



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**REPRESENTACIONES SOBRE INTERCULTURALIDAD EN
LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PROMOTORA DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN FLE.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
CAROLINA CARRILLO LÓPEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:
DRA. SABINE PFLEGER**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE 2019

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional de la C. Carolina Carrillo López, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Representaciones sobre interculturalidad en la práctica docente: una propuesta didáctica promotora del diálogo intercultural en FLE" elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 6 días del mes de agosto del año dos mil diecinueve en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez
Presidente del jurado

Mtra. Laure Valenzuela
Secretaria del jurado

Dra. Sabine Pfleger
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro de la becaria 861036.

AGRADECIMIENTOS

Al concluir un trabajo tan laborioso como lo es el desarrollo de una tesis de maestría es ineludible que te asalte un muy humano egocentrismo que te lleva a concentrar la mayor parte del mérito en el aporte que has hecho. No obstante, el análisis objetivo te muestra al instante que la magnitud de ese aporte hubiese sido irrealizable sin la participación de personas e instituciones que han posibilitado las cosas para que este trabajo llegase a un feliz término. Por consiguiente, es para mí un gran gusto servirme de este espacio para ser justa y consecuente con ellas, manifestando de tal modo mis agradecimientos.

A la FLCT

Quiero dar las gracias a la Universidad Autónoma de Chiapas por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente.

A mi director de tesis Dr. Oscar Chanona

Quiero agradecer de manera especial y sincera al Dr. Chanona por haberme asesorado a lo largo de este trabajo de investigación. Su apoyo, ánimo y seguimiento en este trabajo, así como su capacidad para guiar mis ideas han sido un aporte invaluable. Debo destacar, por encima de todo, su disponibilidad y amabilidad que hizo que nuestras asesorías redundaran benéficamente tanto a nivel académico como personal. Le agradezco igualmente el haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis. Este progreso en mi formación dentro de la Maestría en Didáctica de las Lenguas se la debo, gracias por haber creído en mí.

A mi co-directora de tesis Dra. Sabine Pflieger

Extiendo mi agradecimiento a mi co-directora, la Dra. Pflieger, por su paciencia, disponibilidad y generosidad para compartir su experiencia y amplio conocimiento para la elaboración de esta tesis. Asimismo, su colaboración durante mi estancia académica en la UNAM que resultó ser de gran ayuda. Le agradezco por sus siempre atentas y rápidas respuestas a las diferentes inquietudes surgidas durante el desarrollo de este trabajo, lo cual se ha visto también reflejado en los buenos resultados obtenidos.

A mi lectora la Mtra. Laure Valenzuela

También expreso mi sincero agradecimiento y gratitud a mi lectora, la Mtra. Valenzuela, quien me apoyó en todo momento, que siempre ha creído en mí y que ha aceptado leer este trabajo para evaluarlo y retroalimentarlo.

A mis profesores y personal administrativo de la FLCT

Estoy sumamente agradecida con todos mis profesores de este programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas y con el personal administrativo de la FLCT, que han sido parte fundamental de este logro.

A mi querida madre

No hay dedicatoria o palabras que puedan expresar el valor razonable de la gratitud y el amor que te tengo. Pongo en tus manos, el fruto de estos años de estudio, de largos meses de jornadas de aprendizaje. Lolita, tú, tu apoyo y el ánimo que tienes, me han dado siempre la fuerza para perseverar y prosperar en la vida. Cada línea de esta tesis, cada palabra y cada letra expresa la gratitud, respeto, estima por ser mi madre.

RESUMEN DEL CONTENIDO

Aunque en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) se ha enfatizado desde hace algunos años el abordaje de los aspectos socioculturales; con frecuencia estos únicamente se centran en los que corresponden a la lengua de acogida o lengua meta; pero esto no promueve la interculturalidad cuando la entendemos como un diálogo entre dos culturas. Por eso, en esta investigación nos interesa indagar si los profesores toman igualmente en cuenta la cultura de origen al momento de enseñar la nueva lengua. Este estudio se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, de manera más precisa se constituye dentro de los procedimientos investigativos de la investigación-acción.

El trabajo consta de dos ciclos de acción: el primero consistió en destacar la importancia de los esquemas mentales de interculturalidad involucrados en la construcción de una visión particular del mundo y de la enseñanza del francés como lengua extranjera. La información fue recolectada en el marco del currículo de la Licenciatura en Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En el segundo ciclo, se realizó nuestra intervención para la acción por medio del análisis de los datos del primer ciclo y, más tarde, se llevó a cabo el pilotaje de dicha intervención (diseño de actividades, fichas y unidades didácticas correspondientes), dando como resultado nuestra versión final de la propuesta didáctica, gracias a todo lo referido anteriormente, que desde nuestra perspectiva, ayudará a favorecer la promoción de la interculturalidad.

Palabras clave: francés como lengua extranjera, interculturalidad, diálogo intercultural, representaciones sociales, didáctica de las lenguas.

NOTA PRELIMINAR

Soy mexicana, algunos afirmarán que no se ve en mi rostro o estatura; pero por mi forma de ser y la forma de comportarme dirán que, por ejemplo, se me nota al momento de hablar, bailar o comer. Sí, tal vez sin saberlo secreto mi mexicanidad en cada gesto habitual. Ciertamente un largo aprendizaje, una memoria secretamente apuntalada que se muestra súbitamente ante los otros, algo que se nota en mi canto de “Las mañanitas” y no en un “Feliz cumpleaños”, o cuando le pongo a mi gaspacho, queso fresco y salsa, así como el hecho de que nunca dejaré de llamarle “jitomate” al tomate rojo. Efectivamente, sé que no es sólo un gentilicio que especifique mi pasaporte, mi acento lo dice con toda franqueza, así como lo delatan mis “pues”, y “ahorita”. Justo ahora vienen a mi mente otros ejemplos: las canciones de Juan Gabriel que puedo cantar a todo pulmón, o los refranes de mi madre que están presentes para cada ocasión. Soy mexicana por ese conglomerado de creencias, costumbres, temores, disparates y certezas que he consolidado sosegadamente en mi rememoración, desde que era pequeña.

Menciono todo lo anterior sin que se atice en mí ningún centelleo nacionalista. Externo esto con fe, a modo de “antecedentes” para dejar en claro que he escrito estas páginas con la intención de conocer un tanto más quién soy yo, de dónde provengo. Como bien lo indicó Octavio Paz, toda pregunta referente a la identidad es un largo recorrido mediante el laberinto de la soledad. Sí, pero por medio de esas direcciones solitarias todos transitamos, y esa no es únicamente nuestra desdicha principal, sino acaso nuestra más hermanadora condición. He puesto estas palabras por el convencimiento de que vivir es fraternizar, armonizarse, reconocerse en los otros y lograr una conciencia más vasta de sí mismo. Sí, mi trabajo se trata de una propuesta didáctica promotora de la interculturalidad; pero acaso la vida en su sentido más definitivo, sólo sea esa suma de sencillos gestos habituales, misteriosas luchas por revelar nuestra causa... ojalá que alguno de los que lean estas hojas encuentren utilidad, y al emprenderlo con algún grupo, ayude, refuerce y conceda otros sentidos.

Tabla de contenidos

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN DEL CONTENIDO

NOTA PRELIMINAR

LISTA DE TABLAS

LISTA DE DIAGRAMAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FOTOS

LISTA DE SIGLAS Y NOMENCLATURAS

INTRODUCCIÓN	01
Planteamiento del problema	02
Justificación	03
Objetivo general	04
Objetivos específicos	05
Preguntas de investigación	05
Panorama general del capitulado	05
CAPÍTULO 1. ENTENDIENDO EL CONCEPTO DE REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)	07
1.1 Las representaciones	07
1.2 Conformación de las representaciones	11
1.3 Mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación social	14
1.4 Funciones de las representaciones sociales	17
1.5 Representaciones colectivas e individuales	19
1.6 Representaciones en didáctica y las lenguas	23
1.7 Representaciones culturales y de las prácticas sociales	31
1.8 Recapitulación	34
CAPÍTULO 2. LA CULTURA E INTERCULTURALIDAD DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS	35
2.1 El constructo de cultura	35
2.2 Definiendo cultura, Cultura y kultura	39
2.3 La cultura como un iceberg y otros modelos	40
2.4 Relación lengua-cultura	46
2.5 Comunicación intercultural	50
2.6 Perturbaciones en la comunicación intercultural	57
2.7 Recapitulación	62

CAPÍTULO 3. LA MIRADA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	63
3.1 Evolución de las metodologías	63
3.2 El elemento cultural en la metodología	66
3.3 De lo cultural a lo intercultural en la clase de lenguas	69
3.4 El papel del docente en la promoción de la interculturalidad	71
3.5 Propuestas de interculturalidad en la clase	77
3.5.1 Entendiendo la tercera cultura	78
3.5.2 El diálogo intercultural	81
3.5.2.1 ¿Por qué diálogo intercultural y no competencia intercultural?	83
3.5.3 La interculturalidad en el salón de FLE	85
3.6 Recursos para el fomento de la interculturalidad	87
3.6.1 Manual de clase Alter Ego + y el vínculo con lo intercultural	88
3.6.2 Recursos tecnológicos	91
3.7 Recapitulación	92
CAPÍTULO 4. CONSTITUCIÓN DEL ESTUDIO	94
4.1 El paradigma cualitativo	94
4.2 La investigación-acción	96
4.3 El diseño de la investigación	100
4.4 El contexto	100
4.4.1 Los participantes	101
4.5 La estrategia metodológica	103
4.5.1 Procedimiento de recolección de la información	116
4.5.2 Primer ciclo	116
4.5.2.1 Codificación preliminar	118
4.5.3 Segundo ciclo	119
4.6 Procedimiento de análisis de la información	121
4.6.1 Triangulación	121
4.6.2 Codificación final hacia la categorización	123
4.6.3 Categorización	125
4.7 Limitantes de la investigación	129
4.8 Recapitulación	130
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO	132
5.1 Significaciones sobre el componente intercultural	132
5.1.1 Entendimiento de la interculturalidad	132
5.1.2 La connotación de ser una persona intercultural	136
5.1.3 La internalización de la interculturalidad	138
5.2 La práctica del docente y sus vínculos con la interculturalidad	141
5.2.1 El posicionamiento de la gramática y de la cultura en la clase	142
5.2.1.1 Enseñanza de elementos culturales	145
5.2.2 El valor de la Lengua 1 y Cultura 1 en la clase intercultural	147
5.2.3 Tratamiento de las coincidencias y diferencias culturales	152

5.2.3.1 Coincidencias culturales	152
5.2.3.2 Diferencias culturales	156
5.3 Promoción del diálogo intercultural en FLE	162
5.3.1 Contenidos interculturales	162
5.3.2 La mirada intercultural en los materiales de clase	165
5.3.3 Actividades promotoras de la interculturalidad	167
5.4 Recapitulación	170
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	171
6.1 Discusión final	171
6.2 Conclusiones finales del estudio	174
6.3 Propuesta pedagógica intercultural	178
6.3.1 Sobre nuestra propuesta de fichas de autoformación docente	178
6.3.2 Sobre nuestra propuesta de unidades didácticas	180
6.4 Recomendaciones para futuras propuestas	184
6.5 Fichas de autoformación docente	186
6.6 Unidades Didácticas Interculturales	205
REFERENCIAS	252
ANEXOS	266

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Codificación preliminar - Ciclo de acción 1.

Tabla 2: Proceso de triangulación.

Tabla 3: Proceso de codificación y categorización.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Diseño de las fases y temas para las sesiones del GD.

Diagrama 2: Distribución de las fases y temas para las sesiones del GD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema figurativo del psicoanálisis Fuente: Herzlich, 1972: 313; Moscovici, 1960: 313.

Figura 2 : Analogía del iceberg cultural. E. T. Hall (1976).

Figura 3: La analogía del iceberg. Adaptado de E. T. Hall (1976).

Figura 4: El modelo de la cebolla. Diseñado y adaptado por: Schein, 1985, Tompenaars y Hampden-Turner 1998.

Figura 5: Las cinco dimensiones de la cultura. Tomado de Moran, (2001).

Figura 6: Práctica socio-discursiva intercultural. Chanona (2011).

Figura 7: Modelo de comunicación intercultural. Fuente: Falikowski en Weber, 2004, p. 44.

Figura 8: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural. Fuente: Vilà, 2006, p. 03.

Figura 9: Modelo de actuación en IA. Adoptada de Tripp (2005).

Figura 10: Representación de ciclo de acción 1. Adaptado de Tripp, 2005.

Figura 11: Representación de ciclo de acción 2. Adaptado de Tripp, 2005.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Foto 2: Facultad de Contaduría y Administración CAMPUS I. UNACH.

Foto 3: Salón de clases de la Lic. en Gestión Turística.

Foto 4: Auto-observación de clase de FLE en Gestión Turística.

Foto 5: Observación de clase de profesora participante.

Foto 6: Observación de clase de profesora participante.

Foto 7: Observación de clase de profesor participante.

Foto 8: Hablando sobre el continuo cognitivo entre la "persona" y "el docente" de FLE.

Foto 9: Entrada no.1 en el diario de campo.

Foto 10: Entrada no.2 en el diario de campo.

Foto 11: Primera hoja del cuestionario como dispositivo acotado.

Foto 12: Algunas preguntas del cuestionario como dispositivo acotado.

Foto 13: Ejemplo de plan de clase multicultural.

Foto 14: Transcripción de la primera sesión del GD con el programa ExpressDictate.

Foto 15: Tratamiento de las convergencias culturales

Foto 16: Tratamiento de las convergencias culturales

Foto 17: Divergencias culturales y estado de ánimo.

LISTA DE FRAGMENTOS

- Frag. 1.** Representaciones sobre el término 'interculturalidad.
- Frag. 2.** La noción de lo intercultural.
- Frag. 3.** Los aprendientes frente al concepto de 'interculturalidad'.
- Frag. 4.** Percepción sobre la persona intercultural.
- Frag. 5.** Percepción sobre la persona intercultural.
- Frag. 6.** Vivir la interculturalidad.
- Frag. 7.** Vivir la interculturalidad.
- Frag. 8.** Lugar de la gramática y cultura.
- Frag. 9.** El papel de la gramática en el salón de clase.
- Frag. 10.** Aspectos culturales más comunes a enseñar en FLE.
- Frag. 11.** Aspectos culturales más comunes a enseñar en FLE.
- Frag. 12.** El valor de la L1 y C1 en el salón de clases.
- Frag. 13.** El valor de la L1 y C1 en el salón de clases.
- Frag. 14.** Reflexión de la L1 y C1 en el salón de clases.
- Frag. 15.** Tratamiento de las convergencias y divergencias culturales.
- Frag. 16.** Obstáculos en la vivencia intercultural.
- Frag. 17.** Tratamiento del choque cultural en el salón de clase.
- Frag. 18.** Temáticas en interculturalidad en clase.
- Frag. 19.** Temáticas en interculturalidad en clase.
- Frag. 20.** Temáticas en interculturalidad en el plan de clase.
- Frag. 21.** Material para trabajar la interculturalidad en FLE.
- Frag. 22.** Material intercultural en clase.
- Frag. 23.** Momento dedicado a actividades interculturales.
- Frag. 24.** Actividades interculturales en clase.

LISTA DE SIGLAS Y NOMENCLATURAS

- C1:** Cultura uno
- C2:** Cultura dos
- DL:** Departamento de Lenguas
- FLE:** Français langue étrangère
- GD:** Grupo de discusión
- LE:** Lengua extranjera
- L1:** Lengua uno
- LM:** Lengua meta
- MCER:** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- RS:** Representaciones sociales
- UNACH:** Universidad Autónoma de Chiapas
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para las Educación la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos determinantes para la propuesta y elaboración de este trabajo surgió a partir de una inquietud durante mis prácticas pedagógicas en el salón de clase, por medio de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera, al precisar de un espacio privilegiado para poder reflexionar sobre las relaciones entre las personas, las lenguas y sus culturas, y cómo es que los docentes podemos aproximar al aprendiente hacia otra realidad cultural.

Esta dimensión cultural siempre ha ocupado un lugar importante en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, desde diferentes perspectivas y enfoques (De Assunção, 2007). Sin embargo, tal como señala Jean-Louis (2006, p.11), muy pocos investigadores están interesados en "el lugar y el diseño de la didáctica cultural en la formación de los docentes de FLE". Varias obras, entre ellas las dirigidas por Jean-Louis et al. (2006) y Blanchet et Coste (2010) insisten en la necesidad de la formación de profesores de lenguas en torno a la interculturalidad.

La competencia intercultural, por lo tanto, no está aislada de las otras competencias del campo social, porque es parte del proceso de socialización y construcción de la identidad (personal, social y cultural) de los individuos, sujetos activos involucrados en el fenómeno interaccional y, por lo tanto, confrontados a las diferencias culturales y la otredad. Al mismo tiempo, no está aislada de las habilidades lingüísticas, como suelen verla por lo general los docentes de FLE, porque en la comunicación son las identidades de los individuos las que entran en contacto, y para tener éxito en la comunicación debe existir un entendimiento y diálogo intercultural entre ellos.

En esta perspectiva, el propósito de la enseñanza de lenguas se concibe como el desarrollo de habilidades de una competencia de comunicación intercultural

promovidas a través del trabajo de Byram y Zarate (1994); Byram y Tost Planet (2001); Byram et al. (2003).

En este sentido, la enseñanza de francés como lengua extranjera toma forma en función del desarrollo personal, social y cultural de los individuos, tomando la decisión en propuestas de diseño de materiales para dar cabida a la interculturalidad. Ya que sin ésta, se concibe no sólo como un obstáculo para la comunicación, sino también como "el dominio del surgimiento de discursos de representación sobre el otro y sobre uno mismo" (Charaudeau, 1990, p.51); porque reconocer al otro requiere que seamos cuestionados, y para eso, tenemos que (re)conocernos a nosotros mismos. Así es como tratamos de superar los obstáculos culturales interaccionales, que son tanto del orden de las representaciones negativas como de la ignorancia del otro y del yo.

Para superar estas representaciones negativas como docentes hacia el otro y su cultura, se empieza a trabajar a escala individual, mediante la descentración, esto es, retrocediendo un paso desde uno mismo para tratar de (re)conocerse y (re)encontrar nuestra identidad. Y de esta manera, dar sentido a las propias referencias culturales.

Esto permite la penetración en la cultura del otro, a través de un esfuerzo personal de apertura, curiosidad y descubrimiento, que implican hacer preguntas y comparaciones, y finalmente alcanzar el diálogo, la negociación y la empatía (Thomas, 2002).

Planteamiento del problema

En la sociedad actual caracterizada por la inquietud, inseguridad y complejidad, el docente de FLE en México se enfrenta a múltiples problemáticas que precisan ser comprendidas y rescatadas en la práctica habitual, tal como la diversidad que se vive y expresa en el salón de clases; resulta clara la presencia de diversas

configuraciones y percepciones del mundo que exigen al docente reconsiderar su práctica, a replantear las ideas y conocimientos sobre aspectos de aprendizaje, culturales, económicos y sociales que le posibiliten ocuparse de situaciones con las que se enfrenta. La finalidad de conocer las representaciones sociales, es incurrir en una óptica de cambio beneficioso a las dinámicas interculturales, de modo que la diversidad, así como la interculturalidad sean elementos sustantivos en la enseñanza de FLE en México. Conocer, opinar y comprometerse con la interculturalidad puede auxiliar a que los docentes de FLE en México actúen con responsabilidad al respecto, de manera que resulta conveniente aproximarse y caracterizar las representaciones que cimentan la interculturalidad y de qué forma integran las imágenes que otros individuos sociales le regresan por medio de la interacción social. La interculturalidad, no es un referente nuevo en nuestro país, sin embargo, en los años anteriores se ha ido acentuando su integración y tratamiento en el aula al reconocer y aceptar las diferencias tanto culturales como sociales, económicas e individuales.

En la clase de FLE se presenta el espacio donde se encuentran la cultura del aprendiente y la cultura extranjera. En realidad, el encuentro entre las dos culturas es también el encuentro de diferentes representaciones. El docente no sólo debe enseñar la lengua y la cultura extranjeras, sino también mostrar cómo esta última interactúa con la cultura materna del aprendiente. Cuando hay una comunicación, hay una manera de ver las cosas, hay un intercambio mutuo, hay diferentes representaciones. Las personas se comprenden y se entienden entre sí a través de sus representaciones.

Justificación

Teniendo este trasfondo y derivado del análisis de la propia práctica del profesor investigador en la enseñanza del francés como lengua extranjera, desde nuestra perspectiva, es posible encontrar ineficacia en el uso de los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza de dicha lengua, además de que no está muy clara la meta de un diálogo intercultural en los salones de clase, por lo

general no existe un espacio para el desarrollo de una personalidad abierta que permita a nuestros aprendientes desplazarse con confianza dentro de la cultura que está conociendo. Faltan espacios para promover en ellos aspectos, tales como: una sensibilización cultural, curiosidad, tolerancia, disposición para comunicarse con el otro. Lo antes expuesto se refleja en haber identificado una preocupación, la perspectiva lingüística aún se sigue apropiando prácticamente de gran parte del espacio de enseñanza en el aula, resultando en una baja promoción de la competencia intercultural. Nuestro trabajo de investigación, que se encarga de la dimensión intercultural, propone por un lado, que nos sensibilicemos ante la necesidad de una educación intercultural en la enseñanza de FLE y, por otro lado, que podamos alentar a los aprendientes a participar en abrirse al mundo y no limitarse a su cultura, identidad e historia, de manera que se pueda crear en ellos un espíritu hacia la otredad, porque la mejor forma de conocerse es conociendo al otro.

