcher, L. (dir.). *La civilisation*. París: Clé international, pp. 72-87.

- (2010). *La educación intercultural* (Trad. O. Fernández Prat). Barcelona: Idea Books. (Trabajo original publicado en 1999)

Association internationale des études québécoises (2019). *Rapport annuel de l'AIEQ 2018-2019*. Recuperado de: <http://aieq.qc.ca/wp/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-annuel-AIEQ-2019.pdf>

Beacco, J.C. y Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo: Consejo de Europa, División de Políticas Lingüísticas (Trabajo original publicado en 2003). Recuperado de: <http://rm.coe.int/09000016802fc3ab>

Beti, M. (1979). *Afrique francophone : la langue française survivra-t-elle à Senghor. Peuples noirs, peuples africains*. (10), pp. 134-144. Recuperado de: https://mongobeti.arts.uwa.edu.au/issues/pnpa10/pnpa10_08.html

- (2005). *Africains, si vous parliez*. París, Francia: Homnisphères.

Braudel, F. (2013). *Grammaire des civilisations*. París: Flammarion.

- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. París: Didier.
- Byram, M., Lloyd, K. & Schneider, R. (1995). Defining and describing “cultural awareness”. *The Language Learning Journal*, 1(12), pp. 5-8. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/09571739585200321>
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/33581190/competencesocioculturelle_fr.doc
- Cerezal, F. (edit.) (1999). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Čiberová, V. (2016). *La civilisation francophone dans l'enseignement du FLE* (Tesis de maestría). Universidad de Bohemia Occidental. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11025/24646>
- Comisión Canadiense para la UNESCO (1977). Une définition pratique de la culture. *Cultures: dialogue between the peoples of the world*, 4(4), pp. 78-85.
- Deniau, X. (1992). *La francophonie*. París: Presses Universitaires de France-PUF.
- Farandjis, S. (2004). Repères dans l'histoire de la francophonie. *Hermès, La Revue*, 40(3), pp. 49-52. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-49.htm>
- Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? *Pré-textes franco-danois*, (4), pp. 17-28. Recuperado de: <https://rossy.ruc.dk/index.php/pre/article/view/2980/1248>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Guerin, E. (2008). Le « français standard » : une variété située ? En *Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, pp. 2303-2312. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08250>
- Gutiérrez, G. y Beltrán, F. (1999). La enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de los docentes de lenguas en el siglo XXI dentro de un contexto europeo. En Cerezal, F. (edit.). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Komatsu, S. y Delmaire, G. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment ? *Rencontres pédagogiques du Kansai*. pp. 50-54.
- Lefebvre, C. & Brousseau, A.M. (2002). *A Grammar of Fongbe*. Mouton Grammar Library, 25. Berlín: Mouton de Gruyter. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=IRnwrO-xx6gC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Michaud, G. y Marc, E. (1981). *Vers une science des civilisations*. Bruselas: Ed. Complexe; París: Presses Universitaires de France-PUF. Recuperado de: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb36599843k>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

- Orlando, M.E. (2013). Regards sur un pays francophone, sur sa culture et sur son français dans des manuels européens : le Canada. *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, (6), pp. 75-91. Recuperado de: http://www.gerflint.fr/Base/RU-Irlande6/Article5Maximiliano_Eduardo_Orlando.pdf
- (2014). Les représentations d'un pays francophone dans des manuels européens de français langue étrangère. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 29(2), pp. 391-402. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_THEL.2014.v29.n2.43296
- Pérez Pérez, M. (2017). *Análisis de contenidos culturales en el manual de FLE Merci* (Trabajo de Fin de Master dº por Mª del Carmen Marrero Marrero) Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Reclus, O. (1880). *France, Algérie et colonies*. París: Hachette. Recuperado de: <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb340106312>
- Risager, K. y Andersen, H. (1978). Forholdet mellem sprogligt og samfundsmæssigt indhold i fremmedsprogsundervisningen [Relación entre el contenido lingüístico y social en la enseñanza de lenguas extranjeras]. *TRUC: Tidsskrift for Romansk ved Universitetscentrene [1978-1985]*, 1, pp. 3-24.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Senghor, L.S. (1968). La Francophonie comme culture. *Études littéraires*, 1(1), pp. 131-140. Recuperado de: <https://doi.org/10.7202/500008ar>
- Sow Fall, A. (1982). *L'Appel des arènes*. Dakar: Les Nouvelles Editions Africaines.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tétu, M. (1997). *Qu'est-ce que la francophonie ?* París: Hachette-Edicef.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.

