



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Integración de las culturas francófonas a través del ABP en las
clases de francés de Educación Primaria.

*Integration of the French-speaking cultures through PBL in French
classes of primary education.*

Autora: Petra Recio San Emeterio

Directora: Margarita Garcia Casado

Fecha: 10/07/2023

RESUMEN:

En la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la creciente interconexión global, la importancia del aprendizaje de segundas lenguas se ha vuelto fundamental. En este contexto, el francés como lengua extranjera (FLE) adquiere una relevancia especial al relacionarse con el concepto de francofonía. Este trabajo destaca la necesidad de comprender la cultura y el concepto de interculturalidad para lograr una comunicación auténtica entre las naciones y culturas que comparten la lengua francesa. Se propone investigar de qué manera se puede abordar la cultura y la interculturalidad en las clases de FLE mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP ofrece un enfoque pedagógico dinámico y participativo que permite a los estudiantes explorar y crear en un entorno auténtico. Mediante la enseñanza por proyectos, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas e interculturales.

Palabras claves: Cultura, Aprendizaje Basado en Proyectos, Interculturalidad, Enseñanza/Aprendizaje.

ABSTRACT:

In 21st century society, characterized by increasing global interconnectedness, the importance of second language learning has become paramount. In this context, French as a Foreign Language (FFL) is particularly relevant as it allows us to introduce students to the concept of Francophonie. This work underlines the necessity to apprehend the teaching of cultures of French languages and interculturality within Francophonie in order to provide our students with authentic intercultural communicative competences. This work highlights the need to understand culture for authentic communication and therefore investigates how FFL can be taught through Project Based Learning (PBL). PBL offers a dynamic and participatory pedagogical approach that allows students to explore and create in an authentic environment. Through projects, which address cultural and intercultural aspects, students will acquire and develop communicative and intercultural skills.

Keywords: Culture, Project Based Learning, Interculturality, Teaching/Learning, Interculturality.

Índice

1. Introducción.....	03
2. Estado de la cuestión	05
2.1. Método de gramática-traducción.....	05
2.2. Método directo.....	07
2.3. Método de la armada.....	09
2.4. Método SGAV.....	10
2.5. Del enfoque nocional-funcional al enfoque comunicativo y la competencia de comunicación intercultural.....	11
2.5.1. El enfoque nocional-funcional.....	11
2.5.2. Enfoque comunicativo y competencia de comunicación intercultural.....	13
2.6. Enfoque centrado en la tarea.....	14
2.7. Aprendizaje basado en proyectos.....	15
3. Relevancia del tema: la importancia de incorporar la dimensión intercultural y francófona en la didáctica del FLE.....	17
4. Finalidad y objetivos.....	20
5. Desarrollo de la revisión teórica.....	22
5.1. Introducción a la enseñanza de la cultura en la enseñanza del FLE.....	22
5.2. La cultura y su relación con la antropología.....	26
5.3. Conceptos generales a tener en cuenta en una clase de FLE a partir del ABP.....	29
5.4. La interculturalidad en la enseñanza de idiomas.....	31
5.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos.....	33
5.6. La enseñanza de las culturas francófonas y la competencia intercultural a través de proyectos	37
6. Conclusiones.....	42
7. Referencias bibliográficas.....	43

1. Introducción

En el ámbito de la educación primaria, la enseñanza de idiomas extranjeros ha adquirido una importancia creciente en la formación integral de los estudiantes. En particular, el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) ofrece a los alumnos la oportunidad de adentrarse en una cultura rica y diversa. Sin embargo, enseñar la cultura de manera efectiva no se limita a transmitir conocimientos sobre tradiciones y costumbres, sino que implica una aproximación más profunda e interactiva. Miquel (1997) plantea la concepción de la cultura como un sistema de convenciones, constituido por normas y acuerdos compartidos en una sociedad o grupo de personas. Estas convenciones se reflejan en diversos aspectos de la vida social, como el lenguaje, los rituales, los símbolos y los comportamientos. Por consiguiente, se reconoce que cada cultura es convencional y arbitraria. Por ende, al adquirir competencia en una lengua extranjera, resulta imprescindible adquirir a su vez conocimientos sobre su cultura para lograr una comunicación auténtica y efectiva.

En el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se examina la importancia de incluir de manera adecuada la enseñanza de la cultura en el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). Para lograr este objetivo, es esencial comprender tanto el concepto de cultura como el de la antropología, ya que están estrechamente relacionados. *Antropología* se refiere a “estudio de la realidad humana” (Real Academia Española, s.f., definición 1) o a “conjunto de ciencias que estudian los aspectos biológicos, culturales y sociales del ser humano” (Real Academia Española, s.f. definición 2). En cambio, la cultura se define como el conjunto de normas, valores y prácticas compartidas por un grupo de personas. Cuando se trabaja la cultura de la lengua meta en el aula, se hace desde una postura comparativa, mediante la identificación de similitudes y diferencias entre la cultura nativa y la cultura extranjera. Esta aproximación se fundamenta en los principios antropológicos de estudio comparativo de las culturas y busca favorecer una comprensión más profunda y enriquecedora de las diferencias culturales. Al abordar la cuestión de la cultura en las clases de FLE a partir de la comparación, se adopta una

perspectiva intercultural, que implica fomentar la interacción y convivencia respetuosa entre diferentes culturas.

La interculturalidad es por tanto un concepto clave que también se debe abordar. El objetivo no es solo adquirir conocimientos sobre la cultura francesa, sino también desarrollar la competencia intercultural, fomentando la comprensión y el respeto hacia otras formas de vida y perspectivas culturales. En el contexto de la enseñanza del FLE, es importante tener en cuenta la interculturalidad como eje central del trabajo, promoviendo la interacción entre distintas culturas y fomentando la comprensión y el respeto mutuo. Esto implica superar la visión limitada de una única cultura y adoptar una perspectiva que reconozca y valore tanto la cultura del estudiante como de la lengua extranjera.

El enfoque a través del cual se plantea integrar las culturas francófonas es a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los proyectos de aprendizaje constituyen un enfoque pedagógico innovador que fomenta el aprendizaje activo y significativo, y se alinea perfectamente con los objetivos educativos actuales establecidos en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Se trata de una metodología que involucra a los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos, lo que les permite desarrollar habilidades como la investigación, la resolución de problemas y la colaboración. Al combinar el aprendizaje del idioma con la exploración de la cultura francesa a través de proyectos, se promueve una experiencia educativa más auténtica y motivadora.

En resumen, este TFG se centra en explorar de qué manera un profesor de FLE puede enseñar las culturas de hablas francesas a través de proyectos, abordando elementos claves como la cultura, su relación con la antropología y con la interculturalidad y las características y beneficios de llevarlo a cabo bajo la metodología del aprendizaje basado en proyectos.

2. Estado de la cuestión

La enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado a lo largo de la historia, adaptándose a diferentes necesidades según cada época. En sus inicios, su objetivo principal radicaba en facilitar la comunicación entre diferentes comunidades, fomentando así el comercio y la creación de alianzas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, esta disciplina ha experimentado una constante evolución impulsada por la búsqueda de enfoques pedagógicos y métodos efectivos que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias lingüísticas y culturales. Conforme avanzaba el tiempo, se ha observado un creciente interés y atención hacia el concepto de "cultura" por parte de estas metodologías. La noción de cultura ha adquirido mayor relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, reconociendo su importancia como elemento clave. A continuación, se realizará un análisis y comparación de algunos de los métodos más relevantes, con el objetivo de explorar su evolución a lo largo del tiempo y examinar cómo han abordado y considerado el concepto de cultura. En este contexto, la cultura se convierte en un hilo conductor fundamental que atraviesa dichos métodos.

2.1. Método de gramática-traducción

El método de gramática-traducción, también conocido como método tradicional o clásico, es considerado como el primer enfoque utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Originado a mediados del siglo XVII y utilizado hasta el siglo XIX, fue inicialmente empleado para enseñar lenguas clásicas como el griego y el latín. El objetivo principal de este método es la adquisición de una segunda lengua a través de la lectura de textos literarios y de su traducción para poder así aprender la estructura gramatical y morfosintáctica en un primer momento como los valores humanistas en un segundo momento. De allí, la incorporación de la cultura, potenciar la formación de un espíritu estético, moral e intelectual (Puren, 1988). De esta manera, se espera que, al final de su aprendizaje, los estudiantes sean competentes tanto en lectura como en escritura en la segunda lengua. El método tiene un enfoque deductivo que parte de lo general, que son las reglas gramaticales, para luego aplicarlas a

situaciones específicas. El profesor sigue una serie de pasos: primero presenta la regla gramatical en la lengua de origen y luego la traslada a la lengua extranjera. A continuación, selecciona extractos de textos literarios para que los alumnos los traduzcan palabra por palabra, realizando ejercicios de traducción en ambas direcciones. Por último, se les proporciona un banco de palabras para traducir y memorizar. La memorización desempeña un papel fundamental, ya que implica recordar las reglas gramaticales, sus excepciones, la conjugación de palabras y el vocabulario extraído de los textos literarios y de los bancos de palabras (Puren, 1988).

En este método, el rol del profesor juega un papel central, siendo el principal transmisor de conocimientos y la interacción se da predominantemente de forma unidireccional, desde el profesor hacia el alumno (Puren, 1988). La selección de los textos se basa en su valor literario y humanístico. La lectura de estos textos, seleccionados cuidadosamente siguiendo el canon literario de los humanistas, proporciona a los estudiantes una inmersión en los valores, la cultura, tanto literaria como artística, de la lengua meta. En lugar de enfocarse en el aspecto comunicativo, el objetivo es que los estudiantes adquieran una comprensión profunda de los valores transmitidos en estos textos humanistas. De esta manera, el aprendizaje de la lengua extranjera se convierte en una herramienta para acceder y apreciar la riqueza cultural y artística que estos textos representan.