Enseñar una lengua extranjera demanda a los aprendientes muchos procesos cognitivos, es cierto que en parte sean lingüísticos; pero también exige que aprendan un aspecto más abstracto que viene de forma tácita en la lengua; deben aprender a observar el mundo como lo ven los hablantes nativos de la lengua francesa, “al igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la ‘gramática de una cultura’, las ‘estructuras’ ocultas que influyen y guían el pensamiento y el comportamiento de los miembros de una cultura” (Oliveras, 2000, p. 106).

Objetivo general

- Analizar las representaciones sobre interculturalidad que tenemos los docentes de la sección de FLE de la UNACH en nuestra práctica pedagógica, de forma que se pueda describir el efecto que producen y se sugiera una propuesta didáctica para promover el diálogo intercultural en las prácticas en el salón de clase.

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones más frecuentes de los profesores sobre interculturalidad.
- Describir el efecto de estas representaciones sobre nuestra práctica docente.
- Plantear una propuesta didáctica para promover en la práctica docente de los profesores un diálogo intercultural.

Preguntas de investigación

- ¿Qué representaciones tenemos los docentes de FLE sobre la noción de lo intercultural?
- ¿Cómo influyen estas representaciones en la práctica pedagógica en cuanto al desarrollo del diálogo intercultural?
- ¿Cómo podemos promover el diálogo intercultural en la enseñanza del francés en el salón de clase?

Panorama general del capitulado

Los capítulos 1, 2 y 3 conforman nuestra fundamentación teórica, en los cuales se tratan las distintas posturas teóricas relacionadas con el tema de investigación. En el primero, se ven constructos como los de representaciones y su vínculo con las lenguas, o su relación con las prácticas sociales, en el segundo se trata la cultura e interculturalidad desde diferentes perspectivas, empezando por un breve recuento de la historia de la cultura, además de precisarse la diferencia entre cultura, Cultura y kultura; se explica asimismo la noción de interculturalidad, al igual que la interacción intercultural y su complejidad e impacto en el discurso de los hablantes. En el tercer capítulo, se aborda la educación intercultural, igualmente se explica el porqué se decidió utilizar para este trabajo de investigación el concepto de diálogo intercultural en lugar de competencia intercultural, también se plantea cómo es que han ido evolucionando las metodologías en la enseñanza de lenguas y particularmente se toca el método de Alter Ego + que es utilizado en la UNACH para la enseñanza de FLE.

En el cuarto capítulo, se describe cómo fue el proceso metodológico por el que transitó esta investigación. La relevancia del método de investigación empleado, los participantes que nos auxiliaron a lo largo de este estudio, el contexto en donde se llevó a cabo el trabajo, además de las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas, mismas que nos posibilitaron comprender y esclarecer realidades de la práctica pedagógica. Las técnicas fueron seleccionadas con base a los objetivos de nuestra investigación en cada uno de los ciclos de este estudio. En éste se demuestra y precisa el tipo de técnica aplicada, su valor para nuestro trabajo de investigación, igualmente la información que dicha técnica contribuyó. En esta misma sección dilucidamos el desarrollo para la recolección de la información así como el proceso de codificación y categorización que nos concedió ir cimentando y determinando los hallazgos en torno a nuestro tema de investigación.

En el capítulo quinto de este estudio se muestra el análisis de los hallazgos con nexo a la enseñanza del componente intercultural en el contexto del Departamento de Lenguas y la Facultad de Contaduría y Administración - en la Licenciatura de Gestión Turística -. Sección que integra algunas temáticas como son: las significaciones sobre el componente intercultural, la práctica del docente y sus vínculos con la interculturalidad, la promoción del diálogo intercultural en FLE.

En el sexto y último capítulo de nuestra investigación se presenta un apartado con las discusiones finales. De igual forma se exponen las respuestas a nuestras preguntas de investigación. Para finalizar con la presentación de nuestra propuesta, compactada en fichas de autoformación docente y unidades didácticas para estudiantes, para trabajar en clase. Este material referido fue realizado pensando en proporcionar un recurso que favorezca y potencie los procesos de enseñanza del diálogo intercultural en nuestras clases de FLE.

Capítulo 1. Entendiendo el concepto de representaciones sociales (RS)

Este capítulo gira en torno al papel que tiene las representaciones sociales, así como la relación que guardan con la interculturalidad. Aunque la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es vista como un abanico de competencias y procesos que, de cierta manera, se aguarda a que los estudiantes desplieguen; también se espera que los docentes dispongan de los recursos metodológicos y didácticos para enseñarlos. Es importante señalar que para este estudio, el tratar con las representaciones sociales nos va a permitir reconocer las significaciones vinculadas a la enseñanza que tienen nuestros participantes. En este sentido y apoyándonos de Abric (2001) es sustancial que se reconozcan las diferentes visiones del mundo, perspectivas que los sujetos o grupos llevan en sí y que aunado a esto hagan uso para poder intervenir o bien, tomar posición. Las representaciones sociales son significativas en el sentido que nos ayudan a comprender la dinámica de las interacciones sociales, igualmente a esclarecer los aspectos relacionados con las prácticas sociales. Por tal motivo consideramos que en nuestra investigación es significativo tratar este concepto.

1.1 Las representaciones

La investigación sobre representaciones sociales hoy en día se presenta de manera pluriforme y poliandra, ya que interesa tanto a sociólogos como a antropólogos, lingüistas y psicólogos sociales. Por lo general son a estos últimos, al igual que los trabajos fundadores de Moscovici, a los que se hace referencia, en particular sobre la base de un enfoque estructural de las representaciones, que trata al mismo tiempo los elementos significativos que organizan la estructura de representación y las relaciones entre estos diversos elementos (Guimelli, 1994).

Es de este modo que, las definiciones tradicionales de los psicólogos sociales enfatizan tres aspectos interdependientes que caracterizan a las representaciones:

su elaboración en y a través de la comunicación (Trognon y Larrue 1988), la (re) construcción de lo real (Jodelet 1989) y el control del medio ambiente - por su organización - (Abric 1994):

"Analizar una representación social significa tratar de comprender y explicar la naturaleza de los vínculos sociales que unen a los individuos, las prácticas sociales que desarrollan, así como las relaciones intra e intergrupales" (Bonardi y Roussiau 1999: 25).

Primeramente, una representación es siempre una aproximación, una forma de dividir lo real para un grupo dado en función de una pertinencia dada, que omite los elementos que uno no necesita, que retiene aquellos que son adecuados para las operaciones (discursivas u otras) por las cuales ésta tiene sentido. Desde este punto de vista, no podemos considerar que ciertas representaciones son mejores que otras. Pero en la medida en que sirvan como una "experiencia condensada" (Kayser, 1997: 7) y proporcionen un marco para explotar el conocimiento, desencadenan inferencias orientadas que guían los comportamientos.

Por consiguiente, analizaremos algunas de las definiciones más significativas de las representaciones sociales, ciertamente, aunque datan de tiempo atrás, muchas de ellas aún se mantienen vigentes por referir a alguna de las características mencionadas anteriormente. Ante todo, se muestra a continuación la idea de representaciones sociales de Moscovici (1960) para él, éstas "aparecen como contenidos organizados, capaces de expresar e influir en el universo de individuos y grupos" (p.25). Las representaciones sociales son "... sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicación que se relaciona tanto con los valores como con los conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No sólo vemos "opiniones sobre", "imágenes de" o "actitudes hacia", sino "teorías", "ciencias" sui generis, para el descubrimiento de la realidad y su ordenación... Por lo tanto, una representación social es un sistema de valores, nociones y prácticas con un doble propósito. Consiste primeramente en crear un orden que le brinde a las personas la oportunidad de orientarse en un entorno

social, material y dominarlo. Y segundo, busca asegurar la comunicación entre los miembros de una comunidad" (1984: 10-11).

Por otra parte, surge también la idea de la socióloga francesa Claudine Herzlich, quien defiende el término de representación social como un proceso de construcción de la realidad: "... la representación nos interesa ante todo por su papel en la construcción de la realidad social" (1969: 24). Es así como la representación es vista como una "construcción mental del objeto, concebida como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria de su inserción en el campo social" (1972: 306).

Con otra perspectiva del significado de representaciones sociales aparece la francesa Denise Jodelet (1994: 362), quien añade que éstas nacen de la necesidad del ser humano de conocer el mundo que lo rodea, de controlarlo y de manejar los problemas planteados por sus relaciones con su entorno físico y social. Las representaciones se presentan así, como datos empíricos, observables, cargados de significaciones para la persona que los porta, así como para aquella que los observa. El concepto de representación social podríamos decir entonces que se refiere a una forma específica de conocimiento, el conocimiento del sentido común, cuyos contenidos manifiestan el funcionamiento de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. En términos más generales, se refiere a una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el control del entorno social, material e ideal. Como tales, presentan caracteres específicos en términos de organización de contenido, operaciones mentales y lógica. El marcado social de los contenidos y los procesos de representación es referirse a las condiciones y contextos en que emergen las representaciones, a las comunicaciones por las que circulan, a las funciones que atienden a la interacción con el mundo y los otros.

Como podemos advertir, la complejidad de las representaciones, especialmente en su aspecto, tanto colectivo como compartido, e individual y heterogéneo, se acentúa por la co-presencia y co-orientación de nociones vecinas, como las de actitudes o estereotipos:

"Si consideramos las representaciones como opiniones, actitudes o estereotipos, podemos concebir que los individuos se diferencian de acuerdo con su grado de adhesión a estos diferentes tipos de creencias" (Clémence, Doise y Lorenzi-Cioldi 1994: 121).

Para Doise (1985: 224), estudiar el anclaje de las actitudes en las relaciones sociales que las generan equivale a estudiarlas como representaciones sociales. Como podemos ver, estas nociones vecinas, a menudo evocadas o invocadas en el campo del análisis de representaciones, y que según la definición anterior darían contenido a las representaciones que contribuyen a definir, a menudo son difíciles de definir en relación con otros, a pesar de (o quizás debido a) el interés reconocido por la didáctica de las lenguas y por todas las cuestiones relacionadas con la construcción (académica o no) del plurilingüismo (véase también, por ejemplo, Castellotti 2001):

"Utilizada en el campo de la didáctica de las lenguas, la noción de representación nubla los límites disciplinarios, dando un objeto común a los profesores de diferentes lenguas, mediante la instalación de dimensiones transversales que perjudican a los academistas, las tradiciones escolares, y finalmente las ideas recibidas" (Zarate 1997: 8).

Para nosotros, podemos decir que cada persona posee representaciones vinculadas con particulares contextos de socialización. Por ello, es preciso no ensamblar únicamente teoría y práctica sino reflexionar críticamente sobre los propios procesos de aprendizaje de la lengua. Es necesario, entonces, detenerse a analizar las representaciones propias pues las mismas no sólo constituyen el

punto de partida de nuestros aprendizajes sino que, con seguridad, influyen decisivamente en nuestras acciones futuras.

1.2 Conformación de las representaciones

Siguiendo a Moscovici (1961), muchos autores proponen analizar el contenido de la representación en varios aspectos: la información, el campo de la representación y finalmente la actitud. Para comenzar, veamos “la información”, que refiere a la “suma y organización del conocimiento sobre el objeto de representación” (Gilly, 1980: 31); esta información puede ser más o menos numerosa, variada, precisa. Así, a manera de ejemplo, Moscovici (1961) señala en su estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, que los trabajadores tienen poca información sobre el psicoanálisis, mientras que los aprendientes, los miembros de la clase media y las profesiones liberales disponen de mayor información y más exacta.

Como segundo punto, se presenta la noción de “campo de representación”, que alude a la idea de que el conjunto de información, el contenido, está organizado. Toda la información, si se procesa, no se encuentra en el mismo grado: “... hay un campo de representación donde hay una unidad jerárquica de elementos. El campo de representación asume que la información está integrada en el nivel de la imagen. Al igual que el nivel de información, el campo de representación puede variar de un tema a otro” (Moscovici, 1961: 285). En este sentido se utiliza el campo de expresión de la representación como el equivalente de imagen.

Por lo tanto, la representación es considerada como un conjunto estructurado y jerárquico de elementos. Es en el contexto del campo, la organización de la representación, que debemos hablar de la hipótesis del núcleo central (Abric, 1976), es una hipótesis según la cual “la organización de una representación presenta una modalidad particular y específica: no sólo los elementos de la representación son jerárquicos, sino que también cualquier representación se

organiza alrededor de un núcleo central, que consiste en uno o más elementos que le dan a la representación su significado" (Abric, 1994: 19) . En esta teoría, los elementos se denominan "centrales" porque parecen organizar toda la representación y son más resistentes al cambio; otros de los elementos se llaman "periféricos" porque son más inestables y menos característicos en la representación; los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central: "su presencia, su ponderación y su función están determinadas por el núcleo" (pp.24-25).

En cuanto a la conformación de las representaciones, está "la actitud" que coloca al objeto de la representación en positivo o negativo. Herzlich (1972: 311) describe esta dimensión - mejor dicho este aspecto - como más "primitiva" que las otras dos, "en el sentido de que puede existir en el contexto de información reducida y de un campo de representación poco organizado, es también el aspecto más resistente de las representaciones" (Gilly, 1980). Con respecto a la actitud, también se refiere a la forma de actuar en respuesta a una situación o a un objeto dado. Por lo tanto, Kolde enfatiza que la actitud es "una (pre) disposición psíquica latente, adquirida, para reaccionar de cierta manera a un objeto" (Kolde, 1981 en Castellotti y Moore, 2002, p.7). Pero esta forma de actuar no sería observable directamente, según Moore y Castellotti, porque las actitudes se juzgan de acuerdo con los comportamientos resultantes: las actitudes organizan conductas y comportamientos más o menos estables, pero no pueden observarse directamente. Generalmente se asocian y evalúan en relación con los comportamientos que generan (Castellotti y Moore, 2002: 8).

De hecho, la actitud puede definirse como una acción anticipatoria del comportamiento. En otras palabras, si una actitud se puede observar solo después de la manifestación de los comportamientos que organiza y determina, es porque representa la acción anterior (cuando la confrontación con un objeto, individuo, grupo evento, contexto apropiado, la moviliza) y, por efecto, los comportamientos asociados. Recientemente, otros autores han considerado la actitud como la

dimensión evaluativa de las representaciones sociales. En este caso, Moliner enfatiza que "la actividad que resulta del proceso representativo es tanto una actividad descriptiva (interpretación y comprensión) como una actividad evaluativa (juicio)" (Moliner, en Moore, 2001, p.37).

Para terminar con este apartado, a pesar de una dimensión polisémica del término "representaciones", que de alguna manera se acerca al término "actitudes", éstas últimas no se pueden observar directamente, son inducidas por los comportamientos que producen. A partir de estos pocos elementos vistos anteriormente como definición podemos identificar ciertas características que contienen las representaciones:

1. El contenido de una representación está constituido principalmente de elementos cognitivos: es un conjunto de información relacionada con un objeto; estos elementos están organizados y estructurados.
2. El contenido de la representación confiere un significado al objeto. Según Moscovici (1986), la representación se define por una relación figura/significado. Lo que da a entender que hace que a toda figura le corresponda un significado y a todo significado una figura" (p.63).

La representación tiene un contenido simbólico, directamente relacionado con el significante, ésta designa un objeto ausente, toma su lugar. Por ejemplo, en un estudio sobre la representación del cuerpo (Jodelet, 1984), una persona entrevistada utiliza, para designar el sexo femenino, la expresión "el tabernáculo sagrado de la vida". La persona que usa esta "imagen" recurre a elementos simbólicos. La representación es una construcción inseparable de la actividad simbólica de un sujeto. Pero entonces, ¿qué es una representación? Como señala Jodelet (1994), la comunidad científica está de acuerdo en que una representación social es "una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de una realidad común a un

grupo social "(p.36). Ahora podemos preguntarnos sobre los mecanismos que subyacen en la formación y el funcionamiento de la representación social.

1.3 Mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación social

De acuerdo a Moscovici (1961), la representación social se estructura mediante dos procesos principales: la objetivación y el anclaje; uno tiende a hacer la transición de elementos teóricos abstractos a imágenes concretas, el otro a integrar el objeto representado en un sistema de pensamiento preexistente. Éstos muestran, por un lado, cómo lo social transforma un objeto, una información, un evento en representación y, por otro lado, la manera en que esta representación transforma lo social.

Daremos inicio con "la objetivación", este primer proceso, se refiere al desarrollo del conocimiento sobre un objeto de representación. Es una operación que consiste en representar lo abstracto. Objetivar escribe Moscovici (1986) "es absorber un exceso de significado materializándolos... también es trasplantar al nivel de observación lo que no es más que una inferencia y un símbolo" (p.108). La objetivación, como una operación imaginativa y estructurante, se lleva a cabo en tres etapas. La primera de ellas consiste en un mecanismo dual: selección y descontextualización. Los datos o la información que se tengan sobre un objeto se ordenarán en función de criterios culturales (acceso desigual a la información según la pertenencia a un grupo cultural) y de las representaciones ya existentes. Esta información se convierte en propiedad del sujeto y ya no pertenece al campo específico del que proviene. Este mecanismo dual conduce a la formación de un esquema figurativo, la segunda etapa del proceso se refiere al núcleo esencial de la representación. Consiste en una disposición que contiene, por un lado, una condensación de elementos de información y, por otro lado, una omisión de los aspectos más conflictivos. Los diversos elementos seleccionados están organizados e integrados en un desarrollo comprensible, evocador y coherente, que permite concretar una entidad abstracta.

Herzlich (1972) muestra que el esquema figurativo del psicoanálisis (tomado en Moscovici, 1960: 313) es un compuesto de algunas nociones simples (Fig. 1) a través de las cuales se propone la organización psíquica como un objeto fácil de comprender. Consta de dos partes: lo interno y lo externo, lo oculto y lo aparente (significaciones de los términos "inconsciente" y "consciente"), la tensión entre estas dos "partes" es la represión cuya consecuencia es el complejo. Este esquema no guarda relación con la teoría inicial, sin embargo, oculta el elemento conflictivo (que es fundamental para el psicoanálisis): la libido. Cuando se libera de este elemento, el psicoanálisis, se convierte en una teoría aceptable.

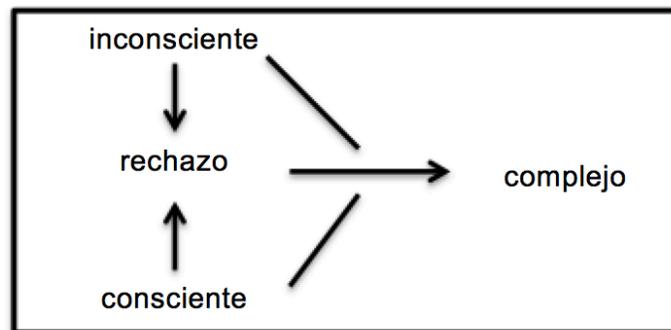


Figura 1: Esquema figurativo del psicoanálisis
Fuente: Herzlich, 1972: 313; Moscovici, 1960: 313

En una tercera etapa, los elementos del núcleo figurativo se convierten en elementos de la realidad a través de un proceso de naturalización. El núcleo figurativo es la base de la organización de la representación: proporciona de acuerdo a Abric (1994) un marco de interpretación y categorización de la nueva información y va a servir para anclarla: los otros elementos de la representación se conservarán, categorizarán e interpretarán. Dependiendo de la naturaleza del núcleo figurativo.

Abric (1994), retomando en parte los análisis de Moscovici sobre el núcleo figurativo, desarrolla la teoría del núcleo central, de la cual hemos dado brevemente algunos elementos anteriores. Mientras que, para Moscovici, el núcleo

central tiene un papel genético, para Abric, los elementos centrales organizan y dan significado a la representación. Así, dependiendo de cómo se capte el contenido de la representación, surgen dos orientaciones: se trata como un campo estructurado (Moscovici) o se trata como un núcleo estructurante de la representación (Abric). Aunque complementarias, estas dos orientaciones utilizan en su investigación una metodología diferente.

Como segundo proceso tenemos “el anclaje” que designa los modos de inserción de la representación en lo social y las transformaciones que resultan. A través de éste, la representación se constituye como un sistema de significados. Esto significa que, en el caso del psicoanálisis, por ejemplo, hay una red de significados que se le atribuyen, pero que se derivan del sistema de valores que impregna a la sociedad y sus diversos grupos. Así, Moscovici ha descrito cómo el psicoanálisis, al oponerse a ciertas normas sociales o corrientes de pensamiento, se vio a conferir significados particulares. Visto como un hecho social, el psicoanálisis está localizado y evaluado. "Dependiendo de si un grupo sitúa la práctica analítica en una perspectiva política o científica, tenderá a prestarle diferentes usuarios, por ejemplo, personas ricas en el primer caso, intelectuales en el segundo. Y esto dependerá, por supuesto, del sistema de valores e ideas a los que este grupo se adhiere "(Jodelet, 1984, p.372).

Continuando con la objetivación, el anclaje confiere un valor funcional a la representación y su objeto. Por lo tanto, el psicoanálisis, para usar el ejemplo de Moscovici, se convirtió en un conocimiento útil, un sistema de interpretación (su fundamento es el esquema figurativo); se considera una herramienta para el conocimiento de nosotros mismos y de los demás; sirve para decodificar lo que nos rodea; nos permite llevar a individuos y situaciones a la clasificación. Este sistema de interpretación se convierte en un sistema de reflexión entre el individuo y su entorno al proponer repertorios, tipologías que se utilizarán para clasificar eventos y comportamientos.