8.5. Webgrafía

- Association iJeunes (2020). *L'Encyclopédie Harry Potter*. Recuperado el 15 de junio de 2020 de: <https://www.encyclopedie-hp.org/>
- Association internationale des études québécoises - AIEQ (s.f.). Recuperado el 25 agosto de: <http://aieq.qc.ca/>
- Carnaval de Québec. (s. f.). *Histoire du Carnaval de Québec*. Recuperado el 3 de agosto de 2020 de: <https://carnaval.qc.ca/fr/le-carnaval/a-propos-carnaval>
- Levesque, C. (12 de agosto de 2016). Justin Trudeau, un «drôle de francophone». *The Huffington Post*. Recuperado el 23 de agosto de 2020 de: https://quebec.huffingtonpost.ca/2016/08/12/justin-trudeau-un-drole-de-francophone_n_11474200.html

- Mathieu, B. (5 de octubre de 2005). Jean-François Ménard, "Harry Potter" en VF. *Le Monde*. Recuperado el 15 de junio de 2020 de: https://www.lemonde.fr/culture/article/2005/10/05/jean-francois-menard-harry-potter-en-vf_695928_3246.html
- Ministère du Tourisme du Québec (s.f.). *Bonjour Québec* [Web oficial de turismo de Québec]. Recuperado el 5 de septiembre de 2020 de: <https://www.bonjourquebec.com/fr-ca>
- Organisation Internationale de la Francophonie (s.f.). *L'Organisation internationale de la Francophonie*. Recuperado el 20 de julio de 2020 de: <https://www.francophonie.org/node/81>
- (s.f.). *Canada 2001 | Jeux de la francophonie*. Recuperado el 15 de agosto de 2020 de: <https://www.jeux.francophonie.org/content/canada-2001>
- (s.f.). *Qui parle français dans le monde ?* Recuperado el 24 de agosto de 2020 de: <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>
- UICN France, MNHN, SEOR, ARDA, Insectarium de La Réunion, GLOBICE y Kélonia. (2013). *La Liste rouge des espèces menacées en France - Faune de La Réunion*. Paris, France. Recuperado el 10 de junio de 2020 de: https://uicn.fr/wp-content/uploads/2010/07/Liste_rouge_France_Faune_de_La_Reunion.pdf
- UICN France, MNHN, GEPOG, Kwata, Biotope, Hydreco y OSL. (2017). *La Liste rouge des espèces menacées en France - Chapitres de la Faune vertébrée de Guyane*. Paris, France. Recuperado el 10 de junio de 2020 de: <https://uicn.fr/wp-content/uploads/2017/06/liste-rouge-faune-verteebree-de-guyane.pdf>
- VIA Rail Canada. Train Montréal-Québec. (s.f). Recuperado el 22 de julio de 2020 de: <https://www.viarail.ca/fr/decouvrez-nos-destinations/trains/quebec-et-ontario/montreal-quebec>
- Willer, H., & Lernoud, J. (2019). *The world of organic agriculture. Statistics and emerging trends 2019*. Research Institute of Organic Agriculture FiBL & IFOAM-Organics International. Recuperado de: <http://www.organic-world.net/yearbook/yearbook-2019.html>

8.6. Discografía

- Farhoud-Dionne, M.; Fréchette, S. y Ricard, S. (2010). Hymne à Québec. En *La Série Montréal-Québec* [Serie de televisión]. Montreal: ÉDITIONS J INC.
- Trenet, C. (1950) Dans les rues de Quebec. En *Intégrale Charles Trénet - L'âme Des Poètes - Volume 6* [CD]. Francia: FREMEAUX & ASSOCIÉS.