Entre los aspectos positivos del método destaca la adquisición de vocabulario, el desarrollo de competencias en producción escrita y comprensión lectora, y la introducción a la cultura extranjera a través de obras literarias y artísticas. Sin embargo, presenta aspectos negativos como la limitada interacción entre los alumnos, la falta de enfoque en la producción y comprensión oral, y el hecho de que el objetivo no es el aprendizaje de la lengua extranjera sino la formación de las personas a través de los valores humanistas (Puren, 1988).

Se puede decir por tanto que el método de gramática-traducción ha desempeñado un papel significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien presenta beneficios en términos de adquisición de vocabulario y desarrollo

de habilidades escritas y de comprensión lectora, también tiene limitaciones en cuanto a la interacción y el enfoque en habilidades orales. En el contexto en el que apareció, resultaba un método eficaz para el objetivo que se perseguía. Sin embargo, en el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante considerar enfoques pedagógicos más integrales que promuevan una comunicación efectiva y permitan adquirir una comprensión más profunda de la cultura de la lengua meta.

2.2. Método directo

Durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX, una gran cantidad de naciones emprendieron un proceso de apertura hacia el ámbito internacional. Con el propósito de fomentar los intercambios económicos, políticos, culturales de aquella época se hizo imperativo establecer un nuevo enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras que permitiera adquirir habilidades comunicativas efectivas. En 1870, con la derrota de Francia en la guerra franco-prusiana, la nación perdió los territorios de Alsacia-Lorena y esta sería una de las causas de la Primera Guerra Mundial. Con el fin de aprender alemán para poder comprender la superioridad de la cultura alemana, F. Gouin desarrolló el método directo, también conocido como método natural o método oral. Dicho enfoque se centra en alcanzar objetivos prácticos y se basa en la premisa fundamental de que la necesidad de aprender idiomas surge de la imperante necesidad humana de comunicarse con sus congéneres y superar las barreras culturales que se presentan (Percic, 2015). Como consecuencia, se priorizan los ejercicios orales. El método se centra en el desarrollo de la habilidad oral y la pronunciación de los estudiantes a través de un estudio sistemático y racional de la fonética (Puren, 1988). Se fundamenta en la creencia de que las personas poseen una capacidad innata y natural para utilizar y adquirir el lenguaje. Para asimilar la prosodia de la lengua meta, la imitación juega un papel fundamental. Es a través de la repetición intensiva y mecánica, que los alumnos asimilan la entonación, el ritmo y el acento.

El método directo propone sumergir por completo a los estudiantes en el uso oral de la segunda lengua (L2), especialmente durante los primeros meses de estudio, dejando de lado por completo su lengua materna (Duffy, 1935). En cuanto a los textos, desempeñan un papel fundamental en la instrucción, sin embargo, se aborda su estudio de manera previa a través de enfoques orales antes de proceder a su lectura. En relación a la gramática, se evita enseñarla a través de principios abstractos, sino que se aborda a través del propio idioma. Este método emplea un enfoque inductivo, donde se presentan numerosos ejemplos y a partir de ellos se extraen las reglas gramaticales. En cambio, en la traducción, se evita su utilización en la medida de lo posible. En caso de dificultades de comprensión, se recurre al uso de sinónimos, antónimos y parafraseo como estrategias alternativas (Duffy, 1935). El método directo tiene beneficios significativos gracias a la fuerte implicación de los estudiantes en su aprendizaje. Esto aumenta su motivación y compromiso, al tiempo que promueve el desarrollo de la pronunciación y la familiarización con el uso fluido del idioma meta. Sin embargo, también presenta aspectos negativos, como la necesidad de invertir mucho tiempo en la repetición de estructuras y la tendencia a repetir errores. Es importante tener en cuenta estas limitaciones para evitar la consolidación de errores persistentes (Duffy, 1935).

Tomando en consideración la exposición realizada, es posible afirmar que el método directo surge con el objetivo práctico de enseñar lenguas extranjeras para lograr la comunicación oral. Prioriza los ejercicios orales y la pronunciación y permite familiarizarse con el uso auténtico y fluido del idioma meta, lo cual es un avance respecto al método gramática-traducción puesto que posibilita la comunicación con el otro y el intercambio cultural. Sin embargo, requiere invertir mucho tiempo y puede llevar a la consolidación de errores persistentes (Duffy, 1935).

En definitiva, el método directo ofrece beneficios significativos, pero también presenta desafíos, especialmente en la comprensión lectora y la producción escrita, que deben ser considerados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.3. Método de la armada

Con la aparición de la Segunda Guerra Mundial en 1939, surgió la necesidad en Estados Unidos de formar rápidamente a un gran número de militares con conocimientos prácticos suficientes de las lenguas extranjeras como para poder usarlas para comunicarse. Para lograr solventar esta necesidad surgió el denominado método de la armada, también conocido bajo el nombre de método audiolingual o de repeticiones estructuradas. Este enfoque se basa en la repetición intensiva de estructuras y patrones lingüísticos a través de ejercicios orales y auditivos (Puren, 1988). El objetivo principal es desarrollar la capacidad de comunicación en la lengua meta, centrándose en la pronunciación, la entonación y la memorización de diálogos y patrones gramaticales.

Este método se basa en la premisa de que la mejor manera de aprender una lengua extranjera es a través de la exposición y la práctica oral (es decir, es similar al proceso natural de la lengua materna). Por ello, se priman ejercicios de repetición, imitación y respuestas automáticas, incidiendo en la pronunciación y con una corrección precisa. Además, con el fin de fomentar el uso exclusivo de la lengua meta se evita el uso de la lengua materna. Referente a los contenidos, estos se presentan de forma gradual y secuencial, partiendo de estructuras más simples a estructuras más complejas. También se emplearon materiales audiovisuales y grabados, como el cine, la radio y el fonógrafo, como modelos de pronunciación y fluidez (Puren, 1988). Por tanto, entre sus puntos positivos se puede destacar el enfoque práctico que posee, orientado a la comunicación oral en un breve periodo de tiempo. El uso de materiales grabados permite su repaso fuera del aula y contribuye a la contextualización de la lengua. Sin embargo, también se ha criticado por su enfoque limitado. Al enfocarse principalmente en la comunicación oral, puede haber una limitación en el desarrollo de habilidades escritas, gramaticales y de comprensión lectora. Esto, sumado al breve tiempo de instrucción, puede resultar en una comprensión superficial de la lengua y dificultades en adquirir un dominio profundo de la misma.

En definitiva, el método de la armada fue una respuesta efectiva a la necesidad urgente de formar militares en lenguas extranjeras durante la Segunda Guerra Mundial. Aunque se enfoca en la comunicación oral y tiene ventajas prácticas, también presenta limitaciones en términos de habilidades escritas y comprensión profunda del idioma. Por esta razón, se reconoce que puede no ser el método más adecuado para su aplicación en el aula.

2.4. Método SGAV

Con el inicio de la década de los 50, se presenta un periodo marcado por el fenómeno de la descolonización. Las grandes naciones occidentales experimentan la pérdida de sus colonias y, con el fin de preservar su influencia política y económica, se enfocan en la investigación en didáctica y metodología de lenguas extranjeras. Este periodo se caracteriza por una serie de cambios sociales e históricos significativos, entre ellos la emergencia de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Consejo Europeo (EUCO). Ante esta situación, se hace imperativo el surgimiento de nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras (Blanchet, 2020). En este contexto surge el método SGAV, cuyo nombre deriva del francés y representa las iniciales de structuro-globale audio-visuelle. Se trata de un enfoque centrado en el uso de recursos audiovisuales para facilitar la adquisición de la lengua meta. Su principal objetivo es desarrollar las habilidades de comunicación oral en situaciones cotidianas. Por ello, se prioriza el lenguaje oral mientras que el lenguaje escrito se aborda posteriormente (Billières, 2019).

En lugar de utilizar la lengua materna, se fomenta el uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula, creando un entorno inmersivo para los estudiantes. La comunicación se logra a través de recursos audiovisuales, como imágenes que ilustran situaciones y gestos, que permiten asociar el significado de las palabras con el contexto visual. El método se basa en dos técnicas (Centro Virtual Cervantes, s.f.). En la primera, se presentan imágenes y diálogos grabados. El libro usado está repleto de imágenes que representan contextos/situaciones de comunicación, pero sin palabras, las cuales pueden

ser de transcodificación (se traduce a imágenes lo que se dice en las grabaciones) o situacionales (que brindan un contexto gráfico de la situación y añaden elementos no lingüísticos, como gestos o actitudes. Grabaciones e imágenes se presentan de forma conjunta, favoreciendo así la comunicación oral. La segunda técnica consiste en repetir los diálogos grabados, para interiorizar la pronunciación (prosodia) y la gramática. Mientras que el profesor es el encargado de manejar los recursos audiovisuales, el estudiante escucha, repite, habla y memoriza (Centro Virtual Cervantes, s.f.). El método ha sido criticado por su excesiva dependencia de la repetición como único método de aprendizaje y por no considerar las diferentes necesidades de los estudiantes. Además, se presta menos atención a la producción y comprensión escrita en comparación con la comprensión oral.

En definitiva, el Método SGAV se enfoca en la comunicación oral utilizando recursos audiovisuales para facilitar el aprendizaje en situaciones cotidianas. Aunque estos soportes pueden ser útiles, es esencial complementar este método con otros enfoques para garantizar un aprendizaje completo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes.