1.4 Funciones de las representaciones sociales

Para Denise Jodelet (1986: 486), las representaciones tienen tres funciones básicas: 1) cognitiva de integración de la novedad, 2) de interpretación de la realidad y 3) de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Del otro lado está la perspectiva de Abric (2001: 87) quien enumera cuatro funciones esenciales de cualquier representación y a continuación explicamos:

- Una función de saber: las representaciones sirven para comprender y explicar la realidad. Constituyen una grilla de lectura del entorno físico y social para los individuos. Las representaciones sociales pueden asimilar la información integrándola en un marco existente y en coherencia con los valores compartidos por el grupo al que pertenecen estos individuos. Facilitan la comunicación y el intercambio de información intragrupo.
- Una función de identidad: ayudan a definir y salvaguardar la identidad, la cohesión del individuo o del grupo y a mantener una imagen positiva de su grupo de pertenencia.
- Una función de orientación: permiten a los individuos orientar sus comportamientos y prácticas, especialmente ante la extrañeza o la novedad. Determinan a priori las conductas que se deben mantener y, por lo tanto, desempeñan un papel prescriptivo, porque definen qué es permisible y tolerable hacer y decir en un contexto social determinado.
- Una función justificativa: permiten a los individuos explicar y justificar sus acciones futuras (racionalización) o pasadas (a posteriori) para apoyar y preservar su visión del mundo.

Aunado a esto, las representaciones sociales, de acuerdo a León (2002), cumplen funciones muy similares a las que acabamos de señalar; por su parte, él menciona que estas representaciones se hacen visibles en el momento en que comprendemos su naturaleza social. Apoyado en investigaciones externa algunas de estas funciones, entre ellas:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la cotidianidad; dándoles una forma definitiva, es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- Posibilitar la comunicación entre las personas, esto implica diferentes puntos de vista, tanto compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Favorecer el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos (identidad social); en otras palabras, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justificar las decisiones y conductas que se llevan a cabo en las interacciones sociales.

Ahora que sabemos qué funciones tienen las representaciones, convendría también discutir por qué es oportuno analizarlas, ya que permiten una mejor comprensión de los orígenes de las relaciones sociales, no sólo dentro de un mismo grupo, sino también a nivel de las relaciones entre los diferentes grupos. Como tal, Bonardi y Roussiau (2001) enfatizan que: analizar una representación social significa tratar de comprender y explicar la naturaleza de los vínculos sociales que unen a los individuos, las prácticas sociales que desarrollan, así como las relaciones intra e intergrupales. Pero no se trata únicamente de explicar las relaciones dentro de un grupo o entre diferentes grupos. Como señala Zarate (1993) las representaciones no sólo son solidarias con la descripción del espacio en el que se producen, sino que también se aplican a las comunidades externas a los grupos que las producen. Ajustan la relación entre el grupo y el otro, y ayudan a nombrar lo ajeno de acuerdo con el sistema de referencia interno del grupo. Como todas las otras formas de representación, las representaciones de lo foráneo se refieren a la identidad del grupo que las produce.

No obstante, estas representaciones no permanecen en una etapa descriptiva u organizativa; de hecho, pueden convertirse en estereotipos que permanecen inconscientes en el individuo cuando interactúan con otros. Por otra parte, la construcción de las representaciones en uso se realiza a través de las interacciones entre dos interlocutores cuyas culturas de origen no son las mismas.

Estas interacciones crean un universo lingüístico y cultural cuyos componentes contribuirán a crear nuevos conocimientos, inestables, cambiantes y no definitivos. Por consiguiente, la representación es "una especie de código común" que ayuda a clasificar no sólo los grupos sociales o las personas de manera individual, sino también los objetos y eventos. Por ejemplo, en México, hay varios eventos oficiales que se llevan a cabo en torno a diversos rituales religiosos de las comunidades. Pero en Francia, el secularismo lleva a las comunidades a adaptar sus propios hábitos, especialmente a las escuelas donde está prohibido cualquier evento religioso. Además, este código se usa para "desarrollar prototipos que a su vez pueden evaluar otros objetos" (Moore, 2001, p. 36). Para este autor, el prototipo nunca es neutral y "dirige las clasificaciones ofreciendo una matriz de características contra las cuales se clasificarán los nuevos objetos.

1.5 Representaciones colectivas e individuales

Desde el punto de vista sociológico, Émile Durkheim (1858-1917) es el clásico de la sociología que primero trabaja de manera explícita el concepto de representaciones sociales, usa el término en el mismo sentido que representaciones colectivas. El autor, así como Karl Marx, vivió en una Europa marcada por constantes transformaciones sociales, políticas, económicas e intelectuales, motivados por la Ilustración, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, entre otros movimientos. En el campo intelectual, Durkheim difiere de Marx por recibir influencias de la filosofía positivista, principalmente de pensadores como Saint-Simon y Auguste Comte. Sus producciones científicas reflejan la tensión entre valores y las instituciones sociales de la época, por eso define a la sociología como la ciencia de las instituciones, de su génesis y de su funcionamiento, o sea, de toda creencia, todo comportamiento instituido por la colectividad (Quintaneiro, 2002; Minayo, 1995).

Las ideas de Durkheim son marcadas no sólo por consolidar la Sociología como ciencia, sino también por definir la metodología de estudio de esta ciencia,

separándola en particular de la Psicología. De acuerdo con Durkheim, el objeto de estudio de la Sociología son los hechos sociales, que "es toda manera de hacer, susceptible de ejercer sobre los individuos una coerción exterior; o aún, toda manera de hacer que es general en la extensión de una sociedad posee una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales" (Durkheim, 2007). A partir de este concepto él propone que es responsabilidad de la sociología estudiar las conciencias colectivas, o hechos sociales, mientras que la Psicología debe preocuparse en entender los fenómenos psicológicos, que vienen de la conciencia de los individuos.

Además del concepto, Durkheim describe las tres características básicas que distinguen los hechos sociales de otros hechos o fenómenos naturales. La primera es la coerción social, conocida como el conjunto de reglas, creencias, valores previamente establecidos para regular las relaciones sociales, esta fuerza coercitiva de los hechos se hace evidente por las sanciones legales o espontáneas a las que el individuo está sujeto cuando intenta revelarse contra ella. La segunda característica es la exterioridad, que se refiere a las voluntades colectivas que existen independientes de las voluntades individuales, por ejemplo, cuando un niño nace ya encuentra las reglas sociales, costumbres, leyes y las voluntades colectivas instituidas en el medio social. La tercera y última característica, denominada de generalidad, engloba la dimensión de los hechos sociales, por la aceptación de la mayoría, eso significa que es social todo hecho que es general, que se repite en todos los individuos, o al menos en la mayoría de ellos; que ocurre en distintas sociedades, en un determinado momento o a lo largo del tiempo (Durkheim, 2007).

En esta perspectiva, se puede comprender que el hecho social es un conjunto de relaciones colectivas dotado de vida propia, externo a los miembros de la sociedad y que, ejerce en sus corazones y mentes, una autoridad que lo lleva a actuar, pensar y sentir de una determinada manera. Así, las representaciones colectivas son una de las expresiones del hecho social. En la concepción de Durkheim la

representación colectiva o social traduce el modo en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Para entender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, se necesita considerar la naturaleza de la sociedad y no de los individuos, o sea, las acciones colectivas deciden el modo de actuar, pensar, sentir de las personas (Durkheim, 1994, 2007; Quintaneiro, 2002).

La representación colectiva sólo existe cuando es formada por el todo, resultante de la coercitividad, exterioridad, generalidad de los hechos sociales. Tal posicionamiento refuerza que las representaciones colectivas, o sociales, son resultado del colectivo y hecho para el colectivo, por lo que las personas fuera de los grupos sociales no pasan de meros sujetos aislados. Esta postura durkheimiana refuerza que si las instituciones sociales condenan ciertos modos de conducta de los individuos es porque éstos desobedecen algunos de sus sentimientos fundamentales. Por lo tanto, las representaciones individuales tienen poca o ninguna importancia ante las relaciones colectivas exteriores.

Esta postura de Durkheim recibió varias críticas, entre ellas la de Moscovici (2002), que alega que la teoría durkheimiana no puede resolver o explicar la pluralidad de las formas de organización del pensamiento social, a no ser por definir que todos los hechos son sociales, la noción de representación pierde nitidez. Sin embargo, para el psicólogo, las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y relaciones con el medio social, es una acción que se modifica en la relación entre sujetos, y no una reproducción de hechos sociales establecidos. El proceso de las representaciones permite la comunicación entre individuos y el grupo. Su construcción ocurre a través de las visiones, ideas e imágenes de los sujetos sobre la relación y realidad social que los rodean (Castro, 2006). Sin embargo, subsisten las críticas a la teoría de los hechos sociales y de las representaciones colectivas, de Durkheim, por no reconocer las representaciones individuales como fundamentales para la formación del sujeto. Su concepción introduce en el campo

científico un nuevo enfoque social, colaborando para las manifestaciones de los primeros pasajes de la representación social como teoría.

El contexto histórico de Max Weber (1864-1920) difiere de las formas de organización social vivenciadas por Marx y Durkheim. Su vida y obra están pautadas sobre los cambios derivados de la inserción del sistema capitalista en la Alemania del siglo XIX. En el país, la relación de producción de este sistema comercial se consolida tardíamente, teniendo en vista que en Francia e Inglaterra de los siglos XVIII, el capitalismo ya estaba fortalecido. Weber buscaba entender la naturaleza y las causas del cambio social. Él fue influenciado por Marx, pero también fue crítico de algunas de sus principales concepciones. A diferencia de su predecesor, Durkheim, Weber defendía que la sociología debería centrarse en la acción social y no sólo en los hechos sociales. Él no creía que las estructuras existían externa o independientemente de los individuos y eso permitió que profundizase en el estudio de las particularidades, buscando comprender las formaciones sociales en sus singularidades. En la concepción weberiana las estructuras sociales están formadas por una compleja red de interacciones individuales, siendo el sujeto social el hilo conductor de las relaciones y de las representaciones, es quien establece la conexión entre el sentido y el motivo de la acción.

Mientras que, para la sociología positivista, el orden social somete a los individuos como fuerza exterior a ellos, Weber dice que las normas sociales sólo se vuelven concretas cuando se manifiestan en cada individuo bajo la forma de motivación. En esta perspectiva, la sociología comprensiva es una ciencia que pretende por la interpretación de la acción social comprender la realidad social. La acción social, por lo tanto, es la conducta humana dotada de sentido subjetivo, cada sujeto actúa por un motivo que es dado por la tradición, por intereses racionales o por la emotividad. El motivo que se manifiesta en la acción social permite desvelar su sentido, que es social en la medida en que cada persona actúa teniendo en cuenta la respuesta o reacción de otros. Por lo tanto, corresponde al científico el papel de

descubrir los posibles sentidos de las acciones humanas en la realidad social que le interesa comprender (Weber, 2002).

Según Weber (2002), la acción social se puede manifestar a través de cuatro principales características, que son: la acción racional con relación a fines, acción racional con relación a valores, acción afectiva, acción tradicional. La acción racional con respecto a fines es una acción social concreta que tiene condiciones o medios definidos para alcanzar el fin racionalmente deseado por el individuo.

La acción racional con respecto a fines es una acción social concreta que tiene condiciones o medios definidos para alcanzar el fin racionalmente deseado por el individuo. La acción racional con respecto a valores se determina por la creencia consciente en el valor interpretable como ético, estético, religioso, o de cualquier otra forma, sin tener en cuenta las posibilidades de éxito. La acción afectiva es especialmente emotiva, determinada por afectos, estados sentimentales y emocionales entre los individuos. La cuarta y última característica, designada de acción tradicional, es definida por la acción del individuo en obedecer a hábitos, costumbres y tradiciones construidas históricamente, que están arraigadas en las instituciones sociales. A partir de esta definición Weber refuerza que esas características de la acción social no se encuentran de forma "pura" en la sociedad, eso significa que una acción interfiere en otra, que el grado de importancia de cada tipo de acción depende de las voluntades y valores individuales (Weber, 2002).

1.6 Representaciones en didáctica y las lenguas

Antes que nada, la noción de representación es esencial para la didáctica. Este concepto se ha utilizado para tratar los sistemas cognitivos que un individuo moviliza frente a una pregunta o temática, que ha sido objeto de enseñanza o no. Petitjean (1998: 97) explica la representación como una actividad sociocognitiva y discursiva a través de la cual todo individuo opera una categorización y una

interpretación de los objetos del mundo y las representaciones, como los productos del pensamiento ordinario, cómo se materializa en las creencias, discursos y comportamientos de los individuos.

Los primeros trabajos en didáctica sobre representaciones permitieron revisar el papel de los modelos pedagógicos en la enseñanza. Suponen que tener en cuenta los modelos cognitivos y el conocimiento movilizado por los aprendientes podría cambiar sus resultados educativos. Algunos investigadores diferencian entre el conocimiento común como una adquisición empírica de la experiencia ordinaria y el conocimiento académico como desarrollo científico, que se simplificará aún más como el conocimiento académico.

A propósito, se han usado diversos nombres en escritos didácticos para tratar el concepto de representación, tales como: prerrequisitos, pre-conceptos, conceptuales, modelos espontáneos, errores positivos, idea inicial, entre otros; pero el término de concepción sigue siendo el más utilizado por los profesores de las diferentes disciplinas. En el campo de la educación, las representaciones se centran generalmente en tres cosas:

1. El objeto de aprendizaje;
2. Aprendientes y docentes como actores de la acción educativa.
3. Enseñanza / aprendizaje como tal.

En lo que concierne, por ejemplo, a un trabajo efectuado por Reuter (2007) sobre las representaciones, se mostró que los aprendientes, antes de la enseñanza, ya tienen representaciones (denominadas representaciones iniciales) sobre el conocimiento en juego, que podrían persistir incluso después del período de enseñanza tradicional. Esto requiere un nuevo enfoque pedagógico que tenga como objetivo llevar al aprendiente a realizar una reorganización intelectual, en la dirección de una transformación de sus modos de pensamiento, porque el no

tomar en cuenta las representaciones en la enseñanza podría provocar resistencia, que a veces pudiesen ser bastante duraderas en el aprendizaje.

Existe por tanto una relación didáctica entre el sujeto y las representaciones. Debe destacarse que C. Belisle y B. Schiele (1984) desarrollaron la noción de la representación como forma de conocimiento. Para ellos, esta noción es muy útil para comprender el desarrollo de ciertas prácticas, como los conocimientos técnicos, los mitos y las imágenes. Distinguen tres dimensiones: la cognitiva; lo simbólica y la ideológica. Ellos se interesan en los vínculos entre estas tres dimensiones para lograr los objetivos buscados por el investigador o bien, en la enseñanza. Las representaciones están presentes en todas las etapas del aprendizaje, tanto en el proceso de apropiación del nuevo objeto como en el resultado, es decir, el conocimiento efectivo del objeto. La importancia de tener en cuenta las representaciones en la educación ya fue enfatizada por Vigotsky (pensamiento y lenguaje).

La utilidad didáctica de las representaciones se basa en varias hipótesis:

- Las representaciones están relacionadas con el desempeño.
- Pueden ser de ayuda para practicar y aprender.
- Pueden ser barreras para la práctica y el aprendizaje.
- Son modificables.

Asimismo, también resulta interesante en este apartado ver cómo las representaciones de las lenguas, sus normas, sus características y su estatus en relación con otras lenguas influyen en gran medida en los procedimientos y estrategias que emplean aquellos que las aprenden y usan. De tal modo, conviene destacar a J. Herman (1989), quien distingue entre la conciencia lingüística explícita, que es la conciencia de la lengua y del discurso metalingüístico, y la conciencia del habla que se manifiesta a través de la atención a los déficits de comunicación, de ahí las dudas y las autocorrecciones. En el campo de las lenguas, su aprendizaje y su uso, las representaciones están disponibles y

susceptibles para dar lugar a una formulación, verbalización que tienen que ver con pertenencia, identidad propia, el posicionamiento distintivo con respecto a el otro y al extranjero. Constituyen tópicos y objetos discursivos que dan lugar a rastros o síntomas observables en las prácticas lingüísticas. Y no se trata únicamente de lenguas y los usos lingüísticos, sino también de las relaciones entre uno mismo y los demás, aquellos de los cuales uno forma parte o de los que uno se acerca, así como aquellos que son otros, y se les toma distancia. Estas representaciones "pueden llevar tanto valorización, seguridad, sublimación, depreciación, inseguridad y culpa" (Boyer, 1990: 103).

A propósito, cuando hacemos una operación simple de transposición de representaciones sociales en el campo de la didáctica de FLE, encontramos que la representación es la imagen que hizo el aprendiente frente a la lengua francesa. Esta imagen es el resultado final de un trabajo complejo. De acuerdo a nosotros, es positivo o negativo, todo depende de muchos factores:

1. Personal: en relación con el deseo extrínseco y la motivación del aprendiente para aprender el idioma francés.
2. Psíquico: las habilidades y destrezas del aprendiente sobre su aprendizaje.
3. Social: concerniente al estatus sociolingüístico y cultural de la sociedad y su apertura a otras culturas y otros mundos.

Por lo que se refiere al objetivo principal de una clase de lengua y cultura extranjera es proporcionar a los aprendientes conocimientos lingüísticos y un saber cultural mediante la apropiación de creencias y comparaciones implícitas y no expresadas; es análisis los diferentes sistemas culturales presentes; hacer exámenes relativistas de su propia cultura y la del otro, a través de sistemas de valores y representaciones identificables; es reflexionar sobre sus respectivas culturas (acceso al simbolismo de la otra cultura), mientras se evita caer en la inmensidad del etnocentrismo; también es que el docente y los aprendientes tengan acceso a un mejor conocimiento de sí mismos y al conocimiento del funcionamiento interno de los sistemas de pensamiento de dos culturas diferentes.

La didáctica de las lenguas debe ir más allá del simple objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de los aprendientes para enriquecer las representaciones y actitudes hacia los países y habitantes cuya lengua aprenden. El uso de una lengua en una situación real implica un conocimiento de la sociedad en todos sus aspectos: realidad actual, antecedentes históricos, códigos de comportamiento, valores morales, etc. "(Colles, 2005, p.135).

La didáctica de las lenguas-culturas y la didáctica de FLE en particular han dado gran importancia al concepto de representaciones como un elemento activo en situaciones de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, es tomar en cuenta las representaciones de los aprendientes, docentes, padres, etc., de la lengua en sí, que sigue siendo un factor determinante en cualquier diseño de política lingüística; luego, de acuerdo con un enfoque intercultural, la consideración y el tratamiento pedagógico de los obstáculos encontrados por los aprendientes en situaciones interculturales, como son los estereotipos que tienden a bloquear al otro en una visión simplista y reductiva. Lo que se busca es lograr la competencia intercultural a través de la adquisición de representaciones dinámicas compartidas por el otro (Zarate, 2003).

En otro orden de cosas, durante los últimos diez años, se ha reflexionado sobre la lengua, el contenido que se debe enseñar, la introducción de nuevos procedimientos pedagógicos y de evaluación (diferenciación, individualización y contrato de aprendizaje, evaluación formativa, entre otros), sobre el papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación (TIC). Esto implica, por nuestra parte, como docentes y futuros profesores, un campo de intervención mucho más amplio y habilidades cada vez más específicas. Estos cambios nos llevan a una reflexión, incluso a un cuestionamiento, sobre nuestras prácticas que nos pueden llevar a una nueva ética profesional. El profesional de FLE a menudo se debate entre "una ética de convicción" definida por elecciones subjetivas (pedagógicas, metodológicas) y opera de acuerdo con valores individuales y "una ética de responsabilidad" (Barthélémy, 2007: 126) que depende de los elementos externos impuestos con

mayor frecuencia por la institución, que pueden poner en tela de juicio estos mismos valores individuales.

Además, para tratar de resolver el pluralismo de las perspectivas donde cada uno interpreta el cambio de acuerdo con las limitaciones de la situación y de los intereses personales, los actores deben tratar de negociar una interpretación, en la que cada uno pueda ubicarse y reconocerse. Esta interpretación es similar a las nociones de representaciones sociales y profesionales de la psicología social que ayudan a los seres humanos para moldear lo real, situarse y mantenerse en la estructura social. "Las representaciones profesionales son representaciones sociales elaboradas en la acción y comunicación profesional y están especificadas por contextos, los actores que pertenecen a grupos y objetos que son relevantes y útiles para el ejercicio de actividades profesionales" (Blin, 1997: 80). Se definen como un conjunto de información, opiniones, actitudes, creencias y valores compartidos por individuos en el mismo trabajo que realizan, en un contexto socio-profesional en un momento dado. Intervienen en la definición de una identidad profesional entendida como lo que permite a los miembros de una misma profesión reconocerse a sí mismos y hacer reconocer su especificidad en el exterior.