8.7. Filmografía

- Bustos, N.B.; d'Auteuil, V.; Rouleau, A. y Vanasse, K. (productores) y Bouvier, F. (director). (2015). *Paul à Québec* [cinta cinematográfica]. Canadá: Caramel Film
- N'diaye, C. (productor y director). (2008) *L'appel des arènes* [cinta cinematográfica]. Francia: Cinéma Public Films

ANEXOS

Anexo I

La langue française dans le monde

1. Cherchez sur internet : quelles sont les cinq langues les plus parlées dans le monde ? Quelle est la place de la langue française ?



2. Regardez l'image et répondez. Qu'est-ce qu'ils ont tous en commun ?



3. À votre avis, quel es le signifié du terme « francophone » ?

Anexo II

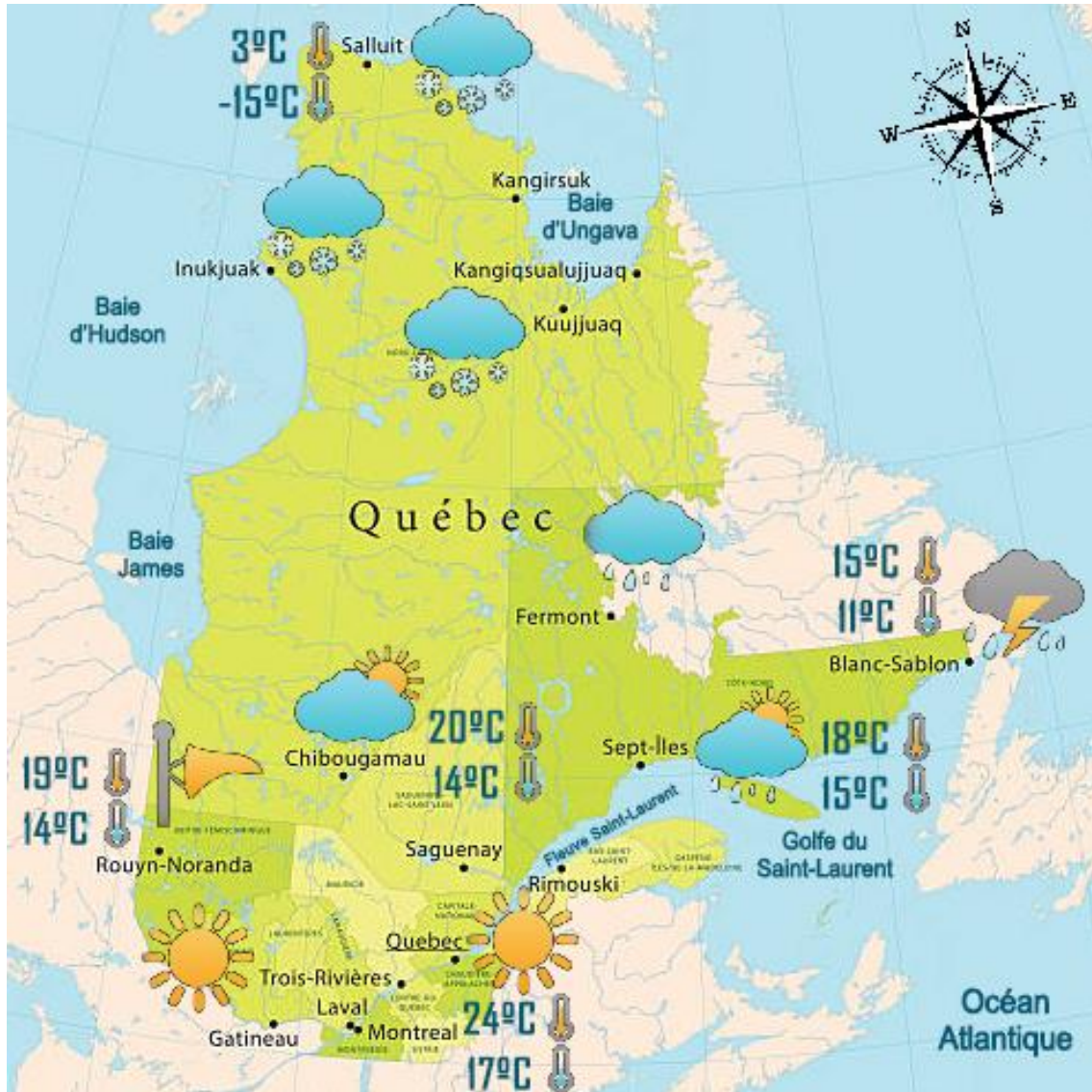
Le quiz de la France

Cochez d'une croix la bonne réponse :

1. **Quel est la devise de la République Française ?**
 - Liberté, Santé, Égalité
 - Liberté, Travail, Égalité
 - Liberté, Égalité, Fraternité
2. **Comment s'appelle le chien d'Astérix ?**
 - Goudrix
 - Idéfix
 - Milou
3. **Le drapeau français est...**
 - Bleu, blanc, rouge