2.5. Del enfoque nocional-funcional al enfoque comunicativo y la competencia de comunicación intercultural

2.5.1. El enfoque nocional-funcional

Por otro lado, en la década de los 80 surgió el enfoque nocional-funcional, el cual se centró en trabajar a partir de una noción, tal como por ejemplo la noción de familia, y de la función, una función que sustenta el acto de palabra. En otras palabras, una función es “une opération que le langage accomplit et permet d’accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde” (p. 71, Galisson y Coste, 1976, como se citó en Martínez, 2017). Así pues, lo que define este enfoque es que parte de una descripción de las “fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel” (p. 71, Trim, s.f., como se citó en Martínez, 2017). La propia función se analiza e integra en el transcurso del acto de habla. En el método nocional-funcional, el objetivo no era el de aprender una lengua sino el de adquirir la capacidad de

comunicarse efectivamente en situaciones reales a través de la lengua meta estudiada (Blanchet, 2020). El cambio de objetivo mencionado evidencia una transformación en la percepción de la cultura, ya que, al priorizar la comunicación, se busca fomentar un intercambio entre la cultura nativa y la de la lengua extranjera. Este enfoque refleja una nueva concepción en el campo de la enseñanza de lenguas, donde se valora la interacción cultural como un elemento fundamental.

El enfoque nocional-funcional se basa en la idea de que el lenguaje se aprende mejor a través del uso práctico y funcional, en lugar de centrarse únicamente en reglas gramaticales abstractas. Se le da prioridad a la comprensión y expresión de conceptos y funciones comunicativas clave, como presentarse, hacer peticiones, describir objetos, expresar opiniones, entre otros (Tuesta y Yelina, 2021). En este método, se utilizan materiales auténticos y situaciones reales para contextualizar el aprendizaje del idioma. Los estudiantes se involucran en actividades interactivas y prácticas que les permiten desarrollar sus habilidades de comunicación de manera significativa. Se da gran importancia a la comunicación entre los estudiantes y se promueve el uso activo del idioma a través de actividades como juegos de rol, proyectos colaborativos, debates y pequeños dramas (Tuesta y Yelina, 2021). Una de las ventajas de este método es que desarrolla las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Además, utilizando materiales auténticos y situaciones reales, se fomenta la motivación de los estudiantes. Sin embargo, también presenta desafíos. Para que el aprendizaje sea innovador, la interacción de los alumnos con los demás cobra gran importancia por lo que es importante que el docente promueva esa interacción (Tuesta y Yelina, 2021).

En resumidas cuentas, tal y como su nombre indica el enfoque nocional-funcional es un enfoque centrado en las “nociones” y las “funciones comunicativas”, que busca desarrollar la capacidad de comunicación efectiva en situaciones reales. A través de actividades prácticas y el uso de materiales auténticos, se adquieren habilidades comunicativas relevantes y aplicables en su contexto cultural y social. Aunque presenta desafíos, este método ofrece una forma dinámica y significativa de aprender un idioma.

2.5.2. Enfoque comunicativo y competencia de comunicación intercultural

En 1982, Germain y LeBlanc llevaron a cabo un estudio en el cual abordaron la aparición de una nueva competencia denominada competencia comunicativa. En su investigación, explicaron que los expertos se percataron de que los estudiantes solían ser incapaces de utilizar sus conocimientos de la lengua meta fuera del contexto escolar. Esto se debía a una concepción equivocada sobre el lenguaje: considerar que el dominio de una lengua equivale a ser capaz de comunicarse. Sin embargo, la conclusión apropiada debería haber sido: "Poseo un instrumento de comunicación al conocer una lengua". A partir de este cambio conceptual, Germain y LeBlanc (1982) establecieron que el conocimiento de una lengua es una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr la comunicación. Para comunicarse, incluso lingüísticamente, no basta con conocer todas las reglas gramaticales, morfológicas o fonológicas de una lengua. También es fundamental comprender las normas sociales, psicológicas y culturales que rigen su uso. Además del conocimiento (del código de la lengua), hay que saber utilizarla (sus reglas de uso). A esta doble habilidad se le denomina competencia comunicativa.

Una década después, en los años 90, surgió otro concepto que se convertiría en un elemento imprescindible para las metodologías futuras y que gira en torno a la dimensión de la cultura: la "competencia comunicativa intercultural" (CCI). En efecto, la comunicación engloba diversos aspectos, como los psicológicos, sociológicos y lingüísticos (Byram, 1997). Sin importar el nivel de competencia lingüística que tenga un individuo, al interactuar con alguien proveniente de otro trasfondo cultural, este aporta a su discurso su propia perspectiva del mundo, la cual incluye un conocimiento más o menos profundo de la cultura del interlocutor. En otras palabras, en una situación de CCI, el individuo siempre incorpora su bagaje cultural, utilizando su propia cultura como punto de referencia. Es evidente que, en una conversación entre dos personas con orígenes diferentes, su comportamiento y enfoque serán distintos en comparación con una conversación entre personas del mismo origen. Por ello, a partir de esta década las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras cambiaron el enfoque a partir del cual abordaban el de cultura. Por

ello, se crean situaciones que permiten a los estudiantes tomar conciencia de que su identidad está moldeada por su propia cultura, la cual actúa como un filtro que influye en su percepción y comprensión del mundo.

2.6. Enfoque centrado en la tarea

A partir de la toma en consideración de la competencia comunicativa y de la intercultural surge el enfoque orientado a la tarea. Este enfoque se centra en desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes a través de la realización de tareas concretas y significativas (Puren, 2006). En lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de conocimientos gramaticales y vocabulario, se busca trabajar la comunicación a partir de tareas de la vida cotidiana. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCERL] (2001), los objetivos que se persiguen son los de alcanzar una competencia plurilingüe y pluricultural, activar una competencia comunicativa y adquirir una comprensión de los elementos culturales que contienen todas las lenguas: “La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, [...], que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas” (MCERL, 2001, p. 132).

En el enfoque orientado a la tarea, se plantean actividades que reflejan situaciones de la vida cotidiana o profesionales en las que los estudiantes deben comunicarse en el idioma meta (Puren, 2012). Así, los alumnos se convierten en agentes sociales, es decir, “miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCERL, 2001, p.9). Estas tareas son actividades que pertenecen a un contexto social más amplio y que pueden conseguir un resultado concreto. Se pueden incluir la resolución de problemas, la planificación de actividades, la toma de decisiones o la participación en debates y negociaciones (Puren, 2012). Una de las ventajas de este enfoque dirigido a la tarea es que al poner al alumnado en situaciones reales y enseñarle cómo actuar en ellas, se logra que aprenda a actuar e interactuar

con la cultura de la lengua meta. Gracias a ello, se dará cuenta de aquellos aspectos culturales que difieren de los suyos, aprenderá de ellos y logrará mejorar su capacidad de comunicación real. Sin embargo, también presenta desafíos. Requiere una cuidadosa planificación y selección de tareas auténticas y relevantes, así como un enfoque en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y autonomía por parte de los estudiantes. Además, la evaluación del progreso y logro de los objetivos puede ser más compleja en comparación con enfoques más tradicionales (Puren, 2012).

El enfoque por tareas es un enfoque pedagógico que promueve la comunicación efectiva a través de actividades significativas y contextualizadas. Al centrarse en la acción y la aplicación del idioma en situaciones reales, se hace partícipe al alumno de la cultura de la lengua meta, desarrollando habilidades comunicativas prácticas y fomentar la participación activa de los estudiantes.

2.7. Aprendizaje basado en proyectos

El último de los métodos más relevantes a analizar es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de un enfoque que busca integrar el idioma en contextos reales y significativos para que los estudiantes se enfrenten a desafíos auténticos y puedan aplicar sus habilidades lingüísticas en situaciones reales (Aznar Juan, 2022).

El origen del ABP se remonta a las teorías constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje; las cuales enfatizan la importancia de la construcción activa del conocimiento y la colaboración entre los estudiantes (Vergel, 2022). El ABP en lenguas extranjeras se caracteriza por involucrar a los estudiantes en proyectos auténticos que requieren investigación, resolución de problemas y presentación de resultados. Se entiende por proyectos auténticos a aquellos que tienen relevancia o significado para los estudiantes, ya que reflejan situaciones y desafíos reales del mundo exterior. Estos proyectos se diseñan de manera que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en el aula en contextos auténticos y prácticos. Estos proyectos pueden abordar temas culturales, sociales o

personales, y están diseñados para desarrollar habilidades comunicativas, lingüísticas y culturales en la lengua meta (Aznar Juan, 2022). Su objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa y la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera efectiva en situaciones de la vida real. Se enfoca en el uso práctico y significativo del idioma. La implementación del ABP en el ámbito educativo brinda diversas oportunidades para abordar la cultura de manera integral. En primer lugar, se pueden seleccionar proyectos que estén estrechamente vinculados con la cultura. Esto implica elegir temáticas que estén relacionadas con la cultura de la lengua extranjera que se está enseñando. Por ejemplo, un proyecto podría involucrar la investigación y presentación de la gastronomía característica de diferentes países francófonos. Esta iniciativa estimularía a los estudiantes a investigar y explorar a fondo los aspectos culturales específicos de cada país, como en este caso sus recetas típicas, costumbres y creencias. Es importante abordar la cultura extranjera a partir de la propia, de manera que los estudiantes puedan compararlas, pudiendo apreciar las similitudes y disparidades existentes entre las respectivas culturas. Es a través de esta confrontación y comparación entre la cultura extranjera y la propia que se logrará tener un enfoque intercultural. Así, si se va a realizar un proyecto sobre los platos típicos de los países francófonos para trabajar el FLE, será necesario que investiguen también sobre los platos típicos del país de origen. Estos proyectos no se limitan únicamente a la enseñanza aislada de la cultura, sino que se integran de manera transversal con otros contenidos fundamentales del aprendizaje de la lengua extranjera, tales como la gramática, el vocabulario, la expresión oral y escrita, así como la comprensión auditiva y lectora. El enfoque del ABP proporciona un marco estructurado en el cual los estudiantes pueden explorar, comprender y apreciar la cultura de la lengua extranjera de manera significativa y contextualizada.