Como referencia, en un estudio realizado por Blin, sobre el impacto de la renovación de la educación agrícola en Francia sobre los docentes, él insiste en la especificidad y la complejidad del acto educativo. De acuerdo al autor, "las representaciones profesionales de los docentes están en el centro de las incertidumbres, incluso de las ansiedades de un organismo social en proceso de reestructuración... expresan el conflicto entre la lógica actuarial y la lógica institucional" (Blin, 1997: 99). Por ende, este enfoque permite que los profesores no se vean como sujetos aislados, sino que se integren como actores en un sistema más amplio. Si cada profesor tiene su propia representación de su rol, relacionada con su historia personal, las personas que conoció y su contexto de práctica, también pertenece a un grupo profesional que se caracteriza por un cierto grado de cohesión. En este sentido, los miembros del grupo pueden

compartir representaciones de sus objetos profesionales y tener una identidad profesional. Dadas las especificidades y características de las representaciones profesionales de los profesores, su estudio permite identificar y comprender cómo, en un contexto espacial y temporal dado, los actores profesionales interpretan su realidad de acuerdo con las limitaciones de la situación y los intereses personales. Una interpretación en la que todos pueden identificarse y reconocerse profesionalmente y están sujetos al ciclo de la vida profesional, la formación y las experiencias de los profesores.

Hablando de formación, también es importante notar que la teoría de las representaciones sociales propone la interpretación de la realidad a partir de un plano de percepción socialmente compartido, y que aunado a ello tienen consecuencias en el plano práctico, tales representaciones, en consecuencia, van a tener un efecto en la formación de los profesores de lenguas. Del mismo modo en que los docentes proceden conforme a sus estructuras sociocognitivas en el salón de clases - tomando en cuenta su cultura, creencias o estructuras más estrechas dentro de su cultura y círculo social -, los programas de formación que están dirigidos a los profesores de lenguas, también tendrán sus particulares maneras de concebir a un docente de lenguas y el modo en que deberán formarlo. Sin embargo, coincidimos con Dreyfus y Dreyfus (en Martínez, 2014) en que “durante el curso de su carrera, los profesores de lenguas se mueven a través de una serie de etapas de desarrollo profesional: principiante, principiante avanzado, trabajador competente, competente y profesional experto (p. 99). Dicho lo anterior, secundamos estas ideas de Martínez (2014) al contemplar modelos al modo de formar profesores de lenguas:

Esencialmente un modelo provee una manera de representar una manera de pensar, una manera de razonar sobre un proceso complejo o de presentarlo esquemáticamente [...]. Son instrumentos de exploración que proveen una base para la toma de decisiones instruidas, a pesar de que permanecen abiertas la adaptación y la evolución de acuerdo con los avances teóricos y el cambio de ideas con respecto a las necesidades educativas de los profesores de lenguas (p. 85).

Asimismo, estos modelos de profesores de FLE “comprenden desde cursos intensivos cortos hasta los cursos universitarios, así como las licenciaturas, maestrías y formación docente dentro de sus propias instituciones y todo lo que se encuentra relacionado con ello” (p. 85). En lo que respecta a nuestro país, México, y la enseñanza del francés, podemos observar que hay cursos, talleres, cafés pedagógicos llevado a cabo por las diferentes casas editoras (CLE internacional, Hachette, EMDL, entre otras) que igualmente proponen formaciones para que los profesores sepan cómo utilizar sus métodos, implanten técnicas de enseñanza encaminadas a las creencias de enseñanza-aprendizaje inspiradas a través del uso de sus materiales didácticos para este propósito.

Del mismo modo hay que tomar en consideración acciones específicas como son los distintos eventos académicos, congresos y foros temáticos y/o de investigación de lenguas extranjeras; además de programas de licenciatura ofertados por universidades públicas y privadas. Por lo general, estos eventos o cursos tratan de proporcionar a los docentes en formación, de herramientas provechosas para mejorar su acción pedagógica en el salón de clases, aún más, debido a que procuran estar sujetas a las nuevas tendencias metodológicas de la enseñanza de lenguas. No obstante, estos cursos cortos y eventos que, como mencionamos anteriormente, tratan de proporcionar a los profesores de lenguas con herramientas fundamentales para utilizarlas en el salón de clases; del mismo modo, deberían precisar que se trata de técnicas que están sujetas a representaciones de la enseñanza de lenguas bajo principios característicos de algún método o enfoque, principalmente para aquellos profesores en formación o con poca experiencia para vincular los constructos teóricos y la práctica real en el salón de clases.

1.7 Representaciones culturales y de las prácticas sociales

Por lo que se refiere a la lengua, ésta no es una simple herramienta de comunicación, dado que representa la realidad social de la persona que la usa. Da forma a la percepción de los hombres y sus visiones del mundo, transmite los valores, los significados de una cultura y señala la identidad de un individuo o un grupo. Las representaciones culturales producidas y compartidas por las personas del mismo grupo frente a un objeto social dado, se desarrollan dentro de un grupo en paralelo con la evolución de los valores y creencias de un compañía. Las representaciones culturales se crean cuando las personas se comunican y cooperan con el mundo exterior. Circulan, se fusionan, salen o conducen a la creación de otras representaciones (Moscovici, 2002). Son esenciales para la definición de identidad de las personas y grupos, permiten establecer los límites entre el grupo al que pertenece una persona y los otros grupos dentro de la sociedad.

Al tratar con las representaciones culturales, Lussier (2006) encuentra que evalúan tanto la cultura del sujeto como la del otro, son principalmente actitudinales, pueden ser positivas o negativas. Representaciones positivas (actitudes xenófilas) que se expresan a través de conductas y prácticas de apertura al otro. Las representaciones negativas (actitudes xenófobas), por su parte, se manifiestan a través de los comportamientos de resistencia y rechazo del otro. (Zarate, Gohard-Radencovic, Lussier, Penz, 2003). Así, la noción de representación cultural se relaciona, por un lado, con la relación entre el aprendiente y la cultura extranjera enseñada, y por otro lado con la relación entre el aprendiente y su identidad. Como parte de la enseñanza de una lengua extranjera, el corte intercultural implica la enseñanza de una lengua y su cultura, determinando cómo la propia cultura de los aprendientes interactúa con la cultura del otro. De este modo, la clase de lenguas se convierte en un lugar donde coexisten la cultura del aprendiente y la cultura de la lengua meta.

Como siguiente punto, conviene destacar el papel de las representaciones conforme a las prácticas sociales, las cuales, son vistas como construcciones de

los actores sociales en sus contextos de interacción, pudiendo ese contexto ser o no una organización. Los términos de organización y prácticas sociales están interconectados, siendo las prácticas entendidas como acciones en las organizaciones, incluso antes de ser principios administrativos. En el estudio de las prácticas, Dupuis (1996: 238) se refiere a la "esencia de la tesis de Bourdieu", en la que éste "rechaza reducir las acciones de los individuos a actos puramente racionales o actos puramente mecánicos", aceptando, con eso la idea de "acciones voluntarias de los individuos y de las presiones objetivas que limitan esas acciones". Este pensamiento de Bourdieu tiene como una de sus bases el concepto de habitus, considerado por ese autor fundamental para el "funcionamiento sistemático del cuerpo socializado" (Bourdieu, 2014: 64).

Habitus, en Bourdieu (2014: 64), se puede entender como las capacidades entrenadas y tendencias estructuradas para pensar, sentir y actuar de modos determinados, o, a la manera en que la sociedad se ve representada en los individuos de manera duradera, conduciendo sus acciones y respuestas a las presiones y demandas del medio social. En este sentido, el autor destaca las características "creativas, activas e inventivas" del habitus, indicando la disposición incorporada, casi postural de un agente en acción, enfocando con ello el "lado activo del conocimiento práctico". Bourdieu (2014) menciona también que el habitus puede ser entendido como un conjunto sistematizado de principios sustituibles, generadores y organizadores de prácticas y de representaciones, a partir de las cuales pueden ser generadas soluciones que no se deducen directamente de las condiciones de producción.

Con ese pensamiento, a partir de la influencia de los habitus, se producen diferentes estrategias, llevando a los actores sociales al ejercicio de prácticas sociales en distintos contextos. Para Dupuis (1996), estos contextos son preexistentes a los propios individuos y, así orientan el sentido de sus acciones, predisponiéndolos a pensar, sentir y actuar de modos determinados en todos los niveles de interacción. Las prácticas conciernen a los actores, pues toda la cuestión está en la práctica de éstos. Como se mencionó anteriormente, los

actores actúan en sus contextos modificándolos por sus prácticas incesantes. En la visión de Bourdieu (2014), la práctica es el producto de una relación dialéctica entre la situación y el habitus, entendido como un sistema que integrando todas las experiencias pasadas, funcionan en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, haciendo posible cumplir tareas diferenciadas gracias a la transferencia analógica de "esquemas" adquiridos en una práctica anterior.

Al referirse a prácticas, Accardo (1991), afirma que se distribuyen en grados diversos entre dos polos opuestos. En uno, las prácticas parecen actuar de manera totalmente libre, por ser comandadas por una lógica que se nos escapa que es la del habitus, siendo evidentes, sin necesidad de ser explicadas. En otro polo, están las prácticas conscientes y expresamente reguladas, codificadas por reglas gramaticales, técnicas, morales, jurídicas, entre otras; es decir, aquellas que sólo la razón y la regla pueden imponer. Las organizaciones posibilitan la existencia de las prácticas sociales, las cuales, a su vez, en la conducta cotidiana de las personas, moldean y transforman los contextos sociales. De acuerdo con Giddens (1984, p.67), las prácticas sociales pueden ser "procedimientos, métodos o técnicas hábiles ejecutados apropiadamente por los agentes sociales", siendo dinámicas en el tiempo y en el espacio y consideradas herencia de tradiciones, normas, reglas y rutinas generadas y repetidas en las actividades diarias, que alcanzan el carácter de algo legítimo. La noción de práctica como comportamiento rutinario es reforzada por Reckwitz (2002) que consiste en diversos elementos, interconectados unos a otros. Este autor relaciona las prácticas sociales y el conocimiento mutuo de esas prácticas como una manera en la que se mueven los cuerpos, se manipulan objetos, se tratan asuntos, se describen las cosas y por lo tanto, el mundo se entiende.

1.8 Recapitulación

En este primer capítulo presentamos y examinamos de manera precisa los aportes teóricos sobre las representaciones sociales, ya que nos encaminan hacia la reflexión y explicación de la enseñanza del componente intercultural desde la óptica de los profesores de FLE participantes. De este modo, los conceptos y discusiones nos dirigen en lo que concierne a la fase de análisis de la información recuperada. Es así como empezamos con algunas de las definiciones tradicionales de los psicólogos sociales que caracterizan a las representaciones. De igual manera, en la discusión de las representaciones sociales, se abordan los mecanismos por los que se desarrolla y funciona una representación social: la objetivación y el anclaje. Se explora también la relación entre las representaciones sociales, las representaciones de la didáctica de las lenguas-culturas de FLE, así como las de los profesores. Habiendo discutido estos constructos, en el siguiente capítulo trataremos las conceptualizaciones de las generalidades de la cultura e interculturalidad.

Capítulo 2. La cultura e interculturalidad desde distintas perspectivas

Hoy en día, nadie tiene ninguna duda de que la efectividad de la comunicación, objetivo final de toda enseñanza de lenguas-culturas, sólo se establece si se enfatiza en ambas, tanto en la producción lingüística como en los procesos culturales, de esa lengua. Tampoco se cuestiona el hecho de que la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas y culturas no constituye un simple intercambio de información: toda la comunicación se basa en una interacción entre hablantes, que implica una comprensión de su forma de vida, de sus creencias, sus valores, su comportamiento; ésta también requiere de un compromiso emocional, elementos que a menudo se encuentran en la literatura, la filosofía y el arte, centros de interés que fueron los puntos de partida en los manuales del pasado. Siendo la cultura un constituyente imprescindible de la interculturalidad, para este trabajo de investigación, es conveniente analizar algunas de las tantas aportaciones que se han realizado al respecto y lo que para este estudio simboliza. Por tal motivo, puntualizamos nuestro interés en el punto subsiguiente.

2.1 El constructo de cultura

Fue la noción de "civilización" que dominó desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, cuando los investigadores introdujeron el término de "cultura", con el nacimiento de las ciencias sociales (sociología y antropología). La primera definición de cultura proviene del antropólogo británico E.B. Taylor (1986), quien, basándose en el trabajo de Gustav Klemm, escribió un libro titulado "cultura primitiva", en el que definió cultura como sinónimo de civilización, diciendo que:

La cultura o civilización, entendida en su sentido etnográfico extendido, es ese complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y todas las demás aptitudes y hábitos que son adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. (p.55)

En su concepción del concepto de cultura, Taylor rechaza totalmente la idea que supone la existencia de una cultura superior en relación con otra, ya que se niega a hablar de personas salvajes y civilizadas. Así, este gran investigador ha explicado los principios y fundamentos de una antropología que toma la cultura como un conjunto de valores universales. En 1896, la noción antropológica de cultura fue fortalecida por el trabajo de F. Boas, quien disoció el concepto de cultura de la de civilización. Luego, en 1917, el etnólogo A. Kroeber asimiló la cultura a una segunda naturaleza, y la representó como un legado heredado de nuestros antepasados, para transmitirlo a nuestros sucesores. Por otro lado, en el año de 1966, Benveniste contradujo a Kroeber, diciendo que:

La cultura es un conjunto muy complejo de representaciones organizadas por un código de relaciones y valores. Estos valores son reflejos de representaciones más o menos estables de la heterogeneidad del pensamiento individual constituido dentro de la sociedad. A través de la lengua se asimila la cultura, la perpetúa o la transforma. (Chiss, 2001, p.66)

La cultura, por consiguiente, no es estable y definitiva, como bien dice Kroeber; pero experimenta variaciones y desarrollos a lo largo del tiempo. En sociología, el término cultura no tenía en ese momento la misma extensión que en antropología, porque los sociólogos de este período como Durkheim, Marx y Weber no lo desarrollaron. Desde otra óptica, el concepto de cultura propuesto por C. Geertz (1989) es esencialmente semiótico en el sentido de que está vinculado intrínsecamente a los significados transmitidos históricamente e incorporados en forma de símbolos. Además, según este autor, la cultura es una condición indispensable para la existencia del hombre porque no hay naturaleza humana sin cultura. Geertz cree que hay una brecha entre lo que dice el cuerpo y lo que el hombre necesita saber para funcionar. Este vacío se llenaría con la información proporcionada por la cultura. Por lo tanto, el autor afirma que somos animales incompletos que se complementan entre sí por medio de la cultura.

Desde otra óptica, está la definición propuesta por Claude Claret (1986), en la que cultura significa "conjunto de sistemas de significados preponderantes que aparecen como valores y dan lugar a reglas y normas que el grupo retiene y se esfuerza por transmitir y por el cual se particulariza y se diferencia de los grupos vecinos" (p.16). Si bien, es interesante ver cómo para L. Porcher (1994) el término de cultura no se queda únicamente en aquello que nos distingue de los demás grupos, sino que para él "toda cultura, ya sea social, individual o grupal, se define como una cultura mestiza. La noción de cultura pura realmente no tiene sentido, lo que aprendemos cambia nuestro capital cultural" (p.8).

Con otra visión, propuesta por el sociólogo M. Mead, la cultura se entiende como: "el conjunto de formas de comportamiento adquiridas de un grupo de individuos unidos por una tradición común, que transmiten a sus hijos y, en parte, a los inmigrantes que vienen a incorporarse a este grupo" (Vinsonneau, 2000, p.51). No obstante, con una definición un tanto más actual, encontramos la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002) valora la cultura:

Como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.(p. 4)

En esa definición conforme a la UNESCO se pueden advertir de una manera más precisa y particular algunos de los elementos que determinan a una sociedad.

Otra definición del término cultura nos pareció interesante, puesto que tiene que ver mucho con este trabajo de investigación es la del Diccionario de Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y Segunda (2003) que da una definición compuesta de cultura. Éste parte de la capacidad de hacer distinciones que permiten jerarquizar culturas y describirlas. La cultura siempre es plural porque se puede dividir en una multitud de características distintivas. Cada individuo pertenece a varias culturas. En didáctica de las lenguas, el aprendiente tiene un enfoque externo a la lengua, y la cultura meta debe pasar por un proceso de comprensión, deconstrucción y reconstrucción.

Si bien, para otros autores como Romero (2005) la cultura representa el ayer y el hoy de los que residen en un determinado espacio geográfico y lo expresa enunciando que “la cultura acumula y sintetiza elementos del pasado -mitos, percepciones y valores- y se nutre de un presente de convivencia con su entorno” (p. 9). En otras palabras, lo que pretende decir con esta definición es que la cultura es algo que no tiene tiempo, siempre está ahí, pese a que nuestras prácticas cambien, un individuo que pertenece a cierta comunidad en particular tendrá conocimiento del pasado cultural y estará consciente de los cambios en su presente.

Actualmente, este término (cultura) tiene la misma importancia en el vocabulario de la sociología que en la antropología, y generalmente consideramos que es el producto humano resultante de los encuentros interculturales que pueden evolucionar a través de intercambios e interacciones de los grupos de individuos. Esta breve historia ha permitido resaltar los diferentes significados atribuidos, a conforme a la noción de cultura, ya sea en antropología o sociología. Este término se ha desarrollado cada vez de manera coherente y continua, agregándole nuevas connotaciones sin perder su significado original.

2.2 Definiendo cultura, Cultura y kultura

Primeramente, un punto importante que debemos tener en cuenta al definir la cultura es que la definición más frecuente de cultura en la enseñanza de lenguas está relacionada con dos expresiones, cultura con "C" mayúscula, o también llamada cultura formal, y cultura con "c" minúscula, o llamada también cultura profunda.

La dicotomía que propone Halverson (1985) distingue dos usos de la palabra cultura como:

1. El modo de vida total de un grupo de personas
2. Un refinamiento o sofisticación dentro de una sociedad.

El primer uso se ha llamado cultura con "c" minúscula, y el segundo, cultura con "C" mayúscula. La cultura "c" incluye los aspectos rutinarios de la vida, como la forma en que las personas se saludan entre sí, se visten, lo que comen y sus innumerables hábitos diarios. La cultura "c" abarca todo, como una forma de vida total, por lo que la Cultura "C" es necesariamente parte de la cultura "c".

Una persona culta ("C" mayúscula) conoce los puntos más sutiles de las costumbres, y puede distinguir entre lo común y lo refinado. En resumen, por un lado, la cultura puede verse como civilización, los grandes logros de un pueblo y cómo se reflejan en su historia, instituciones sociales, obras de arte, arquitectura, música y literatura, comúnmente denominadas gran cultura "C" (Hu, 2002). Por otro lado, la cultura puede verse como las costumbres, tradiciones o prácticas que las personas llevan a cabo como parte de sus vidas cotidianas, es decir, la cultura pequeña "c". Es interesante, por otra parte ver, cómo Miquel y Sans (1992) mencionan otro apartado para la clasificación de la cultura:

Cultura con mayúsculas, cultura (a secas) y kultura. La primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda a la cultura de lo cotidiano, y la tercera; a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías (p. 4).

Coincidimos con Miquel y Sans referente a su clasificación sugerida. Como habíamos visto con Halverson (1985) entender la cultura con “C” mayúscula es hablar de esas manifestaciones que conocemos a nivel nacional como internacional, en otras palabras, se hace alusión a las manifestaciones más próximas a las bellas artes, también pensada como cultura estándar; mientras que la cultura con “c” minúscula o a secas, comprende todo lo marcado, lo no dicho, es decir, se refiere a todo aquello que las personas pertenecientes a una lengua y cultura, comparten y dan por intuitivo. Es significativo resaltar que este tipo de cultura abarca esas manifestaciones relacionadas con el vivir cotidiano de los individuos.

Si bien, el tercer apartado, y lo que lo diferencia de la dicotomía de Halverson (1985) es la cultura con “k”, que hace alusión a una subcultura, dicho de otro modo, se refiere al tipo de conocimiento que es empleado en contextos precisos, como el argot perteneciente a ciertos sectores de la población; kultura designa los usos y costumbres que se diferencian del estándar cultural y no son compartidos por todos los individuos. A este tipo de cultura Miquel lo explicó como “cultura epidérmica.

2.3 La cultura como un iceberg y otros modelos

A veces es útil, incluso necesario, revisar las metáforas que utilizamos como investigadores o profesores para transmitir el mensaje que nos parezca más relevante o el más impactante. Estas figuras de estilo asocian una experiencia o una abstracción con un elemento concreto, que tiene el efecto de hacer que la abstracción sea muy real y comprensible para aquellos a quienes se dirige el mensaje. Lakoff y Johnson (2003) argumentan que aquellos cuyas metáforas están integradas de manera sostenible en el discurso común requieren una lectura particular de la experiencia humana y, en última instancia, definen una parte de la verdad. Por lo tanto, no es solo una cuestión de ser entendido, sino de reconocer que efectivamente existe una cuestión de poder: una interpretación metafórica de una parte de la experiencia humana puede terminar dominando el discurso común, y por Incluso para guiar las elecciones individuales y sociales.

El autor de La Dimensión Oculta, Edward T. Hall (1976) en su libro *Más allá de la Cultura* expone la analogía del iceberg para presentar aquello que rodea a la cultura. Se trata de una metáfora que los interculturalistas utilizan de manera recurrente en sus mensajes: si la cultura de una sociedad fuese un iceberg, entonces se tendrían dos partes, la parte visible y la no visible (la parte más determinante).