 - Bleu, rouge, blanc
 - Bleu, blanc, vert
4. **Qu'est-ce que les DROM ?**
 - Les champs d'entraînement de l'Olympique de Marseille
 - Les départements et régions d'outre-mer
 - Des robots volants télécommandés
5. **Le TGV, qu'est-ce que c'est ?**
 - Un train à grand vitesse
 - Un avion supersonique
 - Une voiture Formule 1
6. **Quelle est l'épreuve cycliste la plus connue en France ?**
 - La Tour de France
 - La Tournée de France
 - Le Tour de France
7. **Quel est le monument le plus visité à Paris ?**
 - Le stade au Parc des Princes
 - La pyramide du Louvre
 - La tour Eiffel
8. **Où se trouve l'île française de la Guadeloupe ?**
 - La mer Méditerranée
 - L'océan Atlantique
 - La mer des Caraïbes
9. **Quel est l'auteur du livre *Les trois mousquetaires* ?**
 - Victor Hugo
 - Alexandre Dumas
 - Jules Verne
10. **Le roquefort, c'est...**
 - Un fromage bleu
 - Un groupe de musique rock
 - Une eau de toilette pour homme

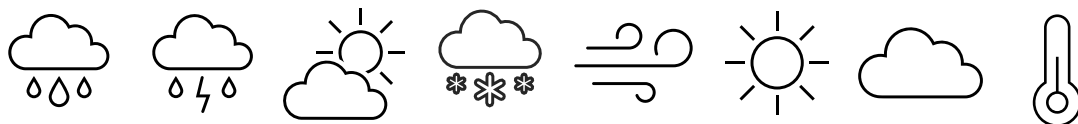
Anexo III

Quel temps fait-il au Québec ?