Entre las ventajas del ABP se encuentran la motivación y el interés de los estudiantes, ya que los proyectos están vinculados a sus intereses. Además, se fomenta el trabajo en equipo, la creatividad y la autonomía. Sin embargo, también presenta algunos desafíos como la planificación cuidadosa por parte

de los docentes, así como una supervisión y evaluación adecuadas. Además, puede ser difícil cubrir todos los aspectos lingüísticos y gramaticales necesarios en un proyecto determinado (Aznar Juan, 2022).

El ABP ofrece una forma enriquecedora y significativa de adquirir habilidades comunicativas y culturales. Al proporcionar a los estudiantes proyectos auténticos y contextos reales, se promueve un aprendizaje activo y colaborativo. Sin embargo, es necesario un equilibrio con otros enfoques y una adecuada planificación y evaluación para maximizar los beneficios del ABP en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. Relevancia del tema: la importancia de incorporar la dimensión intercultural y francófona en la didáctica del FLE

La relevancia de integrar la enseñanza de las culturas de lenguas francesas a través del ABP en la didáctica del FLE en Educación Primaria radica en la importancia de promover una educación intercultural y enriquecedora que permita a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas, interculturales y ciudadanas. La cultura se encuentra intrínsecamente vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Puren, 2014). Al abordar este concepto en las clases de FLE, se posibilita una comunicación real entre personas de distintos contextos. Por lo tanto, la cultura y la lengua son dos elementos interrelacionados y mutuamente dependientes, que coexisten y se fortalecen. La cultura desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de un idioma, y su comprensión y exploración son componentes esenciales para formar hablantes competentes y culturalmente sensibles. La cultura se define como un elemento inseparable del lenguaje y un factor que moldea las actitudes, los valores y las formas de comunicación (MCERL, 2001). Es fundamental que los estudiantes comprendan y aprecien las diferencias culturales para desarrollar una comunicación efectiva y respetuosa.

La dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas no solo amplía los horizontes de los estudiantes, sino que también fomenta la empatía, la tolerancia y el respeto hacia otras culturas y perspectivas. Al introducir la cultura francófona en las clases de francés, se ofrece a los estudiantes la

oportunidad de explorar y comprender el mundo francófono, su historia, sus tradiciones y su diversidad cultural. Esto no solo enriquece su conocimiento, sino que también les permite desarrollar habilidades de comunicación más auténticas y contextualizadas. De esta manera se logra consolidar la denominada consciencia intercultural. Esta conciencia implica “la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio»” (MCERL, 2001, p. 101). Gracias a esta perspectiva, el individuo es capaz de superar los estereotipos nacionales asociados a otras culturas, y desarrolla una mayor apreciación y comprensión de la diversidad cultural y lingüística.

De la misma manera, la LOMLOE respalda la promoción de la interculturalidad y el enriquecimiento cultural en la educación primaria. Este respaldo se evidencia de manera específica en el apartado que aborda el aprendizaje de Lengua Extranjera:

El área de Lengua Extranjera debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor, sus costumbres y su cultura. (LOMLOE, 2022, p. 84)

Dentro de las competencias específicas establecidas en la LOMLOE, el apartado 6 se dedica de manera exclusiva a enfatizar la relevancia de considerar la diversidad cultural en las clases de Lengua Extranjera:

6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales. La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. En la Educación Primaria, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque, a diferencia de otros aspectos, es

probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por los estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas. (p. 85)

Por consiguiente, se evidencia cómo la legislación educativa actual respalda firmemente la relevancia de integrar la enseñanza de la cultura extranjera en la programación de la asignatura del FLE. Por lo tanto, resulta pertinente indagar sobre formas adecuadas de impartir este concepto en el contexto educativo, y el ABP es una de ellas.

En relación al enfoque del ABP, el cual se propone para trabajar la cultura en este contexto, se observa una completa consonancia con las directrices establecidas por la LOMLOE. Esta metodología brinda a los estudiantes la oportunidad de participar de manera activa en proyectos de aprendizaje significativos que abordan situaciones reales y relacionadas con la cultura francófona. Este enfoque se alinea con una de las pautas fundamentales de la nueva legislación educativa, que aboga por la implementación de metodologías que fomenten la aparición de situaciones de aprendizaje. Estas situaciones se definen como actividades y tareas en las cuales los estudiantes aplican habilidades asociadas a competencias clave y específicas, promoviendo así la adquisición y el desarrollo de las mismas. La LOMLOE expresa claramente que:

[...] es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés de los alumnos y alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias. Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (p. 108)

Así, se pueden observar evidentes similitudes entre el enfoque del ABP y las situaciones de aprendizaje. Ambos enarbolan la premisa de comprometer a los estudiantes en proyectos y actividades que presenten situaciones auténticas y significativas, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje más efectivo. Tanto el ABP como las situaciones de aprendizaje promueven la participación activa de los alumnos, quienes se ven inmersos en escenarios que reflejan la realidad y que poseen relevancia para su entorno. En ambos casos, se busca que los estudiantes empleen sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera contextualizada.

En consecuencia, resulta relevante llevar a cabo un estudio sobre cómo se puede enseñar la cultura en clases de FLE a través de proyectos, puesto que no solamente supone un desafío y una investigación por sí mismo, sino que también se alinea con las directrices de la LOMLOE. Según el trabajo realizado por Vargas Berra (2021) acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras, centrada especialmente en “el proceso del desarrollo autónomo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras tomando en cuenta el factor lingüístico e interculturalidad apoyado de la estrategia del ABP” (p. 21); constató la escasez de estudios centrados en cómo abordar la interculturalidad utilizando el ABP. Resaltó la falta de investigaciones existentes que demuestren cómo utilizar la cultura de las lenguas extranjeras a través de esta metodología (Vargas Berra, 2021). Por lo tanto, se presenta una oportunidad valiosa para profundizar en este ámbito de estudio y explorar de qué manera se puede integrar efectivamente la cultura en la enseñanza del FLE utilizando el enfoque del ABP.

4. Finalidad y objetivos

El propósito de este TFG es analizar y demostrar la importancia y los beneficios de la integración de las culturas francófonas a través del enfoque del ABP en las clases de francés en el contexto de la Educación Primaria. Se pretende explorar de qué manera un profesor de FLE puede emplear proyectos como medio para enseñar las culturas de los países de habla francesa, considerando aspectos clave como la interrelación entre la antropología, la

cultura y la interculturalidad, así como la implementación de juegos y el aspecto lúdico. El estudio se propone proporcionar una base teórica sólida que respalde la importancia de esta metodología en la enseñanza de la cultura y el desarrollo de habilidades comunicativas y culturales en los estudiantes. El supuesto en el que se basa este trabajo es el de aplicar el ABP en el Colegio concertado de Las Esclavas, en Santander. En este centro, a nivel de Educación Primaria en el tercer ciclo, tanto quinto grado como sexto grado reciben clases de FLE. Sin embargo, considerando el nivel más avanzado en la segunda lengua que poseen los estudiantes de sexto grado, se plantea la propuesta hipotética de implementar esta metodología en dicho curso.

Objetivo general:

- Examinar la integración de la cultura francófona a través del ABP en las clases de FLE en Educación Primaria, con el propósito de potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas, interculturales y culturales en los estudiantes.

Objetivos específicos:

1. Analizar la importancia de la enseñanza de la cultura en las clases de FLE y su relación con el desarrollo de competencias comunicativas y culturales en los estudiantes.
2. Explorar cómo el ABP puede ser utilizado como metodología para enseñar la cultura en las clases de FLE, identificando los elementos clave para su implementación.
3. Evaluar la relevancia y aplicabilidad de los enfoques, estrategias y recursos estudiados en la enseñanza de la cultura francófona a través del ABP en las clases de FLE.

Estos objetivos permitirán abordar de manera integral los aspectos teóricos y prácticos relacionados con la integración de las culturas francófonas a través del ABP en las clases de FLE de Educación Primaria.

5. Desarrollo de la revisión teórica.

5.1. Introducción a la enseñanza de la cultura en la enseñanza del FLE.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, el francés como lengua extranjera ocupa un lugar destacado como uno de los idiomas más estudiados y valorados a nivel internacional. El FLE se refiere a la enseñanza y el aprendizaje del francés como segunda lengua, dirigido a aquellos cuya lengua materna no es el francés. La enseñanza del FLE no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos (aspectos gramaticales vocabulario etc.), sino que también abarca el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas en francés, así como el conocimiento y comprensión de las culturas francófonas. Este enfoque integral permite a los estudiantes no sólo aprender a comunicarse en francés, sino también sumergirse en la riqueza cultural de los países francófonos.

Cuando el FLE integra la enseñanza de la cultura, se promueve el entendimiento intercultural, fomentando el respeto y la apreciación por las diferencias culturales y la diversidad lingüística. En este sentido, desempeña un papel importante en la promoción de la comunicación intercultural y el entendimiento de las culturas francófonas, ya que el aprendizaje del idioma está estrechamente vinculado con la adquisición de conocimientos sobre la cultura, la historia y las tradiciones de los países francófonos. Se afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera se encuentra relacionada con la cultura porque cuando se aprende una lengua, el objetivo que se persigue es el de aprender a comunicar a partir de ella. Para que la comunicación exista, es decir, para que la competencia comunicativa sea efectiva, es necesario tener en cuenta las cuatro subcompetencias que Canale y Swain (1980) distinguen: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. En este caso, la competencia que cabe resaltar es la llamada competencia sociolingüística, también denominada “competencia sociocultural”.