Como bien se acaba de mencionar, la característica principal de esta montaña de hielo flotante es que el 90% de su volumen está bajo el agua. Es imposible saber su forma exacta basada en lo que es visible. La imagen del iceberg se usa en el discurso común para designar lo que no se puede captar a priori: la punta del iceberg, se refiere a una situación desde la cual sólo percibimos una pequeña parte, como la superficie del hielo, resume las características más representativas de una cultura, como la lengua, la historia, la geografía, la literatura, la música y la comida. Por esta asociación entre cultura e iceberg, también deseamos resaltar la naturaleza parcialmente invisible de la cultura que se refiere a los valores, códigos culturales, lenguaje corporal, reglas de cortesía, entre otros. La metáfora también hace que la cultura sea una realidad cuya importancia se puede minimizar fácilmente si uno sólo se detiene en su parte (pequeña) visible. (Ver figura 2).



Figura 2 : Analogía del iceberg cultural. E. T. Hall (1976)

Lo que Hall pretende mostrarnos con esta analogía es que como profesores procuremos centrarnos más en los aspectos de la cultura menos perceptibles, de manera que tanto nosotros como nuestros aprendientes; nos conscienticemos a no juzgar o criticar por lo que vemos y tratar sensibilizarlos a aquello que no entiendan de la cultura meta. (Ver Figura 3).

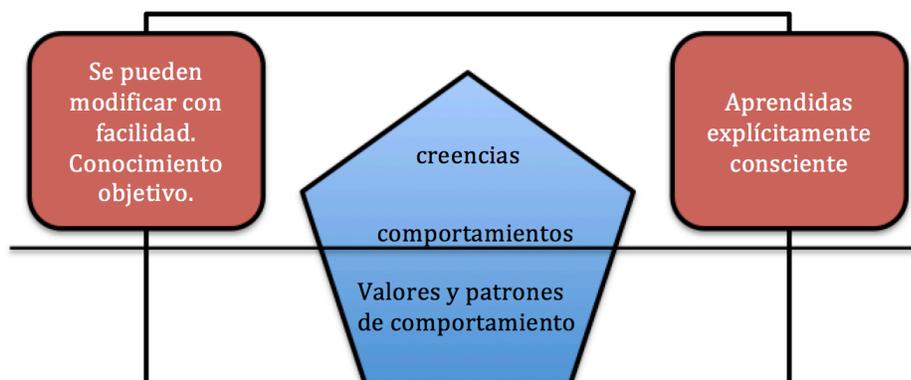


Figura 3: La analogía del iceberg. Adaptado de E. T. Hall (1976)

Otra aportación importante a esta discusión del concepto de cultura es la hecha por el psicólogo holandés Geert Hofstede, quien ha desarrollado un modelo comparable al iceberg, el famoso "modelo de la cebolla". En la capa interna, en el corazón de la cebolla, Hofstede sitúa los valores de una cultura, aquellos que representan la parte invisible. Según Hofstede (1980), "la cultura es una programación mental que distingue los miembros de una cultura con relación a otra" (p.53). Cada cultura opera de acuerdo con su propio sistema de valores y sus miembros se comportan de acuerdo con las reglas que son apropiadas a una situación dada. Según este modelo hay cuatro dimensiones para comparar una cultura con otra. A continuación se muestran cuáles son:

- Individualismo o colectivismo: en esta dimensión, el individualismo determina el grado en que los individuos están vinculados a los grupos. La escala del individualismo varía de 0 a 100 y muestra las características generales de una sociedad. Si el índice de individualismo es alto, la cultura será más individualista y el individuo se encuentra en el centro de interés. Si el índice es más bajo, la sociedad es más comunitaria y uno encuentra

allí "un tejido social muy estrecho".

- Distancia jerárquica fuerte o débil: la segunda dimensión, tiene que ver con el Índice de Distancia Jerárquica que define el rango de distancia del poder y muestra la tolerancia de los individuos a una distribución desigual del poder.
- Control de incertidumbre alta o baja: esta dimensión se refiere a la tolerancia de la sociedad a la incertidumbre y la ambigüedad. El índice de prevención de incertidumbre describe cómo una cultura se siente amenazada por una situación desconocida o un evento inesperado. En una sociedad con un fuerte control de la incertidumbre, las personas temen el cambio. Contrariamente a eso, en una cultura con un control débil de la incertidumbre, las personas no tienen miedo del futuro desconocido. Toleran la incertidumbre y la toman todos los días como viene. Además, una cultura de control de baja incertidumbre se caracteriza por una gran tolerancia porque las personas no se sienten amenazadas por las diferentes opiniones y personas. Aceptan opiniones opuestas y consideran los conflictos como enriquecedores.
- La dimensión de masculinidad o feminidad: por último, pero no por ello menos importante está la dimensión de masculinidad o feminidad que determina la división de los roles de género en una sociedad. Un índice muy alto define una cultura masculina y hace una clara distinción entre roles exclusivamente femeninos y roles exclusivamente masculinos. Por otro lado, en las sociedades de mujeres los roles de género no están claramente diferenciados. Esto significa que el hombre, por ejemplo, también se ocupa de la educación de los niños. Además, la cultura de las mujeres hace hincapié en los seres humanos y el medio ambiente; por otro lado, considera que el dinero y los bienes materiales son menos importantes. La calidad de vida tiene prioridad sobre el éxito.

Para concluir con este apartado, se muestra a continuación el esquema (ver Figura 4) que refleja esta noción de profundidad de la cultura. La conceptualización se refiere a una estructura sistémica e integrada del constructo

estratificado de la cultura y un continuo que va desde las dimensiones explícitas a las implícitas (Schein, 1984a, Hofstede, 1984, Trompenaars y Hampden-Turner, 1998). Las dimensiones explícitas de una cultura dada pueden ser fácilmente descritas a un extranjero por los miembros de esa cultura. Implícitas, pertenecen al dominio del inconsciente y, por lo tanto, son menos visibles fuera del grupo.

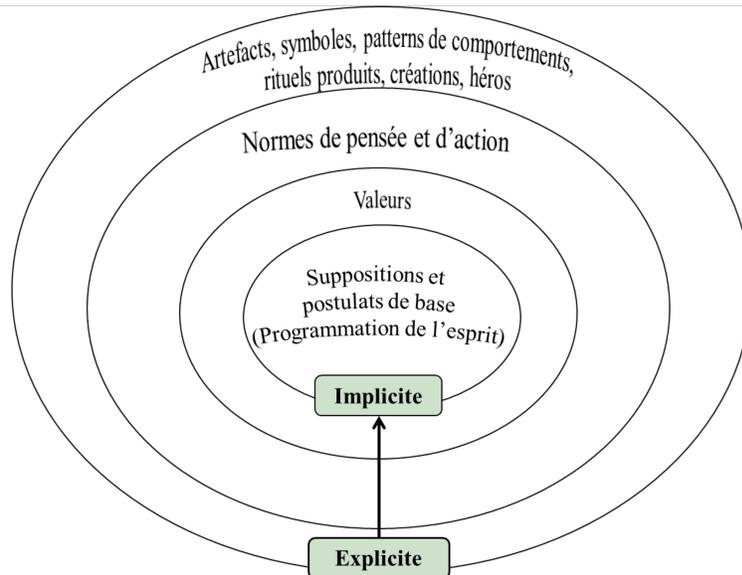


Figura 4: El modelo de la cebolla. Diseñado y adaptado por: Schein, 1985, Trompenaars y Hampden-Turner 1998

Más tarde, tomando como referencia la analogía del iceberg de T. Hall (1976), Moran (2001) desarrolla su propuesta estableciendo cinco dimensiones de la cultura -tres de estos componentes se basaron en el National Standards in Foreign Language Education Project- que son: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas. (Ver figura 5).

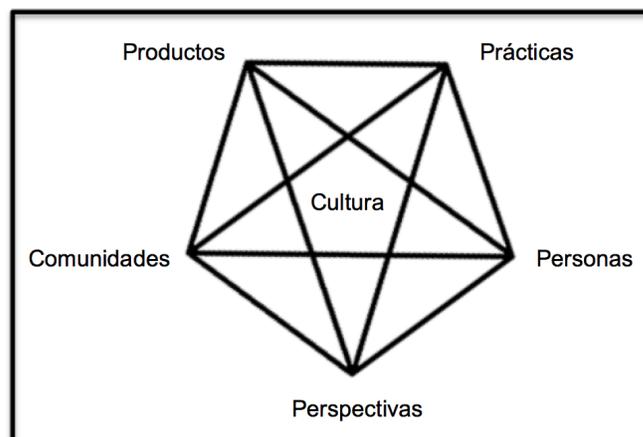


Figura 5: Las cinco dimensiones de la cultura. Tomado de Moran, (2001).

Los estudiosos definen los productos, que son los artefactos producidos o escogidos por los miembros de una sociedad, desde objetos concretos como herramientas, ropas, documentos escritos y edificios, hasta elementos más complejos, pero aún perceptibles, como la lengua hablada y escrita, música, organización familiar, educación, economía, política y religión. Los productos pueden considerarse tangibles e intangibles, y están localizados y organizados en lugares físicos.

Con respecto a lo que dice Moran (2001), las prácticas son las acciones e interacciones -individuales o colectivas- que ocurren entre los miembros de una sociedad. Las prácticas incluyen el lenguaje, la comunicación, la expresión propia y el uso de los productos. Éstas pueden ser verbales o no verbales, e implican las diversas posibilidades de interpretación. Esta segunda dimensión también cubre los tabúes. De acuerdo con el autor, las perspectivas, en gran parte implícitas, son la base de los productos y sirven de guía para la comunidad y para las personas. Éstas abarcan percepciones, creencias, valores y actitudes que orientan la visión del mundo. Las comunidades se describen como contextos sociales, circunstancias y grupos en los que las prácticas culturales pueden ocurrir. En general, estos contextos abarcan una cultura nacional, lenguaje, género, raza, religión, clases socioeconómicas y generaciones. Más específicamente, las comunidades pueden ser consideradas grupos definidos, como un partido político, una organización, una familia o un equipo. Las comunidades también representan las relaciones entre las personas, que pueden ser clasificadas como separación, cooperación, colaboración o conflicto.

Asimismo, el autor cree que la cultura no es solamente el colectivo (las comunidades descritas anteriormente), sino también el individual y, por eso, su última dimensión se dirige a las personas. Esta dimensión abarca a los miembros que forman una cultura y una comunidad. Él resalta el hecho de que cada individuo es distinto, es decir, cada persona lleva consigo una serie de factores que definen su propia existencia e identidad cultural. Conviene destacar que, Moran (2001) relaciona los fenómenos culturales con esas cinco dimensiones,

pues estos comprenden elementos tangibles (productos) que son utilizados por individuos (personas) en sus interacciones (prácticas) sociales y particulares (comunidad) y, a partir de eso, reflejan valores, actitudes y creencias (perspectivas).

En relación con el enfoque que se utilizará para la inserción del componente cultural en el salón de clase de LE, conforme a Liddicoat (2011), hay dos tipos de enfoques en la enseñanza de la cultura en el aprendizaje de lenguas: el enfoque de "orientación cultural" y la de "orientación intercultural". La orientación cultural se refiere a un enfoque superficial, no se preocupa por las cuestiones de identidad, valores o creencias del aprendiente, mientras que la orientación intercultural considera la revisión y transformación de estos aspectos mediante la aproximación de otra cultura a través del lenguaje, en una identidad intercultural (Liddicoat, 2011).

Así pues, estamos de acuerdo como Liddicoat (2013), en que la enseñanza-aprendizaje intercultural de lenguas no funciona como un método, debido a que no hay un conjunto de prácticas pedagógicas definidas para ello. Se parte del principio de que depende del profesor adaptar las orientaciones teóricas a la realidad de su lugar de enseñanza reconociendo el salón como un contexto cultural en el que las experiencias se intercambian bajo el plano de la lengua y la cultura. Para ello, creemos que es importante enfocar la (inter-) subjetividad de los aprendientes como participantes en la diversidad cultural y la emergencia de la cultura, vista de forma dinámica, en la interacción con el otro.

2.4 Relación lengua-cultura

Ante todo, tanto en la antropología como en la lingüística, la lengua es contemplada como uno de los factores característicos de una cultura. Boas (1921) fue el primer antropólogo que se centró en la relación entre lengua y cultura; más tarde aparecieron, Sapir (1921) y Whorf (1956) quienes siguieron estudiando ese vínculo. Ellos, a través de su hipótesis de la relatividad lingüística manifestaron que la lengua determina y resuelve el pensamiento, así como la percepción de sus

hablantes. Dicho de otro modo, ninguna lengua puede sobrevivir, salvo que se encuentre en el contexto de la cultura y mutuamente, la cultura que no tiene en su centro la estructura de una lengua estándar y ordinario no puede subsistir (Tengku, 2012). Desde otra óptica, Hall (1997) manifiesta que la lengua admite la expresión de objetos materiales y de prácticas sociales significativas de una cultura; es aquí donde ésta organiza los significados que pueden o no emplearse bajo ciertas circunstancias por la persona que habla. Por consiguiente, entender la cultura es averiguar cómo los significados son producidos simbólicamente y enunciados en el discurso dentro de los contextos sociales particulares.

Por su parte, Moran (2001) expresa que la lengua personifica los productos, las prácticas, las perspectivas, las comunidades y las personas de una cultura de tal manera que, para descubrir lo que comprende la cultura hay que revisar la lengua. De este modo indica:

La lengua es producto de la cultura... los miembros de una cultura crean la lengua para que puedan mediante su uso expresar sus prácticas, es la forma de organizar e identificar todos sus productos culturales y de nombrar y resaltar su perspectiva cultural... la lengua es vista, entonces, como una ventana a la cultura. Así, se tiene por ejemplo el hecho de que en la lengua francesa exista el “tu” y el “vous” como un reflejo de que los hablantes del francés precisan de esta distinción en su cultura, para establecer roles y mantener relaciones con otros hablantes de francés. (Moran, 2001, p.35).

Como se puede ver, la lengua la encontramos en todas partes y en todos los tipos de interacciones; puesto que, cualquiera que pertenezca a una cultura se encuentra inmersa en la lengua que se habla en esa sociedad. En resumidas cuentas y como referimos anteriormente, Morán (2001) constata diciendo que lengua y cultura están fusionadas, en vista de que una refleja a la otra; en consecuencia, la lengua refleja nuestra cultura. De este modo concordamos con la analogía de Jiang (en Duranti, 1997) donde expresa que “la lengua y la cultura hacen un organismo vivo; la lengua es carne, y la cultura es sangre, sin cultura, la lengua estaría muerta; sin la lengua, la cultura no tendría forma. (p. 328).

Por lo que sigue, es fundamental considerar que cuando vamos al encuentro de una nueva lengua, por ende vamos del mismo modo al encuentro de una nueva cultura y la forma en que cada persona lo asimila, conforme a Chanona (2011) no es de una manera equilibrada. Como se aprecia en el esquema que da a conocer este autor (ver figura 5) hay una oscilación entre las lenguas y las culturas a las que los individuos están accediendo. Lo anterior establece no sólo el nivel de bilingüismo indispensable para la interacción, sino que conjuntamente motiva cambios en las prácticas sociales de estos. La interacción no sólo ocasiona una serie de variaciones en el manejo de una lengua u otra; sino que de la misma manera genera un crisol de culturas y lenguas en contacto que penetra de manera continua en los diferentes grupos sociales formando escenarios de influencia de unos con otros.

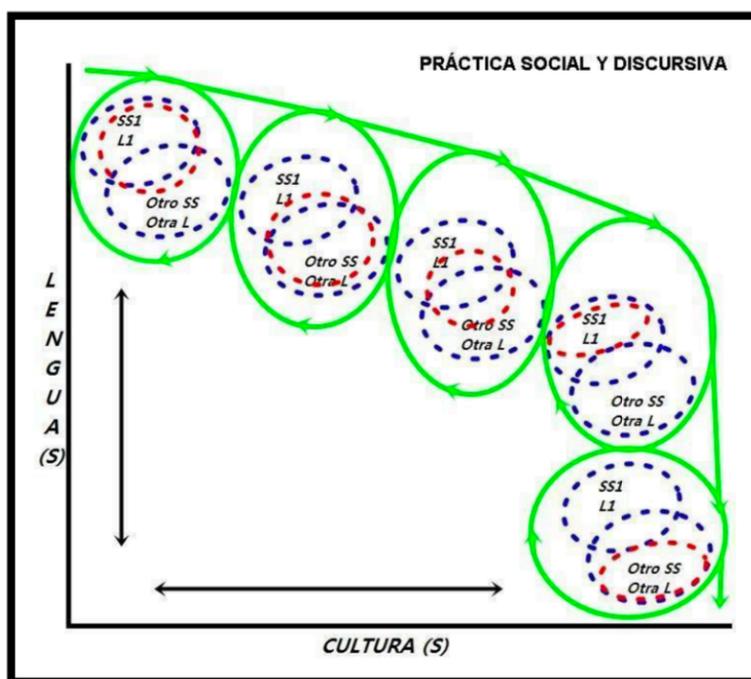


Figura 6: Práctica socio-discursiva intercultural. Chanona (2011)

Ahora bien, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas, para nosotros los profesores representa un punto de interés esta conexión indivisible entre la lengua y la cultura. Conviene destacar, que no sólo es el hecho de cómo enseñar este punto; sino que tal importancia tiene que ver con la perspectiva de la formación

docente; al igual que con el progreso de los enfoques y métodos de enseñanza que usualmente demandan al profesor de lenguas un incesante ejercicio de formación y actualización en búsqueda de lograr desempeñar todas las exigencias curriculares. Por esta razón, en los encuentros que se realizan, entre profesores de lengua, se debate no únicamente el cómo, sino el por qué es indispensable que se incorpore o haga notar en el salón la importancia que recubren los aspectos culturales en la manera de comunicarse y de ser de los individuos de otras culturas. Empero, la mayoría de las veces los individuos no son conscientes de que ellos mismos son seres culturales, efecto del medio en el que se desarrollan (Merril, 1995).

A todo esto, la lengua es una forma de comunicación y comunicarse significa, de forma tácita, la manera en cómo las civilizaciones actúan, se constituyen, se desenvuelven y cambian. De ahí que, las personas que contribuyen en el proceso de comunicación, lo llevan a cabo a partir de su experiencia vivencial, conscientes de lo admisible y criticable en su entorno. Así pues, la lengua representa la vía que asocia la experiencia del individuo con aquella de su grupo de pertenencia y, cuando es esencial, con personas de otros grupos (Amodio, 2006). No obstante, para comunicar algo es preciso que todo aquello que nos circunda tenga un significado y que tal significado sea conocido por todos los que viven en una sociedad en particular. Dichos significados o nombres son otorgados por cada cultura y poseen un valor para los integrantes de esa comunidad; como existe en toda lengua hay palabras que pudiesen ser polisémicas, lo interesante es que aún así, los integrantes de esa sociedad consiguen distinguir todos y cada uno de los significados que tiene una palabra o frase (Amodio, 2006).

Como hemos visto hasta ahora, la relación entre lengua y cultura es bastante estrecha. Varias investigaciones nos han hecho comprender que la lengua es una de los principales elementos constitutivos de la identidad individual y, en consecuencia, de la identidad colectiva. Por lo tanto, la lengua no sólo es considerada como el vehículo de las culturas, sino que también desempeña un papel decisivo en la construcción de la personalidad y los modos de pensamiento

y razonamiento de los individuos. Para establecer vínculos sólidos con los demás, primero debemos saber cómo comunicarnos con ellos. En este proceso comunicativo, la competencia lingüística se considera insuficiente, ya que se supone que el hablante también conoce el aspecto cultural que transmite la lengua en cuestión. En otras palabras, para una buena comunicación, debemos tener, además del código lingüístico y una competencia sociocultural, una competencia intercultural.

2.5 Comunicación intercultural

Para L. Porcher (2004) es el prefijo "inter" que da peso a la palabra interculturalidad, por justamente enfatizar el aspecto relacional, las interacciones entre identidades, individuos y grupos, implicando la reciprocidad y la eliminación de barreras. Abdallah-Preteille (2005) destaca la percepción de cómo vemos al otro y de cómo nos vemos a través de las relaciones establecidas entre yo y el otro. Con respecto a lo que es la comunicación intercultural, podemos mencionar que a lo largo de la historia de la humanidad, diferentes pueblos pasaron por profundas transformaciones culturales, ocasionadas por la dominación, conflicto o, en el mejor de los casos, por el intercambio recíproco entre sus individuos. Estas relaciones se intensificaron tras el desarrollo y evolución tecnológica de los medios de comunicación, la ampliación del mercado global y las relaciones políticas y sociales entre grupos y organizaciones de todo el mundo. A partir de ese panorama internacional, antropólogos, sociólogos y comunicólogos profundizaron sus estudios en la diversidad cultural, con foco en la interculturalidad.

Ante todo, es importante destacar que este concepto de interculturalidad no corresponde igualmente al término multiculturalidad. Durante mucho tiempo, incluso los estudiosos tenían dudas sobre la definición real de interculturalidad y multiculturalidad. En las referencias encontradas, aún así, hubo discordancia y contradicciones entre las definiciones referentes al mismo término. De esta forma, para este trabajo de investigación, se utilizarán los conceptos que tienen mayor relevancia y conexión con el tema abordado. Alsina (1999, p.03), uno de los

pioneros en la investigación sobre la interculturalidad, trazó un panorama de los análisis referentes a este concepto. Para él, el multiculturalismo corresponde a la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mientras que la interculturalidad representa las relaciones efectivas entre ellas mismas. De la misma forma:

[...] el multiculturalismo [marca el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de las comunidades culturales con identidades diferenciadas. En consecuencia, la interculturalidad hace referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales. (Alsina, 1999, p. 03)

La noción de lo intercultural parte del concepto de que las culturas no se encuentran aisladas. Por ello, la interculturalidad puede manifestarse de tres formas principales. La primera, muestra que el contacto entre diferentes culturas no debe contener una relación de dominación y de no reconocimiento de la cultura ajena. La segunda dice que, al entrar en contacto con una cultura, es necesario que haya un diálogo, respeto y reconocimiento de las particularidades de esa cultura, lo que puede modificar algunos símbolos existentes en esas culturas, debido a la interacción. Y la última forma, define la interculturalidad como una relación entre dos o más culturas, pero con el reconocimiento de que el resultado de ese diálogo no afectará o modificará las diferentes culturas.