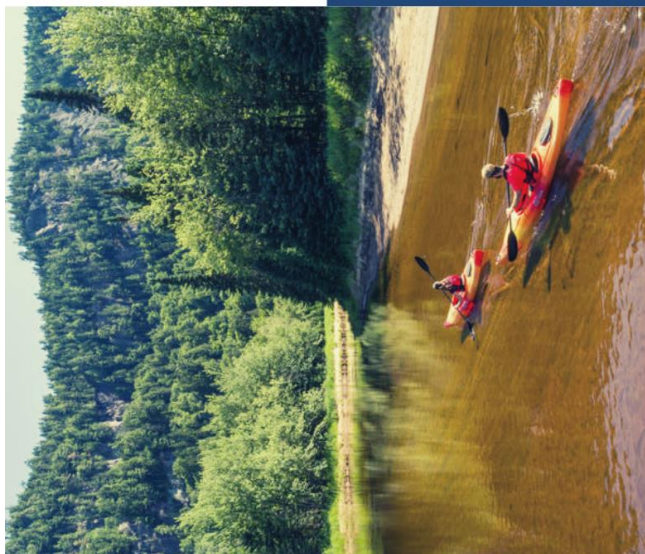
Carte d'élaboration propre

1. Associez chaque symbole au temps correspondant.



Soleil Éclaircies Nuageux Températures Averses Vent Neige Orages

Anexo IV



MERVEILLES NATURELLES

Le Québec est la plus grande des 10 provinces du Canada et la deuxième la plus peuplée. Selon les saisons, son climat change et, avec lui, les incroyables **espaces naturels**.

Le **fleuve Saint-Laurent** est l'un des plus importants au monde avec 1.200 km.

Le Québec renferme 3 % des réserves d'eau douce au monde et la **forêt** couvre une superficie équivalente à la Suède et la Norvège réunies.

MONTREAL

La métropole de la province. Une ville cosmopolite où les festivals se succèdent pour vous en mettre plein la vue. Toujours grouillante d'activités, la **night life** est des plus électrisantes.



VISITER LA PROVINCE

Chacune des régions touristiques présente une saveur particulière et permet de s'enrichir d'expériences captivantes. Qu'il s'agisse d'aller observer la faune marine dans l'estuaire du Saint-Laurent, de faire une virée gourmande, de rouler le long du fleuve ou de parcourir des routes patrimoniales, le Québec a de quoi émerveiller le visiteur.

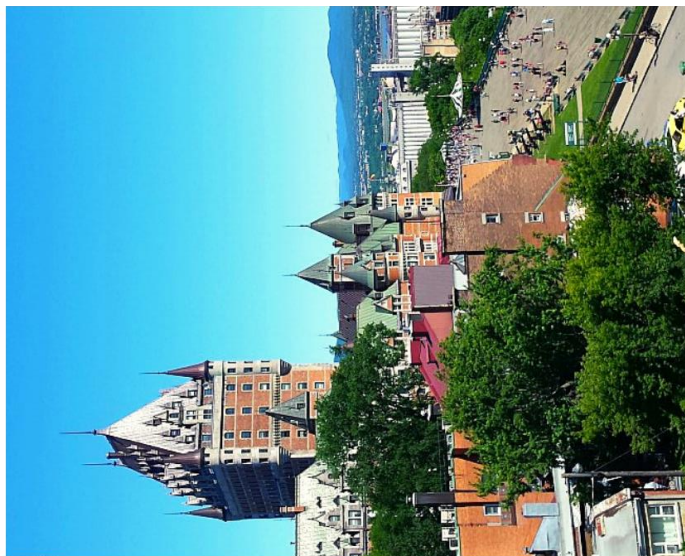


Brochure d'élaboration propre



QUÉBEC

Berceau de la civilisation française en Amérique du Nord



QUÉBEC

La Vieille capitale est la seule ville fortifiée d'Amérique du Nord. Son charme indéniabable, son riche patrimoine ainsi que son histoire importante lui valent chaque année la visite de nombreux touristes.

PATRIMOINE CULTUREL

Le Québec est une province unie, mais aussi une **culture distincte** du reste du Canada en raison de son appartenance à la **langue française** et à ses origines toutes aussi françaises.

Visiter le Québec, c'est visiter des **monuments** et **musées**, fêter les **célébrations**, savourer sa gastronomie et, surtout, rencontrer des gens chaleureux qui veulent vous montrer comment ils sont fiers de ce qu'ils ont bâti !