La comunicación se construye, normalmente, en función a un contexto implícito y generalmente mutuamente compartido entre los agentes que participan, este contexto es a lo que se denomina cultura (y competencia sociocultural)

(Miquel, 1997). Existe una gran diversidad cultural, la cual se puede evidenciar, por ejemplo, en distintas formas de saludo, como el intercambio de dos besos en España o las reverencias en Japón. Cuando las personas no comparten la misma cultura, los mismos presupuestos, pueden surgir dificultades comunicativas debido a las expectativas disímiles que cada parte tiene respecto a la otra. A partir de dichas expectativas, se adoptan diferentes comportamientos y actuaciones y cuando la otra persona no actúa según las expectativas, se rompen los esquemas y se emiten juicios, a menudo negativos. Por consiguiente, los presupuestos, las expectativas, las acciones propias y ajenas, así como los juicios finales, influyen en el éxito o fracaso de la comunicación. Todos estos aspectos constituyen elementos inherentes a la cultura, lo cual subraya la importancia de enseñarla en paralelo a la enseñanza del idioma estudiado, ya que el lenguaje posee una dimensión social que es necesario conocer para poder comunicar.

Autores como Areizaga et al. (2005) subrayan el vínculo existente entre la enseñanza de la cultura y el desarrollo de las competencias comunicativas y culturales en los estudiantes. A partir de los años 80, se produjo una evolución en el enfoque de la competencia comunicativa, lo cual implicó la integración de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el contenido de las clases de lengua. Esta perspectiva se puede analizar desde tres puntos de vista distintos (Areizaga et al., 2005):

1. Las normas de comportamiento comunicativo son importantes para quienes aprenden un segundo idioma. Es fundamental tener conocimientos sobre qué se considera apropiado o inapropiado decir y hacer en las distintas situaciones comunicativas y esto forma parte de la cultura.
2. Las variaciones sociolingüísticas también son relevantes para los estudiantes de un segundo idioma. Deben familiarizarse con los diferentes usos lingüísticos asociados a distintas situaciones comunicativas y grupos sociales dentro de una comunidad.

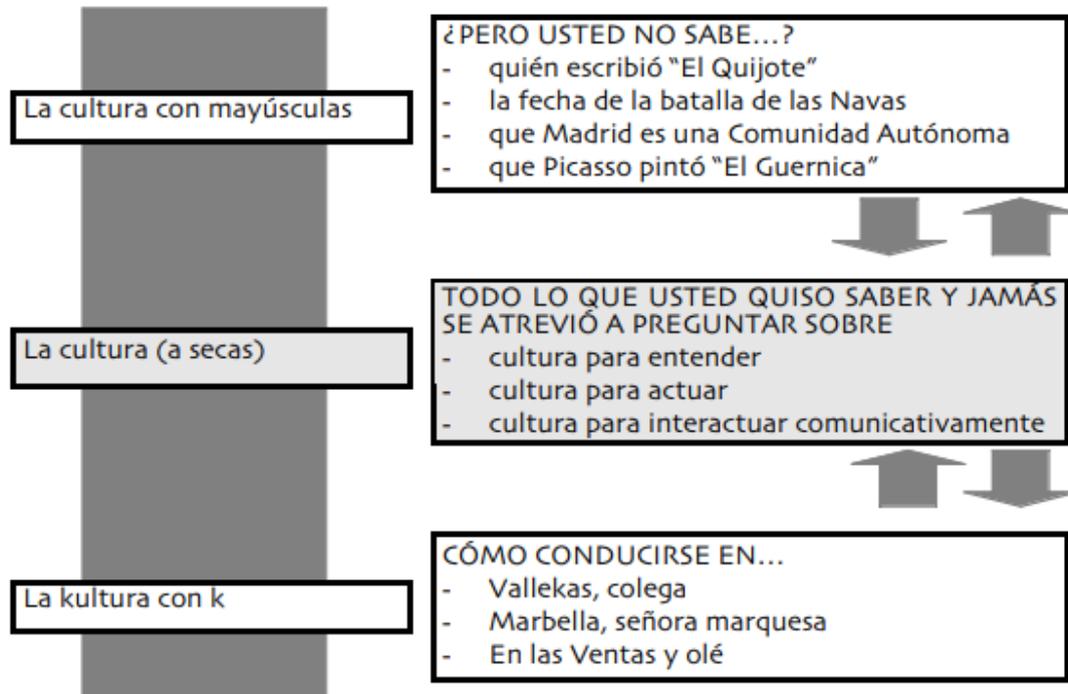
3. El sentido de las palabras se construye a través de la interacción. La interpretación y construcción de sentido en el lenguaje dependen del contexto comunicativo y del conocimiento previo del mundo por parte de los interlocutores. Por lo tanto, es esencial contar con un conocimiento profundo de la cultura meta para que el mensaje se comunique de verdad.

A partir de estas indicaciones, se justifica la enseñanza de la cultura en las clases de FLE. En este sentido, hay que entender que existen tres tipos de cultura distintas: la Cultura, la cultura y la *kultura* (Miquel y Sans, 2004). La “Cultura con mayúsculas” se refiere al conjunto de conocimientos, creencias, costumbres tradiciones, arte y logros intelectuales que caracterizan a una sociedad o grupo humano en particular (Miquel y Sans, 2004). Por ejemplo, cuando se habla de “la Cultura Francesa”, se refiere a todos los aspectos distintivos y representativos de la sociedad y la historia de Francia. En cuanto a la cultura a secas, “comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural” (Miquel y Sans, 2004, p. 4). Se utiliza para referirse a las expresiones y manifestaciones culturales que todas las personas que comparten lengua y cultura dan por sobreentendido. Un ejemplo sería saber que el luto se simboliza vistiéndose de negro en España. Por último, se utiliza la “Kultura escrita con K” para referirse a aquellas manifestaciones culturales propias de una región o un grupo específico. Se trata de la capacidad de identificar social o culturalmente a una persona con la que se interactúa y ajustar el lenguaje en consecuencia, adaptando el estilo y contexto (Miquel y Sans, 2004). Por ejemplo, en el caso de Francia, se puede distinguir entre los diferentes dialectos, acentos y vocabulario utilizados entre el norte y el sur del país. Cada región tiene su propia forma de hablar y está impregnada de una cultura particular (escrita con K). Ésta no tiene que ver con la cultura general de la población francesa en su vida cotidiana.

En relación a estos tres niveles de cultura, existe un elemento clave que es la fluidez y el intercambio existente entre ellos, tal como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1.

Tipos de cultura y sus características y ejemplos



Nota. El esquema representa las características de cada tipo de cultura, señalando también sus relaciones. Adaptado de "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" (p. 4), por L. Miquel y N. Sans, 2004, *RedELE: Revista Electrónica de didáctica español lengua*.

El esquema evidencia como todo lo que se encuentra en la cultura con C mayúscula pasa antes por la cultura "a secas" y la cultura con K. Todas ellas son retroalimentadas por las demás. Este traspaso fluido de contenidos es fundamental, ya que demuestra que estas tres culturas no son compartimentos estancos invariables ni aislados, sino que las secciones extremas pueden pasar, en un momento determinado, a la cultura que es compartida y dominada por toda la población: "En bastantes ocasiones, la "Cultura con mayúsculas" y la "Kultura con K" van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos" (Miquel y Sans, 2004, p. 5).

Resulta importante trabajar estos tres tipos de culturas en el aula de FLE aunque se recomienda centrarse especialmente en la cultura a secas, ya que

ocupa un lugar intermedio entre la Cultura con mayúsculas y la “Kultura con K”. Esta dimensión cultural proporciona a los estudiantes una base sólida y relevante para el aprendizaje del idioma, brindando un contexto auténtico y relevante que les permite aplicar de manera práctica las habilidades lingüísticas adquiridas.

5.2. La cultura y su relación con la antropología.

En el contexto actual, resulta innegable el papel relevante que la antropología ocupa en el campo de las ciencias humanas y sociales, ejerciendo una influencia significativa en diversas disciplinas. Esta influencia se expande igualmente al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se redefine el concepto de cultura. La cultura es un concepto que guarda un estrecho vínculo con la antropología, ya que se considera uno de los elementos centrales para comprender la diversidad humana. La disciplina de la antropología, como ciencia dedicada al estudio del comportamiento humano, considera la cultura como un componente inherente de dicho comportamiento, y para tal fin, la antropología adopta una actitud comparativa. De hecho, desde una perspectiva antropológica, la cultura se define generalmente como un conjunto de conocimientos, creencias, valores, normas, costumbres, tradiciones y otros aspectos simbólicos que son compartidos por un grupo de individuos y se transmiten de generación en generación.

A esta concepción, se pueden añadir diversos elementos en función del enfoque con el que se defina. En un estudio llevado a cabo por Perrineau (1975), se destacaron dos clasificaciones distintas de lo que se entiende por cultura. En primer lugar, la cultura puede concebirse como un proceso de transmisión. Se entiende como un medio de aprendizaje mediante el cual se adquieren y transmiten los valores sociales, la herencia social. En este sentido, la existencia de la cultura marca la diferencia entre la vida social de los seres humanos y la de otras especies animales. A través de la cultura, se transmite la forma de pensar, sentir y actuar. Esta concepción del concepto de cultura es ampliamente compartida por los antropólogos y constituye uno de los elementos de una definición más completa. En segundo lugar, la cultura se

puede entender como un complejo de rasgos diversos. Bajo esta idea, no se trata de hechos aislados, sino de sistemas complejos e interdependientes que pueden ser identificados en un determinado tiempo y espacio. De esta manera, la cultura se concibe como un conjunto integral que abarca conocimientos, creencias, artes, costumbres, leyes, tradiciones y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de una sociedad. Se trata de una de las definiciones más utilizadas en la antropología para referirse a la cultura (Perrineau, 1975).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia intercultural se enseña a través de un enfoque comparativo (proveniente de la ciencia antropológica). Dicho enfoque implica el análisis y la comparación de diversas culturas para identificar similitudes, diferencias y patrones culturales que puedan existir entre ellas. En el caso específico del FLE, se realiza una comparación entre las culturas francófonas (es decir, una manifestación cultural que se expresa en la lengua meta) y la cultura nativa de los alumnos. El objetivo principal de este enfoque en antropología radica en comprender las variaciones culturales y las formas en que las sociedades humanas se organizan y otorgan significado al mundo. A través de él, se busca responder preguntas tales como: ¿Qué elementos culturales son universales en todas las sociedades humanas? ¿En qué se diferencian las prácticas culturales en distintos contextos sociales? ¿Cuáles son las consecuencias de estas diferencias culturales en la vida de las personas? Asimismo, el enfoque comparativo permite a los antropólogos identificar elementos culturales que pueden considerarse universales en todas las sociedades humanas, como la existencia de sistemas de parentescos, la creación de mitos y narrativas, el uso de símbolos y rituales, y la organización social en términos de roles y jerarquías. En las clases de FLE, al explorar las similitudes y diferencias entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua extranjera que están aprendiendo, se obtienen diversos beneficios interculturales.