Cabe resaltar que la interculturalidad debe ser vista como un camino y no como una meta, pues representa el medio de acabar con la carencia de la aproximación, tolerancia o del mero respeto recíproco entre culturas. Sin embargo, la interculturalidad propicia:

[...] la interacción y el diálogo como verdaderos caminos para el encuentro efectivo y afectivo entre individuos y grupos, en vista de la búsqueda de convergencias que puedan fundamentar la construcción de una sociedad intercultural, donde todos, con sus diversidades tengan derecho de ciudadanía. (Marinucci, 2006, p.22).

Sin embargo, únicamente será posible traer la interculturalidad a un contexto real, en favor de la ciudadanía, si está comprendida de actitudes hermenéuticas, en otras palabras, de la praxis y de la comprensión, con la finalidad de descubrir todos los mecanismos, conscientes o inconscientes, manifiestos u ocultos, “sin esta óptica, será difícil desencadenar procesos interculturales que posibiliten la interpretación y la comprensión de una realidad social” (Marinucci, 2006, p.33).

Este procedimiento de interculturalidad es, en realidad, conocido como comunicación intercultural, ya que la existencia de la interacción como fenómeno implica inmediatamente en una acción comunicacional, representada por la relación entre las culturas que buscan satisfacer las necesidades de ambas partes (Alsina en Millán, 2000, p. 01). El estudio y la práctica de la comunicación intercultural se considera nuevo, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. Recientemente, aún con un campo de estudio no consolidado definitivamente, los estudiosos pasaron a verificar la importancia de la comunicación entre distintas culturas, políticas, economías y sociedades, a partir del momento en que los países se vieron en la necesidad de mantener una comunicación más estrecha, después de la Segunda Guerra Mundial.

En 1959, uno de los grandes precursores de este estudio, el antropólogo Edward T. Hall –a quien ya referimos en la analogía del iceberg-, mencionó por primera vez la expresión "intercultural communication", en su libro *The Silence Language*. A partir de ahí, un nuevo camino surgió para los estudios sobre la cuestión de la relación entre diferentes culturas (Alsina, 2006, p.11). Conforme los trabajos sobre comunicación intercultural se fueron desarrollando, nuevas barreras fueron detectadas, dificultando así la aplicación de ese estudio en una determinada realidad. Los principales problemas encontrados son: el etnocentrismo, los mitos, los estereotipos y el choque cultural entre una sociedad (o grupo) y otra (en Vandreza, 2002, p.12).

Conforme a Hofstede (1991: p.266), el punto de partida para que esas barreras sean solucionadas es la "toma de conciencia", en que el individuo pasa a comprender mejor la realidad del otro. Dicho de otro modo, el aprendizaje de otros valores culturales puede concretarse conforme a la "adquisición de conocimiento". De la misma manera, Touraine (en Silva, 2006, p.6) dice que un individuo sólo conseguirá concretar una comunicación intercultural, si se desconecta previamente de la comunidad, haciendo posible la comprensión del "otro", sin miedo, y las inseguridades. Para ello, un modelo de comunicación intercultural fue construido por Defleur ilustrado en la figura 7, a continuación:

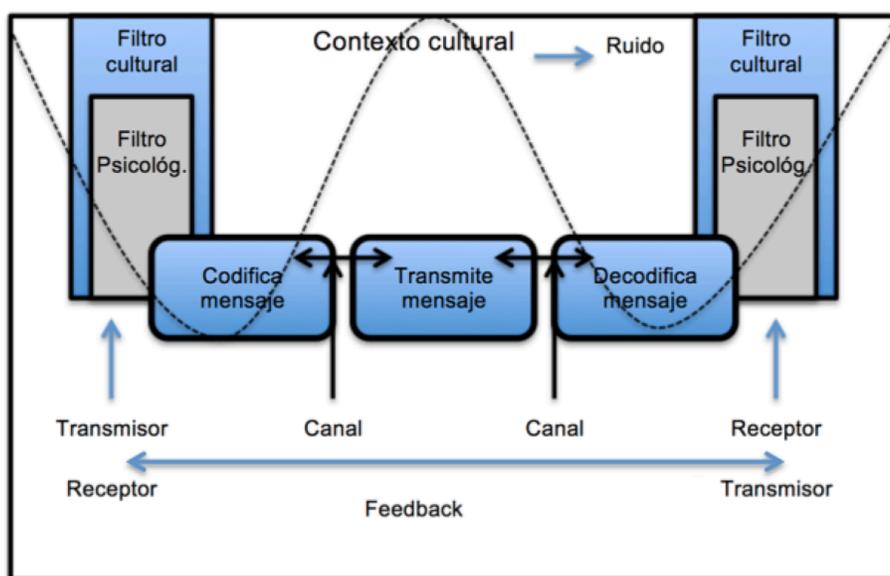


Figura 7: Modelo de comunicación intercultural. Fuente: Falikowski en Weber, 2004, p. 44.

En la búsqueda de una comunicación eficaz que, de acuerdo a Alsina (en Vilà, 2012, p.33), representa una comprensión aceptable para los interlocutores, Chen (en Vilà, 2006, p.33) desarrolló un modelo de competencia comunicativa intercultural, que corresponde a las habilidades en el campo cognitivo, emotivo y comportamental (ver figura 8):

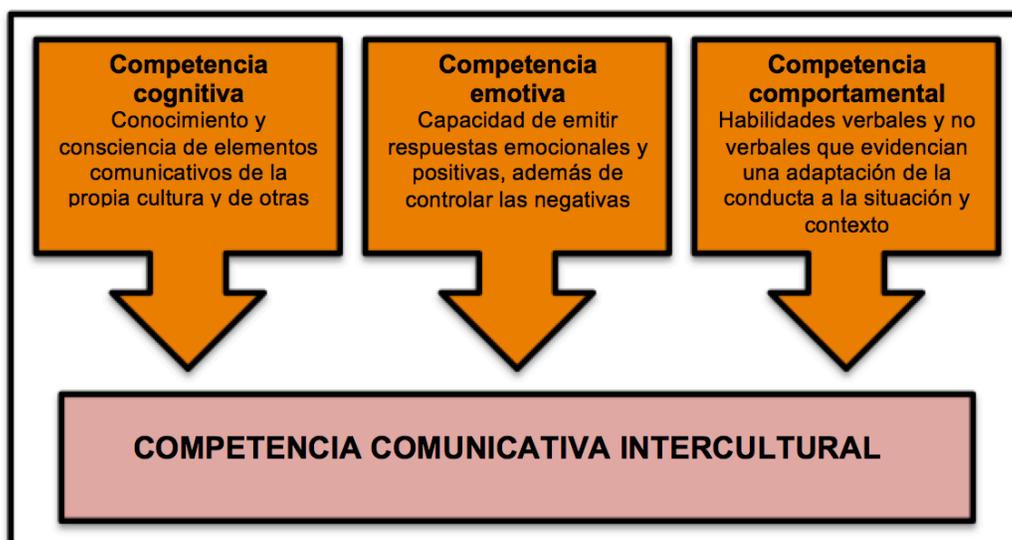


Figura 8: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural. Fuente: Vilà, 2006, p. 03

Primeramente, la dimensión cognitiva de la competencia comunicativa intercultural está representada por el conocimiento de todos los elementos culturales y comunicativos, tanto de la propia como de la cultura ajena, que promueve una comunicación efectiva. El ámbito cognitivo, como ejemplo, abarca: la atención apropiada, según la situación y el contexto; la influencia de la cultura encontrada en la propia lengua; y la comprensión de los aspectos comunes y diferentes del comportamiento humano. La dimensión emotiva, se produce cuando los individuos son capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta en Alsina, 1999: 08). En esta dimensión, se destacan: el control de la ansiedad, mediante cierta tolerancia de las ambigüedades; el desarrollo de la capacidad de empatía; el interés en conocer y aprender otras realidades culturales; y estar motivado a practicar la comunicación intercultural. La última dimensión de la competencia comunicativa intercultural, es la comportamental, que hace referencia a la habilidad comunicativa verbal y no verbal que el ser humano tiene para interactuar con otras culturas. Como buenos ejemplos de esta dimensión, podrían ser: la utilización de la información sobre los demás y la flexibilidad comportamental (Vilà, 2012: 06). Si bien, es evidente que únicamente la lengua de una determinada

nación no garantiza la comprensión de su cultura. Por esta razón, otros factores también son imprescindibles para el éxito de la integración cultural (Alsina en Millán, 2000: 22), siendo estos: el conocimiento de la propia cultura; la eliminación de los estereotipos y generalizaciones; la alerta al choque cultural; la metacomunicación; los malentendidos; el contexto comunicacional; y la creación de la igualdad.

Para ejemplificar, con el "conocimiento de la propia cultura", la interculturalidad propicia un mayor conocimiento de la cultura en que el ser humano está inserto, ya que hace que él la observe con los ojos más atentos y más detallistas. Esto facilita, posteriormente, su contacto con otras culturas. En lo que concierne a la "eliminación de los estereotipos y generalizaciones" está determinada por la hostilidad y el odio de un individuo o grupo social en relación al otro. Es evidente que estereotipar y generalizar algún aspecto de una cultura ajena no forma parte del contexto intercultural. Asimismo, la "alerta al choque cultural" corresponde a la incompreensión del comportamiento ajeno o emociones negativas como la desconfianza y la ansiedad, que pueden ser eliminadas a partir de una empatía cultural. Otro factor importante es la "metacomunicación", significa hablar del sentido del mensaje transmitido. Los "malentendidos" también pueden ser evitados, mediante un pre-conocimiento sobre el bagaje cognitivo del receptor. En cuanto al "contexto comunicacional" necesita recibir atención, antes de que se efectúe la comunicación. Este contexto corresponde a los conflictos, ambientes religiosos, fundamentalistas, de amistad, de solidaridad, de cooperación, además, evidentemente, del territorio en que los interlocutores están insertados. Y, por último está, la "creación de la igualdad" que es a partir de ella que este tipo de comunicación puede ser realizado, debido a que la interculturalidad va completamente contra el etnocentrismo, las actitudes discriminatorias y prejuiciosas.

Dicho lo anterior, consideramos oportuno también en este punto, vincular la negociación intercultural con la comunicación intercultural. Y para ello, es

interesante ver cómo para García (2018) la negociación intercultural alude a cómo los individuos de distintos bagajes culturales interaccionan a lo largo del proceso negociador en situaciones concretas de comunicación. Las técnicas comunes, los procedimientos negociadores no siempre van a operar de la misma forma que en nuestra localidad, cultura; los individuos van a percibir esa realidad de manera diferente, puede que juzguen lo correcto e incorrecto con otros valores y actúen de forma distinta a la propia aunque se hable la misma lengua. Es por ello que hablar de negociación en este apartado es importante, puesto que la cultura influye de forma significativa en el proceso, la interacción, comunicación, motivación y las acciones de los protagonistas (Radchenko-Draillard, 2012) ésta participa así en la forma en que los actores de la negociación tratan de comprender e integrar la cultura del otro. La influencia de la cultura en la acción de un negociador a menudo no es perceptible. Esta sutil calidad no reduce su importancia; pero es uno de los factores invisibles. Cuando una persona es parte de una cultura dominante a menudo tiende a asegurar la insensibilidad cultural y desmentir su importancia.

Ciertamente, es por medio de sus manifestaciones externas que se pueden entender los efectos de la cultura en las varias dimensiones de la negociación. Los objetivos concedidos por cada parte se ven dañados por las culturas respectivas. Aquí, la cultura se manifiesta principalmente en las estrategias y a la luz de los resultados de la negociación. Para las personas que van a negociar, llegar a un acuerdo representa cumplir con un estándar de equidad. La imparcialidad es en sí misma una norma social, es decir, culturalmente y su percepción difiere de una cultura a otra. Los diferentes comportamientos de negociación estratégica, explicados según su cultura de origen, conducen a diferentes resultados de negociación.

Los trabajos de Goffman, especialmente *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1956), presentan una continuidad a los trabajos de Mead o Park, ya que reitera la idea de que los individuos sólo pueden manifestarse a través de roles. La

interacción se presenta como un lugar similar a una escena de teatro. Los participantes en la interacción se definen a sí mismos como actores, transmiten una imagen de sí mismos, su cara y tratan de promoverla a través de sus actos. La cara es lo que Goffman define como la imagen que un sujeto pone en juego en una interacción dada. Se puede definir el término de cara como:

El valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí misma a través del guión que otros asumen que ha representado durante un contacto en particular. La cara es la imagen de sí mismo, delineada en términos de atributos sociales aprobados: aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona enaltece su profesión o religión, gracias a sus propios méritos. (Goffman 1967, p.5)

E. Goffman considera que la cara es la imagen de uno mismo. Cristaliza la identidad y, por lo tanto, es un valor sagrado. Por lo tanto, es comprensible que uno no pierda la cara en cualquier interacción personal, ya que es su ser el que está en juego. La cara puede ser cuestionada en cada interacción (en caso de un rendimiento deficiente, por ejemplo). Por lo tanto, la persona tiene interés en hacer todo lo posible para preservar su cara cuando esté amenazada y tratará de no perderla. Para ayudarla en esta tarea, hay de acuerdo a Goffman, diferentes tipos de estrategias de valoración, que le permitirán al actor seguir adelante y no perder la cara durante la interacción. Estas estrategias apuntan a salvaguardar las imágenes de cada uno en la interacción comunicativa. Son reglas que les permitirán no perder la cara frente al otro (reglas de consideración) y verse bien (reglas de autoestima), se trata de un trabajo real de "figuración" (trabajo de cara).

2.6 Perturbaciones en la comunicación intercultural

Vivimos en un mundo culturalmente diverso. La gente tiene encuentros con personas de diferentes razas, religiones y nacionalidades, en su día a día. Por esa razón, el desarrollo de una comprensión de la comunicación intercultural es fundamental, no obstante, se debe estar también alerta a las barreras que impiden esta comunicación intercultural.

Veamos primeramente a Barna (1997), ella identifica seis obstáculos para la comunicación intercultural: la presunción de similitud; diferencias en la lengua; mala interpretación de los códigos no verbales; Ideas preconcebidas y estereotipos; la tendencia a evaluar; y alta ansiedad. Samovar (1991) por su parte, también distingue seis obstáculos potenciales para la comunicación intercultural: la búsqueda de similitudes; la diversidad de objetivos de comunicación; la retirada; los estereotipos y prejuicios; el etnocentrismo; y la reducción de la incertidumbre. La mayoría de estos temas o temas similares se encuentran en otros autores que abordan las relaciones intergrupales y la comunicación intercultural: la falta de consideración de la diferencia o la consideración defectuosa de la diferencia en Camilleri (1989); la similitud, la categorización y la separación de la diferencia en Camilleri y Vinsonneau (1996); los estereotipos, los prejuicios, el etnocentrismo, la discriminación y el racismo en Barrette (1996); el racismo en Carter y Thompson (1997); así como la ansiedad e incertidumbre en Gudykunst (1994).

El etnocentrismo es quizás el mejor concepto que permite resaltar los vínculos entre estos temas. Así, desde un punto de vista cognitivo, el etnocentrismo es la tendencia a ver el mundo desde su propio marco de referencia. Summer, es el primero en utilizar este término en el estudio de las relaciones intergrupales y la cultura, definiendo al etnocentrismo como "una actitud de considerar al propio grupo como el centro del universo y evaluar todo otros grupos según el suyo" (Summer, 1906). De manera semejante, para Barrette el etnocentrismo es la "tendencia a interpretar y juzgar la realidad observada desde nuestros propios criterios culturales" (Barrette, 1996: 148). El etnocentrismo se acompaña de un proceso de categorización del cual se distinguen los miembros que están dentro y fuera del grupo. A menudo, este mecanismo cognitivo va de la mano con juicios que miran hacia adentro y juicios desfavorables sobre los grupos externos. Desde un punto de vista afectivo, el etnocentrismo es, por ende, un fenómeno caracterizado por un sesgo pro-grupal, es decir, por: 1) actitudes positivas hacia el endogrupo; 2) actitudes negativas hacia los exogrupos; 3) y la convicción de que

los exogrupos son inferiores al indogrupo (Bourhis y Gagnon, 1994). Cuanto más conflictiva es la situación intergrupala, más aumenta esta tendencia. El etnocentrismo se nos transmite sin nuestro conocimiento y a muy temprana edad: por ejemplo, en la escuela, adquirimos un punto de vista etnocéntrico de nuestra historia y la de otros grupos.

Otro aspecto es la diferencia cultural. Y para ello resulta interesante ver a Camilleri (1989) quien define las actitudes y conductas etnocéntricas como reacciones a la diferencia cultural. Muchos, como él, asocian la diferencia con los problemas frecuentemente encontrados entre personas de diferentes culturas, como: los códigos de comunicación verbal y no verbal, que son elementos culturales que se encuentran entre las barreras de la comunicación intercultural identificadas por Barna (1997). La ausencia de un lenguaje común es a menudo solo la punta del iceberg: incluso si el uso de la misma lengua facilita el intercambio de mensajes, no garantiza una comunicación efectiva, las mismas palabras pueden ser utilizadas e interpretadas de manera diferente por los interlocutores; por lo tanto, pueden surgir malentendidos alrededor de un simple "sí" o "no". La comunicación no verbal plantea un problema similar: una mirada, un signo de la mano puede resultar cosas que son diametralmente opuestas conforme a la cultura, a veces salutación, a veces insultos.

Si bien la diferencia cultural se identifica como un obstáculo para la comunicación, no es tanto la diferencia en sí misma lo que perjudica la comunicación, sino las reacciones más o menos conscientes que genera. Pueden ser de tres naturalezas (Camilleri, 1989, ver también Camilleri y Vinsonneau, 1996). La primera forma de reaccionar ante la diferencia es la falta de consideración de la diferencia, o la similitud de la diferencia (similar a la presunción de similitud descrita por Barna, 1997). La segunda forma de reaccionar ante la diferencia es mediante la categorización o mediante el uso de estereotipos. La tercera forma de reaccionar ante la diferencia es cuando se manifiesta por prejuicios y puede llevar a la discriminación y el racismo.

Para ello, recordemos que el concepto de estereotipo fue introducido por primera vez en el año de 1922 con Lippmann, quien lo describía como aquellas “imágenes que están en nuestras cabezas [...] son categorías descriptivas simplificadas que se ponen en otra persona, o grupo de individuos”. Esta definición más tarde evolucionó, y de acuerdo a Ashmore y Del Boca (en Cano, 1993, p.38) el estereotipo se convirtió en un conjunto de creencias a propósito de un grupo social. No obstante, los estereotipos se vuelven peligrosos cuando son inexactos y que se resisten al cambio incluso cuando la información los contradice. Por otra parte, el uso de estereotipos a menudo conduce a juicios erróneos, simplificadores. Observemos entonces que, un estereotipo se vuelve discriminatorio cuando limita el desarrollo, expresión o el ejercicio de los derechos de las personas pertenecientes al grupo social al que se refiere.

Es por esto que si los estereotipos tienen un valor de conocimiento (inclusive si éstos son simplificadores y/o modificadores de la realidad), los prejuicios tienen una dimensión afectiva. Y para ello, concordamos con Gergen, K., Gergen, M., y Jutras (1981: 48) en que el prejuicio es "una predisposición a reaccionar de forma desfavorable ante una persona por pertenecer a una clase o “categoría” de persona”. A diferencia del estereotipo, cuyo contenido puede ser positivo, el prejuicio es globalmente negativo en términos de valor. Tener prejuicios es formular un juicio inconsiderado y definitivo sobre una cosa, persona o un grupo de personas sin conocerlas lo suficiente. Se trata de una idea preconcebida sobre algo o alguien. Está fundado sobre un estereotipo, debido a que los prejuicios nos son inculcados por el entorno social. Es así una manera de tener una opinión por medio de suposiciones que se van generando a partir de lo que uno sabe, es un juicio sin pruebas.

Estos se forman anticipadamente, a partir de una experiencia personal que viene desde la educación, impresiones, familia o ambiente. Por eso en la clase de lenguas, es importante ver con qué prejuicios vienen los aprendientes, de manera que el profesor pueda ayudar a deconstruir, a través de una toma de conciencia,

trabajo sobre uno mismo, o en función de una nueva experiencia y sobretodo por medio de la información. Por último, se tiene que cuando el estereotipo y el prejuicio se enganchan, entonces se pasa a la discriminación. Ésta corresponde a un componente negativo no justificable contra individuos o bien, hacia los miembros de un grupo en particular. La discriminación va en contra de un principio fundamental de los derechos humanos: todos los individuos son iguales en dignidad y pueden reclamar los mismos derechos básicos (CNDH, 2017).