Lisez attentivement la brochure de la ville de Québec et élaborer une autre sur une ville de votre choix.

Anexo V

1. Vous allez écouter un rap du groupe *Loco Locass*. D'abord, lisez les mots extraits de la chanson. Puis, tournez la page et placez-les au bon endroit.

Plaines carnaval	Frontenac la Cité	le St-Laurent x2 francophonie	Laurentides l'hiver
---------------------	----------------------	----------------------------------	------------------------



HYMNE À QUÉBEC

LOCO-LOCASS



Stadacone, Kabak, Québec,
Fortifiée depuis _____,
assiégée, bombardée,
détruite, au mortier mortifiée,
Reconstruite, incendiée,
Quatre mois par année
dans les glaces prise et protégée.

Pour l'historien ou le topographe
De pied en cap Québec
est toute sauf plate.
_____, festival, fête nationale,
L'hiver comme l'été
les nuits sont malades mentales !

La basse et la haute ville
c'est la mort des automobiles,
Pour mordre dans cette ville
faut rester mobile.

Trente escaliers déclinent ces deux réalités,
Du Cap-Blanc aux _____
jusqu'au faite de la ville.

Au loin les _____, l'île d'Orléans :
panorama splendide.
Depuis l'Astral _____ irrigue,
sa vallée en aval
Comme une carotide car...

Québec : c'est le cœur du pays du
Québec : fier fief de la _____
Québec : capitale septentrionale,
bijou boréal des trois Amériques.
Québec : attitude authentique du
Québec : l'attitude nordique de
Québec : 400 ans sur le cap Diamant,
porte ouverte sur le continent

Depuis des lunes et des lunes
on a pu prospérer en paix
Protégés par la plume
et l'esprit de Wendake

Et s'il faut un chiffre
ou une date à célébrer
Ça fait des milliers d'années
que les Wendats sont arrivés. Kuei !

En ce lieu d'exception forteresse et bastion,
De ses lèvres pleines
le _____ souffle son haleine,
Sur les Plainnes on respire et ça paraît
Un air pur, un air frais.

Chez nous _____,
on l'embrasse à bras ouverts
Amenez-en des flocons, du frimas,
du frette, on est pas frileux.

Au _____, on s'prend
contre n'importe qui
mais j't'avertis
Ça barde le long des bandes
à l'arena Bardy.

Ici c'est français ça s'entend
depuis plus que cent ans
Pour la prononciation,
tu l'sais ben qu'on a raison.

Comme Casseau,
on placote avec nos poteaux,
Pis on fait des clins d'œil
quand on se fait prendre en photo.

[REFRAIN]

Québec, je me souviens
Québec, Ste-Foy, Sillery, _____,
Les Rivières, Limoilou, Laurentien,
Haute St-Charles...bourg et Beauport.

2. Vous allez écouter une autre chanson sur la ville de Québec. D'abord, lisez les mots extraits de la chanson. Puis, tournez la page et placez-les au bon endroit.

Matin	le St-Laurent x3	l'automne
Paris	vieux Québec	New York
		l'hiver x2

DANS LES RUES DE QUÉBEC

CHARLES TRENET

Depuis _____,
 que de villes parcourues !
 Que de boulevards et de rues !
 _____, ô régularité,
 Chicago si jolie l'été,
 Mais au cœur du joyeux hiver,
 C'est les rues de Québec que je
 préfère.

Dans les rues de Québec,
 Par temps gris, par temps sec,
 J'aime aller, nez au vent,
 Cœur joyeux, en rêvant.
 Bien des gens me sourient
 En pensant à _____.
 Moi j'ouvre un large bec
 Pour sourire en Québec.

Au loin, _____ roule
 ses flots d'argent
 Et les bateaux vont doucement
 sur l'onde à la ronde.