En el MCERL (2001) se pueden encontrar algunas características de las sociedades que se pueden utilizar para analizar y comparar distintas culturas. Algunas de ellos son:

1. La vida diaria: gastronomía, horarios de comidas, modales, días festivos, actividades de ocio.
2. Las condiciones de vida: niveles de vida, condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social.
3. Las relaciones personales: estructura social y las relaciones entre sus miembros, estructuras y relaciones familiares, relaciones (entre sexo, generaciones, en situaciones de trabajo, con la autoridad, de raza y comunidad, entre grupos políticos y religioso).
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como: clase social, grupos profesionales, riqueza, culturas regionales, seguridad, tradiciones y cambio social, historia, minorías, identidad nacional, países, política, etc.

Al identificar las similitudes entre las culturas, los estudiantes pueden encontrar puntos de conexión y familiaridad que les ayudarán a establecer vínculos con la lengua y la comunidad de habla nativa. Al reconocer que existen elementos comunes entre su propia cultura y la cultura extranjera, los estudiantes pueden desarrollar un sentido de pertenencia y confianza al aprender y utilizar el idioma, generando así motivación e interés en el proceso de aprendizaje. Además, comprender las diferencias culturales entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua extranjera puede fomentar la partida mental y la tolerancia hacia las diversas formas de pensar, comportarse y comunicarse. Al aprender sobre las costumbres, tradiciones, valores y creencias de la comunidad del habla nativa, los estudiantes adquieren una perspectiva más amplia y desarrollan habilidades interculturales, lo que les permite comunicarse de manera más efectiva con hablantes nativos y adaptarse a diferentes contextos culturales.

El enfoque comparativo resalta también las diferencias culturales y la diversidad inherente a la condición humana. Cada cultura posee su propia historia, contexto y modos particulares de comprender y organizar el mundo. Dotar a los estudiantes con una conciencia de estas diferencias culturales

resulta fundamental para prevenir malentendidos y conflictos comunicativos. Al comprender las normas y prácticas culturales de la lengua extranjera, los estudiantes son capaces de adaptar su comportamiento y su comunicación de manera apropiada, evitando así posibles situaciones incómodas u ofensivas. Además, el conocimiento de las diferencias culturales fomenta el respeto y la empatía hacia las personas de otras culturas, promoviendo una comunicación intercultural positiva y la construcción de relaciones sólidas.

En definitiva, el enfoque comparativo, tomado de la antropología se ha incorporado a la enseñanza de lenguas extranjeras para desarrollar la competencia intercultural. Este enfoque implica la comparación entre la cultura extranjera y la propia, lo que permite a los estudiantes ampliar su comprensión de las diferentes formas en que las sociedades humanas se organizan y dan sentido al mundo. Al comparar culturas, los estudiantes adquieren una perspectiva más amplia, superando estereotipos y prejuicios culturales y, desarrollan una actitud de respeto y apertura hacia la diversidad cultural. Además, les brinda la capacidad de adaptar su comportamiento y comunicación de manera adecuada, evitando malentendidos y conflictos comunicativos. En resumen, el enfoque comparativo en la enseñanza de lenguas extranjeras promueve el desarrollo de competencias interculturales, facilitando una comunicación efectiva y respetuosa en entornos interculturales.

5.3. Conceptos generales a tener en cuenta en una clase de FLE a partir del ABP

Dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, existen componentes de la competencia cultural en la enseñanza de lenguas y culturas que son importantes recordar. Es importante que el profesor de FLE que trabaje las culturas francesas a través del ABP sea consciente de estos términos y los ponga en práctica en sus proyectos y actividades. Según Puren (2014), se pueden distinguir cinco componentes:

- Transculturalidad: se define como un valor universal entre diferentes culturas, buscando destacar lo que une a las personas más allá de las

diferencias. Se caracteriza por adoptar una metodología tradicional y privilegiar actividades tales como la traducción (reconnaître).

- La meta-culturalidad: se refiere a la comprensión y capacidad de expresarse sobre los conocimientos culturales. Se centra en el aprendizaje activo como metodología activa para desarrollar esta habilidad. Se centra en actividades de identificar, reaccionar, analizar, interpretar, extrapolar, comparar y transponer
- La pluriculturalidad: es la capacidad para vivir en armonía en una sociedad multicultural, con personas de culturas total o parcialmente diferentes. Se centra en la didáctica del plurilingüismo como metodología para fomentar estas capacidades. Se centra en actividades que potencien la “convivencia con”(vivre avec) pero no significa que los individuos desarrollen relaciones de intercambio o vínculos, sino que simplemente coexisten.
- La co-culturalidad: se refiere a la capacidad de colaborar de manera efectiva a largo plazo con personas que provienen de culturas total o parcialmente diferentes. Para lograr esto, implica adoptar y crear una cultura de acción compartida, también conocida como “co-cultura” (agir avec). En el aula, es muy común que haya alumnos provenientes de diferentes culturas por lo que se trata de compartir esta diversidad.
- La interculturalidad: se refiere a la habilidad de reconocer los malentendidos que pueden surgir en las interacciones iniciales y ocasionales con personas de otra cultura. Estos malentendidos suelen ser el resultado de representaciones e interpretaciones basadas en el marco cultural propio de cada individuo. Se trata de privilegiar actividades en las que se hable con los demás (parler avec),

5.4. La interculturalidad en la enseñanza de idiomas.

Según el MCERL (2001), la competencia intercultural puede definirse como la capacidad de poseer conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre la cultura propia del individuo y una extranjera, reconociendo tanto las similitudes como las diferencias distintivas entre ellos.

Además del conocimiento objetivo de las culturas, la competencia intercultural implica una capacidad para comprender cómo la comunidad objeto de estudio es percibida desde la perspectiva de los demás, a menudo a través de estereotipos nacionales. Esta competencia implica superar los prejuicios y estereotipos culturales, y desarrollar una apertura mental para comprender y respetar las diversas formas de pensar, comportarse y comunicarse en diferentes contextos culturales. La competencia intercultural también implica una habilidad para adaptar y ajustar la comunicación y el comportamiento de acuerdo con las normas y prácticas culturales de la comunidad objeto de estudio. Esto implica una sensibilidad hacia las diferencias culturales y la capacidad de interactuar y comunicarse de manera efectiva en situaciones interculturales, evitando malentendidos y conflictos. Por tanto, la interculturalidad conlleva una conciencia de la diversidad cultural, una superación de los estereotipos y prejuicios, y una habilidad para comunicarse y relacionarse de manera efectiva en contextos interculturales.

Byram (2003) añade que la competencia intercultural exige que se cambie la forma en que uno se percibe a sí mismo (la autopercepción) y a los demás, la manera en que se percibe el mundo en el que se socializa y los mundos con los que se entra en contacto a través del aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, abordar la cultura extranjera desde la propia hace que el alumno se cuestione su realidad. Esto implica un cambio afectivo y cognitivo, y puede suponer un desafío para las identidades de aquellos que han hablado una lengua (o varias) determinada(s) desde la infancia (Byram, 2003). La cuestión de la interculturalidad se debe abordar con cautela y respeto por parte de los profesores de lenguas extranjeras, pero es fundamental garantizar que los alumnos adquieran algo más que destrezas y conocimientos lingüísticos.

Hoy en día, se considera que se han reducido las dimensiones del mundo contemporáneo y es necesario saber interactuar y entenderse en él en un espíritu de respeto mutuo. De esta manera, la competencia intercultural se vuelve indispensable entre personas que probablemente habrían tenido muy poco contacto hace una generación, pero que ahora son habituales debido a la globalización. Como consecuencia, se requiere una comprensión mutua y una competencia intercultural para interactuar de manera efectiva. En definitiva, la competencia intercultural se convierte en un objetivo esencial en la enseñanza de idiomas, ya que contribuye a la formación de individuos capaces de interactuar y adaptarse en entornos cada vez más diversos y globalizados. Se espera que los profesores de idiomas proporcionen a sus alumnos las herramientas necesarias para comprender y apreciar las diversas culturas con las que entrarán en contacto, fomentando así una comunicación efectiva y el desarrollo de relaciones sólidas basadas en el respeto mutuo y la competencia intercultural.

Byram (1997) identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural, denominadas “savoirs”, que se refieren a capacidades personales de los discentes. Estos saberes son: saber ser, los saberes, saber aprender y saber hacer.

1. El saber ser (savoir être) se relaciona con las actitudes y valores, y se define como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y ser capaz de percibir y apreciar la diversidad cultural. También implica la habilidad cognitiva de establecer una relación entre la propia cultura y la cultura extranjera (Byram, 1997).
2. El saber llamado saberes (savoirs) se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito, compartido por los nativos de una cultura. Este conocimiento está repleto de referencias culturales que son comunes entre los hablantes de una lengua (Byram, 1997).