Continuando con los obstáculos de la comunicación intercultural, siguen la incertidumbre y ansiedad. De acuerdo a la teoría de Gudykunst (1994) se tiene la metáfora del extranjero: cualquier interlocutor es un potencial desconocido porque nadie comparte exactamente el mismo perfil de afiliaciones sociales. La cultura del grupo en el que se clasifica al otro es poco o nada conocida, no sabemos cómo comportarnos y experimentamos malestar, de ahí la experiencia de incertidumbre cognitiva y ansiedad a nivel emocional. Según este autor, existen umbrales, máximo y mínimo, de incertidumbre y ansiedad entre los cuales cada individuo se comunica de manera más efectiva. Si la incertidumbre se encuentra entre los umbrales máximo y mínimo de efectividad, la persona se acerca a su interlocutor con confianza porque se siente capaz, en cierta medida, de anticipar y explicar los pensamientos, sentimientos y comportamientos. de éste; por otro lado, el nivel de incertidumbre es suficiente para que permanezca atento a la comunicación y procese la información adecuadamente. También es necesario un mínimo de ansiedad para mantener al individuo en alerta, despertar su interés y curiosidad y motivarlo a comunicarse. De lo contrario, puede que no le preste atención a la interacción y omita signos que indiquen posibles malentendidos.

Bien, hasta ahora ya vimos que en una situación de comunicación intercultural, la diferencia cultural de otra persona puede poner en tela de juicio las creencias y las normas culturales de un individuo, lo que socava sus necesidades de coherencia (necesidad de prever y explicar eventos, o cualquier otra necesidad relacionada con el campo de conocimiento, St-Arnaud, 1996) y de competencia (necesidad de

control sobre los eventos mediante una conducta apropiada y efectiva, o cualquier otra necesidad relacionada con el campo de acción; Arnaud, 1996); el individuo ya no sabe cómo explicar las cosas o cómo comportarse adecuadamente.

2.7 Recapitulación

En este segundo capítulo presentamos y examinamos diferentes aportes teóricos que nos posibilitan reflexionar, indagar y demostrar algunos de los elementos que aparecen al tiempo que se enseña el componente cultural. En sus distintas secciones nos permitimos puntualizar y analizar los distintos aportes teóricos que nos sirven de cimiento para la discusión y análisis de nuestro objeto de investigación. Iniciamos el capítulo con la presentación de distintas aportaciones teóricas alusivas al constructo de cultura y el impacto que tiene en los individuos. Se explora la relación entre lengua y cultura ya que nuestro objeto de estudio se encuentra inmerso en un contexto de una clase de lengua. Posteriormente abordamos la comunicación intercultural, así como algunas de las perturbaciones que ésta puede presentar.

Capítulo 3. La mirada intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera

El aspecto de lo intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales. Es claro que hoy en día es indispensable una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, sin embargo, más allá de lo anecdótico, es necesario contar con bases sólidas para implementar intervenciones educativas efectivas. Este capítulo presenta una revisión de los conceptos básicos de la interculturalidad, así como un análisis de la evolución de metodologías, el contenido intercultural en el libro de Alter Ego + que ha sido utilizado para la enseñanza de FLE aquí en México, así como recursos tecnológicos que promuevan la interculturalidad.

3.1 Evolución de las metodologías

Optar por un manual didáctico implica conocer las metodologías que lo precedieron. Debemos recordar brevemente los planteamientos pedagógicos anteriores, y cuáles eran sus presupuestos, antes de hablar sobre el método comunicativo responsable de traer a discusión el aspecto intercultural a la superficie. Las metodologías tradicionales se utilizan desde el final del siglo XVI, afirma Tagliante (2006). Basada en el estudio de la gramática y la traducción de textos, la oralidad no es valorada en esta perspectiva, ya que todas las actividades de la clase tienen por soporte la lengua escrita. Incluso superada, algunos docentes aún utilizan esa metodología, quizás por el hecho del papel dado a éste, como el poseedor del saber, aquél que transmite su saber verticalmente.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el método directo propuso la enseñanza de la lengua oral sin recurrir a la lengua materna o a las traducciones, la lengua escrita se vuelve secundaria, su función es auxiliar al habla. Según Cuq (2003), el

conocimiento literario también se pone en segundo plano, con la industrialización la enseñanza de lenguas debe atender a las nuevas necesidades sociales, necesidades de uso práctico de las lenguas. El método directo fue oficialmente implementado en la enseñanza francesa en 1901, éste evolucionó rápidamente hacia una metodología mixta: directa/tradicional y se mantuvo hasta la Primera Guerra Mundial. El enfoque dado a la oralidad es más significativo que el método precedente, sobre todo en lo que se refiere a la fonética y la ejecución correcta de los sonidos. Tagliante (2006) afirma que el docente sigue siendo el poseedor del saber, pero ahora él asume un papel de animador y incentivador del lenguaje y del habla.

A continuación surge, durante la Segunda Guerra Mundial, el método audio-oral, que de acuerdo a Cuq (2003), resulta de una experiencia didáctica realizada para que los militares pudiesen hablar y comprender el mayor número de lenguas posibles durante el período de la guerra. Este método consiste en la memorización de diálogos simples, antes de la comprensión del funcionamiento gramatical de los mismos, el aprendizaje de la gramática se da de manera implícita y el vocabulario ocupa un lugar secundario. Las teorías que subyacen al método son el estructuralismo lingüístico y el conductismo. El audio-oral innovó al introducir nuevos soportes pedagógicos como el grabador y el laboratorio de lenguas que refuerzan el carácter mecánico y repetitivo del abordaje.

A principio de los años 50, el método Estructural Global Audiovisual (SGAV) surge y aborda la lengua como un medio de expresión y comunicación oral. Más que la lengua, el método buscaba enseñar a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. Después de la Segunda Guerra Mundial, Francia necesita mantener y reforzar su poder en las colonias, integrar a los diversos inmigrantes, luchar contra la expansión de la lengua inglesa y restaurar su prestigio en el exterior, para ello:

“El gobierno adopta una política de difusión de la lengua francesa en el exterior y toma medidas para facilitar su aprendizaje. Es así como el lingüista, Georges Gougenheim, se encarga de dirigir un equipo a fin de elaborar un estudio de estadística léxica y gramatical y de poner en funcionamiento, a partir de un análisis de la lengua hablada, un francés elemental” (Cuq, 2003, p.240).

Es interesante ver cómo dos cursos audiovisuales fueron publicados: Le Français fondamental premier degré (1970) y Le Français fondamental seconde degré (1972). En estos, el aprendizaje de la gramática se da de forma implícita a través de ejercicios estructurales. La escritura se considera una derivación del oral, los diálogos utilizados no cuentan con transcripción, la comprensión se hace por medio de imágenes y de elementos textuales. Los estudios de Ferdinand de Saussure y Charles Bally sirvieron de referencia para la metodología SGAV, y se apoyan de medios verbales y no verbales, como bien son el contexto social, la entonación, los gestos, las mímicas, el ritmo, entre otros.

Siguiendo con los años 70, surge el enfoque comunicativo, que da la oportunidad al aprendiente de hablar y actuar en situaciones comunes de comunicación oral y escrita. El cambio más importante de este enfoque es la libertad de progresión léxica y gramatical, "los nuevos recursos lingüísticos (léxicos y morfosintáticos) se introducen a medida que el aprendiente presenta necesidad" (Tagliante, 2006, p.33). La noción de necesidad es un factor fundamental de esa metodología; si el aprendiente quiere expresarse utilizando un tiempo verbal aún desconocido, no tendrá que esperar hasta que el contenido sea enseñado, el docente le dará los medios lingüísticos para que de esa forma, se comunique.

Por consiguiente, es así como el análisis del discurso, la lingüística de la enunciación y la pragmática servirán de base para el enfoque comunicativo. La utilización de documentos auténticos en las clases y la enseñanza centrada en el aprendiente son una de las grandes innovaciones de este enfoque. Los documentos auténticos les proporcionan el contacto no sólo con componentes lingüísticos, sino también con el contexto situacional. Conforme a la definición de

Tagliante (2006), el documento auténtico, cuál sea su naturaleza (escrita, oral, visual o audiovisual), no es elaborado con fines pedagógicos, éste forma parte del mundo real y es un objeto privilegiado de comparación cultural. La metodología comunicativa abrió espacio para el elemento cultural en el salón de clase, las situaciones de comunicación exigen el reconocimiento cultural de la lengua extranjera, ese reconocimiento hace que el aprendiente reconozca su propia cultura, he ahí los elementos fundadores de los estudios interculturales.

En lo que concierne al enfoque funcional-nocional, como expresa Tagliante (2006), se aproxima mucho a los métodos con objetivos específicos, ya que las necesidades lingüísticas de los aprendientes son tratadas conforme a los objetivos de la clase y de los aprendientes. Según este enfoque, ellos son los responsables de su aprendizaje y el docente les ayuda en la construcción del conocimiento. Actualmente, estos intentan conciliar las ventajas de los precedentes para desarrollar sus estrategias de enseñanza.

3.2 El elemento cultural en la metodología

Desde los años 80, profesores e investigadores se han preocupado por las implicaciones didácticas, lingüísticas y culturales de la enseñanza de francés como lengua extranjera. Es gracias a la profundización de esta cuestión en gran parte a la publicación del CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), en 2001 y de la creación de certificaciones específicas para estudiantes de FLE, tales como el Diplôme d'Étude de Langue Française (DEL F) y el Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), establecidos en 1985.

Con la elaboración del CECRL, la organización del aprendizaje de la lengua pasó a basarse en un referente común. No es que sea una metodología cerrada y lista para ser aplicada en cualquier contexto de FLE; pero representa una herramienta importante para la elaboración de clases y manuales. El Consejo Europeo organizador del Cadre definió y explicitó los niveles de competencia que permiten

evaluar y acompañar el progreso del estudiante de francés en cada etapa de su aprendizaje.

El CECR da importancia a la diversidad cultural en el salón de clases. En lugar de ser fuente de prejuicios, la diversidad cultural debe ser aprovechada para enriquecer y facilitar la comprensión en la clase de FLE. Como Porcher (2004) afirma, la cultura no es un género universal, no hay una única cultura francesa, así como no hay una cultura mexicana por excelencia. Dentro del salón de clases encontramos posicionamientos culturales diferentes, corresponde al profesor identificarlos y acercarlos al objetivo pretendido. El principal y más importante, como defiende el autor, es utilizar las culturas vehiculadas por la lengua enseñada y sus variedades. El profesor no debe contentarse solamente con los estereotipos producidos por la sociedad.

La cultura que el aprendiente de FLE va a conocer no está constituida a través del contacto social o familiar. De acuerdo a Porcher ésta es artificial, ya que el aprendiente no la recibe de manera natural: "Usted tiene la obligación de construir la cultura poco a poco, engañando y descubriendo en todo momento nuevas distinciones. En fin, usted la elabora de manera artificial a través de un aprendizaje análogo a la de la lengua" (2004, p.51). Aunque el proceso de construcción cultural hecho por el aprendiente sea artificial, la cultura en sí no lo debe ser. Si el docente enseña solamente los lugares comunes de una cultura dada, él enseñará una cultura artificial. Los estereotipos no deben ser olvidados, por el contrario, son reflejo de comportamientos y valores de una sociedad en un momento dado, ya que muchas representaciones (como la de que los franceses son arrogantes) se han cristalizado en el tiempo y perduran hasta el día de hoy. Esta representación puede ser utilizada como base de comparaciones en el salón de clase o, incluso, como fuente para un debate sobre los hábitos franceses, estimulando el poder de criticidad del aprendiente.

Todos los elementos culturales son importantes para la clase de FLE. El docente puede trabajar los aspectos culturales existentes en las palabras y estructuras de la lengua francesa. Muchos factores culturales de un pueblo se reflejan en su lengua, la cultura y la lengua no se pueden separar en el aula: "Una lengua es siempre un producto cultural marcado de parte a parte por la cultura y enseñar uno sin el otro sería hacerlos inválidos" (Porcher, 2004, p.55).

Sin embargo, el aspecto cultural en la enseñanza de FLE no es el elemento priorizado por la gran parte de los docentes, ya sea de instituciones públicas o privadas. En su mayoría, los docentes deben seguir una planeación curricular en la que lo más importante es el curso de las clases y si los contenidos previstos para cada clase fueron enseñados. De esta forma, enseñar la lengua extranjera se vuelve algo estático, ya que no hay una construcción del conocimiento sino la reproducción de él. Muchas veces, el aprendiente y su identidad cultural no son considerados en la elección de lo que debe y de lo que no debe ser aprendido en el salón. El silenciamiento del aprendiente termina, en parte, con el interés por el aprendizaje. La construcción del conocimiento debe darse de modo dinámico a través de los aprendientes y de los diversos aspectos sociales involucrados en ese proceso. Tal postura facilita la integración del aprendiente y del docente en el salón de clases, un aprendiente comprometido con su aprendizaje es capaz de reflexionar críticamente sobre el conocimiento adquirido.

Cada participante del proceso de aprendizaje trae consigo un bagaje cultural diferente, ese pluralismo de culturas debe ser aprovechado en el salón como forma de legitimación de aprendientes y docentes. La cultura extranjera debe ser traída al salón para que los aprendientes reflexionen e identifiquen los puntos en que ésta se muestra "extranjera". Cabe al docente mediar esta reflexión para que conclusiones preconcebidas no sean hechas; al final, la cultura del otro no es ni mejor ni peor que la cultura materna. Si la cultura extranjera es valorada, la identidad cultural del aprendiente es reafirmada, pues cada uno identifica un poco de sí en el otro. Frente a esta diversidad, el aprendiente acaba por deconstruir su

identidad cultural para reconstruirla nuevamente. El proceso de reconstrucción del sujeto es la base de la formación del conocimiento, el factor cultural es pieza fundamental en este proceso.

3.3 De lo cultural a lo intercultural en la clase de lenguas

Debido a las innovaciones tecnológicas y, más particularmente a los medios de comunicación, aprender una lengua extranjera significa algo más que aprender un sistema de reglas y gramática. El estudio de una LE significa interactuar y, no raramente, significa interactuar con otros que no comparten una misma cultura. En estas interacciones, Risager (2006, p.64) atenta al hecho de que las "lenguas se diseminan a través de culturas" y que las "culturas se diseminan a través de lenguas" formando un "fluxocultural".

Baste, como muestra la metáfora del "flujo cultural", la cual está basada en la imagen de un río, hace que el salón de clases, así como los varios momentos fuera de éste en que el aprendiente hace uso de la lengua meta, sea visto como un lugar de flujo donde la cultura del aprendiente encuentra continuamente la cultura 2. En medio del mundo globalizado donde los flujos culturales ocurren cotidianamente, es parte del sentido común oír que estudiar una lengua extranjera es estudiar una nueva cultura, utilizando la palabra en el sentido diferencial en los términos de Bauman (2002) para referirse a culturas de los países que utilizan la lengua meta. En medio de esta necesidad de hacer las clases de lengua más interculturales, los profesores y lingüistas percibieron entonces que el enfoque comunicativo poco buscaba entender todas las complejidades resultantes del encuentro de las lenguas y culturas de los aprendientes y las lenguas y culturas estudiadas (Cobertt, 2003). El área de lenguas extranjeras empezó a preocuparse entonces por insertar la competencia intercultural en el currículo como forma de llevar a los aprendientes de lenguas extranjeras a convertirse en hablantes interculturales.

En vista de eso, Cobertt define la competencia comunicativa intercultural diciendo lo que se espera de un aprendiente que posea esa competencia. Para el estudioso, "la competencia comunicativa intercultural incluye la habilidad de entender la lengua y el comportamiento de la comunidad objetivo y explicárselos a los miembros de la comunidad del aprendiente y viceversa" (Cobertt, 2003, p2). El autor todavía llama la atención al hecho de que en el salón de lenguas, en un enfoque intercultural, el objetivo de las lecciones deja de ser "imprimir un hablante nativo" en el aprendiente de lengua y pasa a ser el de crear un hablante intercultural, capaz de entender y dialogar con su cultura y la cultura meta.

Es importante resaltar que el abordaje intercultural y, en particular Corbett (2003), no reduce las diversas culturas expresadas a través de la lengua meta en una cultura una al afirmar que el enfoque intercultural procura llevar al alumno de lenguas a una postura comprensiva en relación a cultura del otro. Como Corbett expresa (2003, p.86), así como no existe un inglés general, sino varios géneros discursivos y variedades lingüísticas que sirven diferentes comunidades discursivas, no existe una cultura inglesa general, pero sí, diversas culturas que se expresan a través de la lengua inglesa. De esta forma, Corbett (2003) deja en claro que existen diversas culturas, así como diversas variedades lingüísticas y que tener un posicionamiento intercultural no significa entender una cultura o saber cómo actuar dentro de la cultura del otro, sino poder posicionarse como usuario de una lengua forma abierta para entender a otros usuarios de la misma lengua en las más distintas situaciones entre dos culturas diferentes. De ahí que, con el fin de entender más el enfoque cultural y cómo lidiar con los diferentes encuentros interculturales que ocurren en el salón de clase, algunos conceptos importantes pueden ayudar al docente de lenguas a comprender mejor su realidad. A continuación, en este trabajo se resalta la importancia del papel de docente para el fomento de la interculturalidad.

3.4 El papel del docente en la promoción de la interculturalidad

Para que se pueda llevar a cabo este diálogo, es indispensable que los docentes (independientemente de la asignatura/lengua a enseñar) hayan pasado por una formación intercultural. Es fundamental que el docente difunda estrategias de un saber ser y no únicamente de un saber, ya que lamentablemente muchos profesores continúan transmitiendo saberes y evaluarlos. En la interculturalidad, que se trata de un valor transversal, no debe suceder esto, en su lugar, el docente intercultural debe ejecutar acciones, crear espacios para analizar, compartir quién soy yo y quién es el otro. En palabras de Pflieger (2013, p.9) “no se trata de decir apréndete estas fórmulas o reglas gramaticales, sino de sensibilizar al alumno a un otro, fomentar su percepción, que abra los ojos, que vea lo que está pasando, pero no sólo para criticar, sino para saber quién es él/ella y enterarse de sus valores, creencias o ideas”.

Al trabajar con la idea de un diálogo intercultural es preciso que miremos quiénes somos nosotros, no como individuos monolíticos, sino como individuos pertenecientes a diversos grupos, ejemplo: yo, Carolina, docente de francés en la UNACH, deportista en el parque Caña Hueca, perteneciente también al grupo de Lenguaje de Señas “Manos que hablan” de Chiapas, miembro del grupo de conversación de portugués, estudiante de piano... todos estos grupos debo verlos como comunidades de las que concuerdo, aprendo, dialogo, me sensibilizo y obtengo distintas formas de ver, pensar las cosas.

Entonces, diálogo intercultural en el salón de clase, significa darle a cada quien su lugar en su diversidad, en su manera de ser, actuar y de pensar. Como profesores no pretendemos, ni tratamos de cambiar a nadie ni persuadir a nadie de que sea como yo, o como el otro, de lo contrario sería una monstruosidad, al contrario, debemos aplaudir la diversidad, festejo la equidad de que cada persona de la clase pueda ser lo que es; siempre y cuando se dé una comunicación, intercambio, tolerancia para que pueda haber un diálogo, y así no sea todo homogéneo.

Siguiendo nuestro papel de profesores, es conveniente que tomemos en cuenta los principios de la competencia intercultural indicados por la UNESCO (2009) están: escuchar, dialogar y maravillarse. A partir de esta propuesta simplificada, se desarrollan los siguientes pasos:

1. Comparación (enfoque contrastivo)
2. Transcultural (intercomprensión)
3. Empatía (maravilla)
4. Competencia intercultural (cambio de representaciones).

Durante la primera etapa, como profesores, establecemos los hechos tal y como son de la cultura meta y de la propia cultura de salida del aprendiente. En general, este es un paso que se presenta en los métodos de enseñanza de FLE con los capítulos llamados "civilización". Este paso sirve para abrir el camino del diálogo entre las dos culturas. Por lo tanto, (ya) en esta etapa podemos mostrar el engaño de los prejuicios mediante una enumeración precisa de los hechos reales. Además, el aprendiente descubre su propia cultura comparándola con la realidad de la cultura de acogida. A continuación, es importante centrarse en los orígenes de las nociones socioculturales. Lo transcultural se refiere a un esfuerzo por encontrar raíces comunes (universales). Al examinarlos, el aprendiente puede observar su comunidad desde cierta distancia y tratar de lograr una mayor objetividad. Sin embargo, no existe una objetividad absoluta en relación con la cultura, ya que siempre estamos bajo la influencia de la subjetividad personal - de nosotros mismos, de nuestra familia, periodistas, etc. El tercer paso, definido por la UNESCO es el de "la capacidad de ser tocado por la diferencia", puede llamarse empatía. Su objetivo es adquirir la capacidad de ponerse en la piel de un hablante nativo de la lengua de acogida. Además, se trata de una aptitud para vincular los valores del otro con su propio comportamiento, es como reconocer que el iceberg no es visible en su totalidad. Además, el asombro, es decir, la capacidad de apreciar la cultura de acogida va de la mano con la empatía. Ambos dependen de muchos aspectos, incluida la personalidad de los aprendientes.

Sobre todo, la empatía, es vista como "una forma de apertura activa (...)" es un momento decisivo para el éxito de todo el proceso.