Les fumées du _____
 sont fantômes de satin
 Dans les rues de Québec,
 Par temps gris par temps sec.

Au loin, _____ roule
 ses flots d'argent
 Et les bateaux vont doucement
 sur l'onde à la ronde.
 Soirs exquis de _____,
 Feux de bois et chaumières,
 Je vous aime par temps sec
 Dans les rues, dans les rues de
 Québec.

Au loin, _____ roule
 ses flots d'argent
 Et les bateaux vont doucement
 sur l'onde à la ronde.
 Soirs exquis de _____,
 Feux de bois et chaumières,
 Je vous aime par temps sec
 Dans les rues, dans les rues
 Dans les rues du _____.

Anexo VI

Qu'est-ce qu'on mange au Canada ?



Nous allons découvrir deux repas typiques du Canada francophone. D'abord, nous utiliserons les recettes pour travailler les partitifs et la formation de l'impératif qu'on a vus en cours et, après, nous pourrions suivre les pas pour les déguster en classe.

RECETTE 1

1. Observez les ingrédients de la première recette et placez dans les espaces un partitif ou la préposition *de*.
2. Lisez la préparation de la première recette et écrivez à l'impératif les infinitifs entre parenthèses.

RECETTE 2

3. Observez les ingrédients de la deuxième recette et placez dans les espaces un partitif ou la préposition *de*.
4. Lisez la préparation de la deuxième recette. L'élaboration n'est pas dans l'ordre ; écrivez-la correctement et mettez à l'impératif les verbes en infinitif.



Pancakes au sirop d'érable

GASTRONOMIE DU CANADA

Ingédients :

140 grammes _____ farine	2 pincées _____ sel
2 œufs	1/2 filet _____ huile pour la cuisson
1 yaourt nature	450 ml _____ glace vanille
1 pot _____ yaourt de lait	_____ amandes effilées
1/2 cuillère à soupe _____ huile d'olive	_____ sirop d'érable
1/2 sachet _____ levure	

Préparation :

1. _____ (mélanger) la farine, la levure, les yaourts et le lait à l'aide d'un fouet. _____ (continuer) quelques minutes pour éviter les grumeaux.
2. _____ (casser) les œufs dans un récipient et _____ (battre) avec une fourchette. _____ (verser) tout dans la préparation. _____ (mélanger) bien.
3. _____ (ajouter) le sel et l'huile d'olive.
4. _____ (donner) un dernier coup de fouet et _____ (cuire) chaque pancake dans un petit poêle [1 pancake = une louche de préparation].
5. Une fois les pancakes cuits, _____ (mettre)-les dans une assiette et _____ (ajouter) une boule de glace vanille sur le dessus avec les amandes effilées et du sirop d'érable.

_____ (MANGER) -LES BIEN TIÈDES !



Poutine québécoise

GASTRONOMIE DU CANADA

Ingédients :

- 12 pommes de terre Idaho
- 2 paquets ____ fromage en grains
- 1 sachet ____ sauce à poutine
- 1 sachet ____ sauce brune
- 1 cuillère à table ____ poudre de sauce demi-glace
- ____ huile d'arachide pour la friture

Préparation :

- Préparer les sachets de sauce. Vous pouvez les mélanger pour éviter de salir deux bols. Ajouter la poudre demi-glace à la préparation. Cuire au four micro-ondes jusqu'à ce que la sauce soit épaisse.
- Couper les pommes de terre en grosses juliennes.
- Napper les frites de fromage en grains et de sauce.
- Cuire les pommes de terre dans la friteuse.
- Cuire les pommes de terre dans l'huile d'arachide jusqu'à ce qu'elles commencent légèrement à brunir (environ 12 minutes). Retirer de l'huile et passer sous l'eau froide pendant 30 secondes. Remettre dans l'huile pour autres 15 minutes jusqu'à ce qu'elles soient bien dorées.

DEGUSTER LA POUTINE BIEN CHAUDE !