3. El saber aprender (savoir-apprendre) se define como la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, así como de integrar nuevos conocimientos con los existentes (Byram, 1997).
4. Por último, el saber hacer (savoir-faire) implica la capacidad de aplicar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural. Es la habilidad para utilizar de manera efectiva el conocimiento cultural, las actitudes adecuadas y las estrategias de comunicación en interacciones interculturales (Byram, 1997).

Para que el profesorado de lenguas extranjeras pueda enseñar la cultura, deben poseer una actitud mental que refleje tolerancia, apertura y capacidad de diálogo entre las culturas involucradas. En otras palabras, necesita poseer una conciencia de interculturalidad, respaldada por supuesto de conocimientos teóricos (Méziani, 2009). Un profesor que posea conocimientos profundos sobre la interculturalidad será capaz de enriquecer el proceso de enseñanza de idiomas, integrando de manera efectiva la dimensión cultural en el aula.

5.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un enfoque educativo que se centra en el aprendizaje activo y práctico. En lugar de utilizar métodos tradicionales de enseñanza, el ABP involucra a los estudiantes en proyectos o tareas del mundo real que requieren la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridas. Los proyectos son diseñados para que los estudiantes investiguen, colaboren, resuelvan problemas y tomen decisiones, lo que les permite desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Esta metodología fomenta el aprendizaje autodirigido y proporciona a los estudiantes una experiencia más significativa y relevante, ya que pueden aplicar lo que aprenden a situaciones reales y adquirir un conocimiento más profundo y duradero. Para Perrenoud (2002), el Aprendizaje Basado en Proyectos cumple las siguientes características:

- Ser una “empresa” colectiva gestionada por el grupo de clase.

- Orientarse hacia una producción concreta, es decir, un resultado final.
- Posee un conjunto de tareas que permiten implicarse a todos los alumnos y desempeñar un papel activo que puede variar en función de sus capacidades e intereses.
- Incitar el aprendizaje de saberes y saberes-hacer (decidir, planificar, coordinar, etc.)
- Favorecer aprendizajes que aparezcan en la programación de una o varias asignaturas.

El objetivo final del ABP es fomentar la creación de proyectos, ya sean individuales o grupales, donde los estudiantes puedan aplicar de manera práctica los conocimientos y habilidades adquiridos. De esta manera, los alumnos se convierten en los protagonistas activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo ejercer la responsabilidad de elegir el tema a abordar y las tareas a desarrollar. Poseen una gran responsabilidad en su proyecto puesto que son quienes construyen su saber. En este sentido, el docente debe permitirles actuar de manera autónoma, brindándoles apoyo simultáneamente. Sin embargo, esta tarea no resulta sencilla, ya que los profesores deben ser capaces de respaldar a todos los grupos de manera equitativa, independiente de su progreso en el proyecto (Reverdy, 2013). Así, el papel del profesor es el de un guía, creando situaciones estimulares que promueven la toma de decisiones, la búsqueda de información, el análisis y la reflexión. Este enfoque brinda a los estudiantes la oportunidad de involucrarse activamente en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, ya que se sienten motivados y comprometidos al trabajar en proyectos que les resultan interesantes y significativos.

Las distintas actividades que los alumnos llevan a cabo durante la realización del proyecto son numerosas y siguen un orden cronológico: problematizar, informarse, documentarse, controlar, criticar, organizarse, planificar, llevar a cabo y controlar, comunicarse, darse cuenta (Reverdy, 2013). Estas actividades, en conjunto, fomentan el desarrollo de competencias clave en los estudiantes, como la resolución de tareas complejas y nuevas a través de la selección y combinación de procedimientos previamente aprendidos. Al

enfrentarse a situaciones novedosas y complejas, los proyectos pueden contribuir al desarrollo de competencias, especialmente competencias claves. Sin embargo, para lograrlo, los estudiantes deben ser capaces de seleccionar y transferir los procedimientos que han utilizado en proyectos anteriores, y aprender a utilizarlos de manera adecuada, considerando el contexto específico de cada proyecto (Reverdy, 2013).

La implementación del ABP ha demostrado no solo fomentar el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades, sino que también despierta y potencia la motivación intrínseca de los estudiantes. La motivación juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten motivados, experimentan un impulso interno que los lleva a involucrarse activamente en su aprendizaje, a buscar conocimientos, a realizar esfuerzos adicionales y a persistir frente a los desafíos. Les proporciona un propósito y un interés genuino en lo que están aprendiendo, lo cual facilita la retención de información y la transferencia de habilidades a situaciones prácticas. Bernaus y Velasco (1999) cita algunas formas para fomentar la motivación en el alumnado:

- Mostrar un genuino interés por el alumno en su totalidad, reconociéndole como un ser humano.
- Fomentar su desarrollo integral, abordando no sólo sus aspectos académicos, sino también sus aspectos emocionales, sociales y personales.
- Establecer metas específicas de aprendizaje, proporcionando claridad y dirección en el proceso educativo.
- Proporcionar retroalimentación constante a los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Impulsar la autoevaluación en los alumnos.

Uno de los beneficios del ABP radica en su carácter interdisciplinario, el cual promueve la integración de diferentes áreas de conocimiento en la creación de un producto final conjunto. A través de la concepción y desarrollo de proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar temas desde múltiples

perspectivas, incorporando conocimientos y habilidades provenientes de diversas disciplinas. El ABP fomenta la conexión entre asignaturas, brindando a los estudiantes la posibilidad de comprender cómo los conceptos y principios se entrelazan en el mundo real. Es especialmente enriquecedor contar con la participación de profesores de otras materias, tanto durante la fase de desarrollo del proyecto como en la creación del producto final. Por ejemplo, si se desea crear un cuento en francés en una clase de FLE en Educación Primaria, se puede contar con la colaboración adicional de un profesor especialista en arte para crear ilustraciones junto a los alumnos, o con un profesor generalista para abordar las características propias de un cuento.

Además de las ventajas mencionadas hasta ahora, el Aprendizaje Basado en Proyectos se revela como una herramienta de gran utilidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta afirmación se respalda con las palabras de Bernaus y Velasco (1999), quien sostiene lo siguiente:

Quisiéramos destacar finalmente que la lengua enseñada desde un uso contextualizado es aprehendida más fácilmente y además integra de una manera más natural las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). El aprendiz se centra más en el significado que en la forma, lo cual proporciona beneficios académicos adicionales como la posibilidad de transferencia de habilidades de aprendizaje entre las diversas lenguas del currículo, además de la asimilación simultánea de contenidos y lenguaje. (p. 6)

Esta aproximación pedagógica promueve una mayor participación e interacción activa por parte de los estudiantes, lo cual resulta especialmente beneficioso en el contexto de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, como es el caso del francés. Mediante actividades como debates, discusiones y proyectos colaborativos, adaptados al nivel de competencia en la L2 de los alumnos, se fomenta el desarrollo de habilidades orales y de escucha. Estas dinámicas permiten a los estudiantes utilizar la lengua meta para comunicarse, logrando una mayor fluidez y precisión en su expresión verbal. Además, la enseñanza contextualizada facilita la integración de la lectura y la escritura en el proceso

de aprendizaje. Los alumnos tienen la oportunidad de leer y comprender textos auténticos, tales como artículos de noticias, cuentos o ensayos, lo que contribuye a mejorar su competencia lectora y a ampliar su vocabulario. Asimismo, se les anima a expresar sus ideas por escrito a través de redacciones, ensayos o proyectos creativos, lo que desarrolla su capacidad de comunicarse por escrito de manera efectiva y coherente. Esta integración fluida de las habilidades lingüísticas en un contexto auténtico y significativo proporciona beneficios académicos adicionales. Al utilizar la lengua meta como instrumento de comunicación, los estudiantes internalizan los componentes lingüísticos de forma más natural y adquieren un mayor nivel de dominio del idioma. Asimismo, esta metodología les brinda la oportunidad de familiarizarse con la cultura asociada a la lengua que están estudiando, lo que amplía su horizonte cultural y promueve la comprensión intercultural.

5.6. La enseñanza de las culturas francófonas y la competencia intercultural a través de proyectos:

En el actual contexto globalizado y pluricultural, caracterizado por la creciente interacción entre personas de diversas nacionalidades y culturas, el dominio de una lengua extranjera, como el FLE, se ha convertido en una necesidad imperante. En este sentido, no se limita únicamente al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que se implica una comprensión profunda y apreciación de la cultura asociada a dicho idioma. En respuesta a esta demanda, el enfoque pedagógico conocido como ABP, que se ha analizado previamente, emerge como una metodología innovadora y altamente efectiva para abordar la enseñanza de la cultura y la competencia intercultural en clases de FLE.

En este sentido, el ABP ofrece una ventaja significativa al ser aplicable en cualquier disciplina. En este contexto, las áreas de enseñanza de Lengua Extranjera tienen la capacidad de aprovechar esta metodología como una opción viable. La autora Stoller, citada en Renandya y Richards (2002, p. 109), define el ABP como: “un vehículo versátil para el aprendizaje plenamente

integrado de idiomas y contenidos” [traducción propia]¹. De igual manera, la autora menciona las características del ABP cuando se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando:

- La relevancia de adquirir conocimientos de contenidos sobre los objetivos lingüísticos.
- La promoción del desarrollo de habilidades comunicativas, integrándolas en situaciones similares a la vida real.
- Las oportunidades que brinda para practicar y aplicar la lengua extranjera en situaciones concretas.

Trabajar en proyectos proporciona un entorno propicio donde todos los alumnos se esfuerzan por utilizar la lengua meta como medio de comunicación (teniendo en cuenta el nivel de dominio de la L2, se pueden emplear en mayor o medida la lengua materna). Es fundamental crear un ambiente en el aula que fomente y motive el diálogo en la lengua extranjera entre todos los estudiantes, evitando así la timidez y la vergüenza que suelen surgir cuando un solo alumno debe hablar en voz alta en una clase tradicional. De esta manera, a través de las conversaciones necesarias para llevar a cabo las tareas y avanzar en el proyecto, los alumnos van mejorando gradualmente tanto sus habilidades comunicativas como su dominio de la L2.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, se suele distinguir entre dos tipos de tareas que se pueden llevar a cabo en el ABP, las tareas posibilitadoras y las comunicativas.

- a. Las Tareas posibilitadoras se centran en la adquisición de habilidades y conocimientos previos necesarios para abordar con éxito una tarea comunicativa específica (como la prelectura, preescucha o preconversación).
- b. Las Tareas comunicativas son actividades diseñadas para simular situaciones de comunicación auténticas en las que los estudiantes

¹ Cita original de Stoller (2002, p. 109): “a versatile vehicle for fully integrated language and content learning”.

deben utilizar la lengua extranjera para resolver un problema, negociar significados o alcanzar un objetivo comunicativo específico.

Estas tareas comunicativas se caracterizan, como indican Sánchez y Sanz (2021) por ser: “la tipología clásica del enfoque por tareas, si bien han de ser dotadas de largo alcance para inscribirse propiamente en la pedagogía por proyectos” (p. 109). Este tipo de tareas resulta importante en el ABP ya que permite desarrollar las habilidades lingüísticas. A menudo pueden descomponerse en subtareas más inmediatas que resultan útiles para obtener resultados intermedios necesarios para la realización del proyecto o la creación del producto final.

La implementación del ABP puede presentar dificultades y suponer un desafío para los docentes de lengua extranjera. Stolle (como se citó en Sánchez y Sanz, 2021) establece diez pasos secuenciales para seguir:

1. Negociación del tema del proyecto;
2. Elección del resultado final;
3. Estructuración del proyecto;
4. Preparación del alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso;
5. Recogida de información;
6. Preparación del alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso;
7. Recopilación de información y análisis;
8. Preparación del alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso;
9. Presentación del producto final;
- y 10. Evaluación del proyecto por parte del alumnado. (p. 110)

De este modo, se observa que muchos de los pasos establecidos en el proceso se centran en preparar al alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso, es decir, se dedican a las denominadas tareas posibilitadoras. Durante estas tareas, el profesor tiene la oportunidad de sensibilizar a los alumnos y prepararlos para las actividades que van a llevar a cabo, al tiempo que puede comenzar a introducir el aspecto cultural. Dado que se trabaja desde una perspectiva comparativa, basada en la antropología, es importante recordar a los alumnos cuáles son los elementos culturales propios de su país. En el caso de los estudiantes de sexto curso de Educación Primaria, aún son niños que en ocasiones no son conscientes de lo que es característico de su propia cultura. Por lo tanto, antes de abordar la cultura extranjera, resulta fundamental, mediante las tareas posibilitadoras, llevar a cabo actividades de sensibilización.

Como ya se ha dicho anteriormente, un proyecto debe perseguir un objetivo de trabajo, un resultado final que se pueda presentar y evaluar. Este objetivo es a medio/largo plazo (depende del número de sesiones). En el supuesto de realizarse en una clase de 6º de Educación Primaria donde se cuenta únicamente con una hora de clase a la semana, es importante que el proyecto no sea muy largo para no sobrepasar el tiempo disponible. Para lograrlo, se pueden seleccionar tareas comunicativas que abarquen diferentes aspectos del tema cultural a estudiar y que puedan ser realizadas en sesiones cortas. Estas tareas podrían incluir actividades de intercambio oral, debates, presentaciones individuales o en grupos, juegos de roles o creación de materiales visuales como carteles o vídeos cortos. Estas actividades promoverán la participación activa de los estudiantes y les permitirán practicar las habilidades comunicativas en el contexto cultural objetivo.

Asimismo, las tareas posibilitadoras pueden diseñarse de manera que brinden una base sólida para el desarrollo del proyecto, sin requerir un tiempo prolongado de realización. Estas tareas podrían incluir la investigación y recopilación de información relevante sobre la cultura en cuestión, la exploración de recursos multimedia, la lectura de textos auténticos o la

realización de ejercicios prácticos que refuercen el conocimiento previo necesario para el proyecto.

En conclusión, la enseñanza de las culturas francófonas y la competencia intercultural a través de proyectos en clases de FLE se presenta como una metodología necesaria en el mundo globalizado en el que vivimos. El ABP ofrece una forma efectiva de integrar el aprendizaje del idioma con la exploración y comprensión de la cultura asociada. Las tareas comunicativas y posibilitadoras desempeñan un papel crucial en este enfoque, permitiendo al alumnado practicar habilidades comunicativas auténticas y adquirir conocimientos y competencias culturales relevantes. En definitiva, el ABP se convierte en una valiosa herramienta para formar estudiantes competentes, conscientes y abiertos al mundo intercultural en el que vivimos.

6. Conclusiones

Mediante esta revisión teórica se ha explorado la integración de la cultura a través del ABP en las clases de francés de Educación Primaria como una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo de habilidades interculturales y culturales de los estudiantes. A lo largo de la investigación, se ha examinado la importancia de la enseñanza de la cultura en el contexto del FLE y su relación con la antropología y la interculturalidad.

Se ha destacado como la enseñanza de la cultura en el aula de FLE no sólo se centra en la adquisición de conocimientos sobre costumbres y tradiciones, sino que también implica una comprensión profunda de los aspectos culturales y simbólicos que definen las comunidades francófonas. Asimismo, se ha destacado la relevancia de la competencia intercultural en la sociedad globalizada actual, donde la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo son esenciales. El ABP surge como una metodología pedagógica enriquecedora para la enseñanza de la cultura y la competencia intercultural en las clases de FLE. A través de proyectos basados en las culturas francófonas, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar, investigar y crear en un entorno colaborativo, promoviendo así su participación activa y su compromiso con el aprendizaje. Los proyectos ofrecen un enfoque auténtico y significativo que fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas, interculturales y culturales, así como el uso del idioma francés en contextos reales. La enseñanza de la cultura y la competencia intercultural a través de proyectos permite a los estudiantes sumergirse en las diversidades culturales francófonas y desarrollar una comprensión más profunda de la lengua y la cultura.

Como recomendación para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios empíricos que evalúen más a fondo la efectividad y el impacto de la integración de las culturas francófonas en FLE a través del ABP en diferentes contextos educativos y con diferentes grupos de estudiantes. Además, es importante continuar explorando nuevas estrategias, recursos y enfoques pedagógicos que enriquezcan aún más la enseñanza de la cultura y la competencia intercultural en el aula de FLE.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>
- Aznar Juan, M. L. (2022). Project Based Learning and Elevator Pitch: an innovative methodological approach to teaching Spanish as a Foreign Language. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 119–138.
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>
- Bernaus, M. y Velasco, C. (1999). Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación.
https://www.researchgate.net/publication/39137291_Los_proyectos_en_el_aula_de_lengua_una_herramienta_para_la_motivacion
- Billières, M. (15 de mayo, 2019). Le SGAV, c'était ceci. *Au son du fle*.
<https://www.verbotonale-phonetique.com/le-sgav-cetait-cecil/>
- Blanchet, P. (11 de agosto, 2020). *Didactique des langues (2): Panorama des méthodologies (Partie 2 : Les méthodes contemporaines)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pe-WK27faG4>.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.

<https://rm.coe.int/16806ad2de>

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Método SGAV. *Centro Virtual Cervantes*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodosgav.htm.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Duffy, L. C. (1935). *La Méthode Directe Dans L'Enseignement Du Français* [Tesis doctoral, Universidad Loyola Chicago]. eCommons.

https://ecommons.luc.edu/luc_theses/458.

Germain, C. y LeBlanc, R. (1982). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. *Canadian Modern Language Review*, 38(4), 665-678.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>.

Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Méziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, (4), 265-272.

Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996475>.

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de didáctica español lengua extranjera*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Percic, A. (2015). La communication et les médias à travers l'histoire des méthodologies d'enseignement du français langue étrangère. *La Francopolyphonie*, 2(10), 294-301. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/42173#.

Perrineau, P. (1975). Sur la notion de culture en anthropologie. *Revue française de science politique*, 25(5), 946-968. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1975.393637>.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment?. *Éducateur*, 14 (6-11).

https://www.researchgate.net/publication/242151788_Apprendre_a_l%27ecole_a_travers_des_projets_pourquoi_comment.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan/CLE International.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347(3), 37-40.
https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf.

Puren, C. (2012). Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement apprentissage des langues : quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité. *DIALOGUE*, 144, 11-18.
https://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/cp_pratiques_linguistiques....pdf.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle polémique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21-38.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/int/article/view/4084>.

Real Academia Española. (s.f.). Antropología. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 1 de julio, 2023, de <https://dle.rae.es/antropolog%C3%ADa>.

Renandya, W. A. y Richards, J. C. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet: de la recherche. *Technologie*, 186, 46-55.

Sánchez, I. y Sanz F. J. (2021). Enseñar lenguas extranjeras mediante la pedagogía por proyectos. Implicaciones para el docente y la planificación docente. *Revista Geadel*, 2(3), 101-118.

Tuesta, A. y Yelina, M. (2021). *Estrategias lúdicas del enfoque nocional-funcional para la comunicación oral en inglés en estudiantes de secundaria I.E. "Seminario Jesús María*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/72448>.

Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 21-40.

Vergel, L. M. (2022). *Estrategias mediadas por la gamificación, uso de TIC y ABP para fomentar la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/18344>.