Finalmente, el cuarto paso apunta a guiar al aprendiente hacia una comprensión del contenido sociocultural, su naturaleza, sus condiciones y sus consecuencias. En el estado ideal, el estudiante modifica su representación de la cosmovisión y la representación del otro. Además, la autorrepresentación del estudiante debe modificarse como otro resultado muy importante en la interculturalidad. Dentro de los sistemas de educación monolingüe y monocultural tradicional, incluido el sistema educativo mexicano, la educación intercultural es una innovación educativa defendida por los cambios sociales, políticos y económicos. Estos cambios sociales siempre cambiantes plantean un desafío para la sociedad actual: la participación activa de cada individuo, independientemente de su origen cultural y étnico, en todas las áreas de la vida social con igual dignidad y su realización personal, constructiva y social. En este sentido, y siguiendo las declaraciones del Consejo de Europa, la educación intercultural tiene dos funciones principales por cumplir: por un lado, debe ayudar a cada persona indígena o inmigrante a integrarse y participar activamente en todos los dominios de la vida social, y por otro lado, debe desarrollar en los individuos las habilidades necesarias para vivir juntos en armonía en una sociedad cultural y lingüísticamente plural.

En la misma concepción, la UNESCO define que los objetivos de la educación intercultural para el siglo XXI se pueden resumir en "cuatro pilares de la educación": "aprender a saber", "aprender a hacer", "aprender a vivir juntos". y "aprender a ser". Con respecto al primer "pilar", es decir, "aprender a conocer", la Comisión Nacional afirma que es a partir de la cultura general y la apertura a otras lenguas y otros conocimientos, que los individuos adquirirán las habilidades necesarias para comunicarse con diversos individuos y grupos en una sociedad multicultural. En el marco del pilar "aprender a hacer", la Comisión Nacional se refiere a la adquisición por parte del individuo de las habilidades que le permiten situarse activa y positivamente en muchas situaciones sociales y cooperar (en un proyecto común) con otros individuos y grupos diversos en la sociedad. "Aprender

a vivir juntos" requiere apertura hacia el otro, el desarrollo de la auto comprensión de uno mismo y el otro, la percepción de las interdependencias que gobiernan las relaciones interindividuales en una sociedad, así como el respeto mutuo por la diferencia lingüística y cultural. Finalmente, para que el individuo "aprenda a ser", la educación intercultural debe tomar en consideración y desarrollar el potencial cultural de cada aprendiente dado el papel crucial de la cultura en la identificación social y personal del individuo. En otras palabras, la educación debe tomar en cuenta "todas las potencialidades de cada individuo cuyo potencial cultural debe basarse en el derecho a ser diferente".

Como dicen Kerzil y Vinsonneau (2004:101), parece haber cierto consenso por parte de la Unión Europea sobre las habilidades y competencias que los aprendientes deben adquirir en relación con los objetivos de la educación intercultural mencionados aquí abajo. Específicamente, la educación intercultural para Kerzil y Vinsonneau tiene como objetivo que los aprendientes adquieran las siguientes habilidades; a continuación las enlistamos:

- Analizar una situación de conflicto y encontrar soluciones;
- Aceptar la existencia de perspectivas culturales diferentes;
- Estar de acuerdo en vivir con personas de otras culturas, ya sea de inmigración o no;
- Conocer y respetar su propia cultura y la de los demás;
- Ser capaz de hacer frente a los estereotipos, prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes;
- Interesarse en las costumbres y valores de cada grupo "étnico";
- Familiarizarse con los procesos migratorios, los contextos culturales y las diferentes formas de expresar los mismos sentimientos de acuerdo a cada cultura.

Por lo tanto, al desarrollar las habilidades y competencias interculturales presentadas anteriormente, los individuos están preparados para vivir en una sociedad cultural y lingüísticamente diversa mediante el ejercicio de la empatía y

el respeto por los demás, así como la solidaridad al tiempo en que expresa su oposición a cualquier forma de dominio de una cultura sobre otra. Sin embargo, para lograr esto, como señala Leclercq:

"la perspectiva intercultural implica en el campo de la educación la necesidad de nuevos enfoques e innovaciones en la mayoría de los sectores. Los contenidos de la enseñanza, los objetivos de aprendizaje y los métodos de su adquisición deben repensarse. Tales desarrollos también implican, por supuesto, nuevos enfoques por parte de los docentes y, por lo tanto, reorientaciones de su formación y servicio" (2002: 59).

En la clase de FLE, o mejor dicho, en todas las clases de lenguas, la asignatura que se imparte ocupa una posición especial debido a que es a la vez el objeto mismo de la enseñanza/aprendizaje y el vehículo de comunicación entre los participantes (en caso de que el docente no tenga la cultura y la lengua de los aprendientes). A estos últimos, se les pide que adquieran una doble competencia: por un lado, deben concentrarse en el mensaje para decodificar los contenidos informativos y la construcción y, por otro lado, integrar conjuntamente el código y sus implícitos. Es bastante diferente para un curso de geografía, matemáticas o biología, por dar algunos ejemplos, que tienen lugar en la lengua materna; el enfoque es únicamente en la comprensión e interpretación de los datos, el código que se está adquiriendo.

En algunos contextos de enseñanza/aprendizaje de FLE, las lenguas-culturas en contacto van más allá del binomio profesor locutor nativo o, al menos competente, y de los aprendientes lingüística y culturalmente homogéneos. Esta situación pluricultural constituye a primera vista una riqueza que implica la mejora de cada uno como un individuo que posee un capital cultural del cual surgen varias características, en números variables, para crear una red de relaciones conducente a una intercomprensión fructífera. Como enfatiza Zarate (2003), "la transición de una cultura a otra se plantea de manera explícita como una

confrontación con una nueva situación a la que el extranjero debe aprender a adaptarse" (p.102).

El aprendiente de nivel principiante (nivel A1 del CECR) está por debajo del intercambio verbal, lo que no significa que no haya comunicación, incluso si aún no está verbalizado. En este caso, el uso de la lengua materna del aprendiente, cuando sea posible, es apropiado para avanzar en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. De lo contrario, una lengua común a todos puede ayudar a sobrepasar los bloqueos. Pasar por la lengua materna de los aprendientes o por una lengua puente, no es desviar el objetivo formativo sino, por el contrario, posibilitar un análisis de las representaciones que permitirán introducir un cuestionamiento. La proximidad o la lejanía de las lenguas-culturas en contacto tiene indudablemente un impacto en la enseñanza/aprendizaje en la clase de FLE y en la relación intercultural, y esto desde los primeros momentos del curso.

Como ya se vio en párrafos anteriores, en lo que respecta al docente en la clase de lenguas, él es el vínculo entre el grupo de aprendientes y la lengua-cultura objetivo. Es a él que le corresponde las elecciones de lo cotidiano para hacer progresar al grupo. Es el docente quien establece los objetivos y las etapas sucesivas para lograr el dominio de las habilidades evaluadas periódicamente. Las elecciones no son neutrales, se basan en una reflexión basada en una formación; pero también en las convicciones reveladoras de la forma en que el docente percibe al otro y así mismo, e incluso que va más allá de eso. "Ni ingenuo, ni crédulo, ni sumiso, el nativo guarda, más allá de su propia conciencia, la visión del mundo que legisla la vida cotidiana de su comunidad" (Zarate, 1986, p.12).

En la clase FLE, no todos los aprendientes tienen el mismo estatus. La relación es asimétrica; el docente tiene la lengua-cultura objeto de aprendizaje, los aprendientes están esperando adquirirlas. Por un lado, está el que sabe; por el otro, los que saben menos. En el salón de clase, hay una sinergia entre los tres polos del triángulo didáctico: docente/aprendiente/conocimiento. Esta circulación parece atribuir, a primera vista, roles a cada uno de ellos, mientras que las

relaciones y representaciones interculturales se tornan más complejas. Todas las culturas involucradas se entrecruzan y se entrelazan para producir un efecto compuesto en el que todos pueden y deben encontrar su lugar. A través de la circulación de la palabra y por su actitud, cada uno se ve involucrado y se implica más allá del significado literal del mensaje. El rol del docente es promover y alentar los intercambios cuya riqueza sea una fuente de progreso y motivación. Dentro de este conjunto, el docente elige su postura: ¿quiere ser guía, animador, asistente? o tal vez todos a la vez: un mediador.

En *Desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas*, Byram (2002) constata que un "buen docente" no es sólo el que enseña una lengua extranjera, sino aquel que además es capaz de hacer comprender a sus aprendientes la relación entre su propia cultura y la de otras culturas, para despertar su interés y curiosidad por la otredad, y para hacerlos conscientes de cómo otros pueblos o personas los perciben, a ellos mismos y su cultura.

Un enfoque intercultural debe estar basado en la apertura hacia los demás y la tolerancia, lo que lleva a ver las cosas bajo un nuevo punto y ver la propia cultura desde el exterior. Es necesario que un docente tenga esta competencia intercultural para reducir el "choque cultural" al reunirse con sus aprendientes, padres, colegas u otros individuos de otras culturas. El conflicto entre personas, grupos o comunidades pertenecientes a otras culturas y/o ideologías, pudiese explicarse por la falta de competencia intercultural; por lo tanto, la competencia intercultural debe estar como una cuestión de supervivencia para las sociedades y comunidades.

3.5 Propuestas de interculturalidad en la clase

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el salón de clases es el lugar por excelencia donde la cultura del aprendiente entra en contacto con la del docente, otros aprendientes y especialmente con la cultura de la lengua enseñada.

De hecho, "el curso de lenguas es un momento privilegiado que permite al estudiante descubrir otras percepciones y clasificaciones de la realidad, otros valores, otras formas de vida (...). En resumen, aprender una lengua extranjera significa ponerse en contacto con una nueva cultura" (Denis, 2000, p.62).

En cualquier enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo del docente es el desarrollo de la capacidad de comunicación de un aprendiente. Sin embargo, ahora se reconoce que la adquisición de una competencia lingüística no es suficiente para hablar con un hablante que hable una lengua extranjera. Es importante que el aprendiente aprenda a interpretar lo que el texto transmite como rasgos culturales. Debe dominar las nociones de cómo funciona el lenguaje. El profesor, por otro lado, debería facilitar la conciencia intercultural para objetivar su propio sistema de referencias y así aceptar la existencia de otros sistemas. El objetivo es aprender cómo el otro percibe la realidad. Para ello, mostramos a continuación diferentes propuestas para llevar a cabo esa comunicación intercultural.

3.5.1 Entendiendo la tercera cultura

La globalización conduce a situaciones de interacciones aumentadas y aceleradas entre los individuos, los grupos y las naciones (Demorgon, 1996). Esta observación lleva a Casrnir (1999) a tomar en consideración el entorno caótico en el que se desarrollan los sistemas culturales y la comunicación intercultural. A partir del postulado de que se necesita una interacción dialógica en dicho entorno, propone así un modelo de análisis de comunicación intercultural intitulado: "Un modelo de comunicación dialógica que permite la construcción de una tercera cultura" (p.109). Para él, una tercera cultura es el resultado de una nueva relación interactiva, que representa la expresión común de comunicación entre individuos que pertenecen a dos culturas distintas. Este modelo ayuda a comprender cómo se puede establecer un diálogo a través de un proceso de construcción de una tercera cultura. Este proceso es necesario cuando personas de diferentes culturas

tienen que adaptarse para vivir juntas. En un esfuerzo de aclaración, Casmir (1999: 43) divide su modelo en cuatro fases, que son dinámicas, interactivas e interdependientes.

- La primera fase implica un contacto inicial entre individuos en un entorno socio-cultural e histórico dado. En este primer contacto, pueden intervenir varios factores. Los ejemplos incluyen el miedo al otro, la barrera cultural o la falta de tiempo. Estos factores pueden ser obstáculos serios, hasta el punto de evitar cualquier encuentro posterior.
- La segunda fase se refiere a la búsqueda de un primer contacto, motivado, por ejemplo, por la amistad e incluso por el cálculo económico. La necesidad de adaptación recíproca de las dos partes involucradas a menudo conduce a contactos repetidos.
- La tercera fase corresponde de forma muy clara a una interdependencia de los participantes, en busca de un beneficio mutuo.
- La cuarta fase se relaciona con la interacción dialógica. Ésta última implica el desarrollo de una tercera cultura, cuya existencia real depende del esfuerzo mutuo de los participantes, para organizar la comunicación sin confrontación.

Este modelo es ejemplar para ilustrar las dinámicas de cooperación en situaciones interculturales. Desde esta perspectiva, el enfoque metodológico y los fundamentos conceptuales están estrechamente vinculados. Casmir continúa defendiendo la posición de que el investigador no debe observar o describir un diálogo como resultado, sino que debe involucrarse en el esfuerzo dialógico para comprender completamente el significado de lo que observa.

Con respecto a la tercera cultura y el salón de clases, podríamos comenzar con que hoy en día, percibimos que todos somos diferentes; pero al mismo tiempo somos iguales, ¿no es así? Desde muy temprano, percibimos las diferencias de unos y otros. El salón de clases es un microcosmos del mundo. Las diferencias están ahí y los estudiantes ya las notan. Sea por el color del cabello, por el color

de la piel, por la lengua hablada, por el biotipo físico, o incluso por las diferencias intelectuales. Anteriormente, no era así como sucedía. Había escuelas específicas para varones, mujeres. En algunos países, se tenían escuelas para blancos, negros, ricos, pobres, discapacitados, religiones específicas. Las diferencias no eran trabajadas y los aprendientes eran sentenciados de acuerdo a sus características.

Hoy, en pleno siglo XXI, tenemos la tecnología a nuestro favor. Las fronteras entre los países son menores y la diversidad es parte del mundo en que vivimos. Mostrarle a los estudiantes que convivimos con personas distintas, todo el tiempo, es un primer paso. La diversidad es parte de nuestro mundo, nos brinda tantos beneficios: puntos de vista diferentes, distintas perspectivas, experiencias, entre otros. ¿Entonces, por qué no aprender de ellas?

El docente de este modo, tiene que reconocer la diversidad, evitando de homogeneizar lo que no es homogéneo, respetando lo diverso. Así bien, se sugiere que lo primero que un profesor debe preguntar a sus aprendientes sea el por qué están ahí, qué es lo que buscan, a qué dan palabra, y cuál es su función. Del mismo modo, entender que el mundo que tenemos frente a nosotros en el salón de clase, no hay que verlo como un grupo, sino como un equipo; esta idea, la expone Peter Senge en su texto *La quinta disciplina*, donde argumenta que los equipos son más fuertes/enérgicos que los grupos, ya que cada estudiante sea alto, tenga tatuajes, sea indígena, tenga ojos claros, vista a la moda, o le guste la música jazz, tiene capacidades y talentos muy particulares que llega a enriquecer al equipo.

De acuerdo a Pflieger (2013, p.8) crear una tercera cultura en el salón de clase significa que:

“ni la tuya, ni la mía son relevantes, sino que creamos una intermedia con una meta, un objetivo, una idea de lo que todos que vamos a hacer de común acuerdo. Las culturas individuales se desvanecen y, en vez de que decaigan, adquieren un papel específico para alcanzar la meta, y en este papel tenemos que ver qué talento tiene cada quien para reforzar el equipo, una tercera cultura en un equipo estructurado. Si todos logramos trabajar como un equipo, fomentando un diálogo intercultural entre todos nuestros grupos, podemos llegar a la meta perfectamente bien. Donde hay grupos, siempre hay necesidad de dialogar, y esto implicará también comunicarnos nuestros valores culturales y no rechazar de antemano al otro, estereotiparlo y relegarlo.”

En este sentido, se da una valoración a ambas culturas, en nuestro caso ni la cultura francesa es más importante que la mexicana, ni viceversa; la creación de una cultura intermedia por medio del diálogo, el respeto, el interés y reconocimiento de ambas culturas.

3.5.2 El diálogo intercultural

El diálogo intercultural tiene que ver con un proceso de comunicación, así como intercambio, en el que interactúan dos o más individuos y/o grupos que proceden de distintos orígenes o culturas, es aquí donde pueden exteriorizar sus ideas, representaciones, opiniones, proporciona información y/o procura crear acuerdos o aprobación de divergencias en una atmósfera de respeto y reconocimiento de las distintas culturales, por medio de relaciones de simétricas y de reciprocidad. Si bien, es un proceso que comprende el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre individuos y grupos con distintas tradiciones y orígenes culturales, étnicos, religiosos, además de lingüísticos, en un carácter de entendimiento y respeto mutuos.

Desde una perspectiva sociológica, el diálogo es una forma de actividad social o de interacción, en otras palabras, es un comportamiento recíproco entre individuos, grupos u organizaciones que interactúan. Por lo tanto, su estructura se caracteriza fundamentalmente por la reciprocidad y las relaciones cruzadas. De

manera muy general, el diálogo (del griego dia-logos) implica una palabra que se intercambia alternativamente entre varias personas, a diferencia del monólogo. De acuerdo a Allman, se destaca como una forma de interacción verbal en particular, su carácter exploratorio (ver Karsten/Küntzel, 2006, p. 7), como se explica por David Bohm en su libro *On dialogue*, donde se diferencia el diálogo de la discusión por las diferencias de objetivos:

La discusión es casi un juego de ping-pong: las personas se envían ideas para ganar el juego o los puntos. Por ejemplo, puede tomar prestadas las ideas de alguien más para apoyar las suyas, aceptar algunas, rechazar otras; pero el objetivo es ganar. [...] En el diálogo, nadie está tratando de ganar. (Bohm, 1996, p. 7).

Por otra parte, para Donald Factor y Peter Garrett, el diálogo se enfatiza como una forma de interacción social en la resolución de conflictos, como una forma de explorar los orígenes de muchas de las crisis que enfrenta la humanidad hoy en día. Desde otra perspectiva, el "diálogo intercultural" está ahora omnipresente en todas las áreas de nuestra vida social (Müller / Schmidt / Schüler 2009, p. 9)

Para Pflieger (2013) el diálogo intercultural significa que no solamente utilicemos la lengua para comunicarnos, sino que realmente tengamos la capacidad de un cambio de perspectiva y podamos de este modo insertarnos en contextos más diversos. Este diálogo tiene que ver con un valor transversal y resultaría en una equivocación que se limitase únicamente a la enseñanza de una lengua extranjera, ya que independientemente de la clase debe estar dirigido a estimular una apertura de la mente, una sensibilización; a reflexionar sobre quién soy yo, quién es el otro y cómo es posible que nos interrelacionemos de la mejor manera posible.

Manejar un diálogo intercultural con los aprendientes es fundamental, debido a que contamos con una gran cantidad de oportunidades, no solamente con la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, sino en el objetivo de proporcionarles estrategias a los aprendientes y así encaminarlos a esa mayor

apertura, con un horizonte desarrollado, y posteriormente que demuestren ser personas instruidas en una capacidad, así como emotividad hacia distintas cosas en el mundo y en último lugar, se lograría un mejor diálogo dado entre representantes de culturas diferentes.

El diálogo intercultural puede ser visto, por ejemplo, entre dos profesores de distintas universidades, o entre estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas frente a los que son de la urbanidad aquí en el estado de Chiapas, o bien, compañeros que practican un instrumento de percusión como la marimba. Reafirma así, Pflieger (2013) “cada grupo, cada comunidad, cada red, posee una cultura propia, y el diálogo debería ser capaz de comunicar -que no significa aceptar- es decir: nadie tiene que convertirse en darketa para entender a una chica así, cada quien puede ser quien es, pero todos podemos adquirir estrategias para que nos comuniquemos de una mejor manera y lleguemos a metas comunes, y enfocarnos al trabajo que queramos realizar” (p.8).

3.5.2.1 ¿Por qué diálogo intercultural y no competencia intercultural?

Es conveniente que refiramos las características del diálogo intercultural consideramos importante hacer la diferenciación y puntualización que se encuentran presentes en la competencia intercultural, aludida en muchas ocasiones en la enseñanza de lenguas y la preparación hacia el diálogo intercultural. De acuerdo a la UNESCO (2005), en su sitio web, se entiende el diálogo intercultural como algo esencial que concierne a la comunicación entre los pueblos para un estado de paz:

El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones.

De este modo, es preciso que se redefinan las prácticas para las cuales opera este gran marco. De acuerdo a Pflieger (2016: 89), se tiene que ir más allá, y entender el diálogo intercultural como un concepto expandido de la competencia

intercultural que se obtiene con el desarrollo de una actitud precisa en la persona, una ampliación de su saber-ser, y que para ello no requiere de pasos a seguir o normas establecidas debido a la naturaleza-bio en la que, referente a la construcción de una identidad, no debe haber reglas para establecer el contacto que se da entre identidades enculturadas de forma diferente. Este diálogo más bien tendrá que ver con una comunicación comunicativa en la que estarán involucrados el espacio donde se llevará a cabo la interacción intercultural, así como las metas que se desean alcanzar.

Si bien, otra diferencia que se tiene entre ambos conceptos es que la competencia intercultural pretende una especie de preparación semántica-pragmática a la que se le van a sumar los contenidos lingüísticos que se vean en el salón de clase, mientras que, el diálogo intercultural tendrá que ver con una sensibilización o humanización, además de un estímulo de la percepción hacia la conceptualización que desarrolla para el contacto entre dos o más identidades enculturadas. Así pues, el diálogo intercultural no busca la incorporación de un individuo hacia una lengua-cultura diversa, menos aún la difusión de fórmulas lingüísticas para conseguir la finalidad adaptativa, tampoco tiene que ver con modificar la enculturación original que trae esa persona, ni la de sugerirle una nueva enculturación. Se trata entonces de presentar maneras de capacitar a la persona a que continúe siendo quien ella/él es, asimismo que consiga estrategias y habilidades para relacionarse con alguien que está enculturado de diferente manera.

Como profesores de lengua, y en nuestro caso de FLE, debemos considerar que tener un diálogo intercultural en nuestra clase, nos ayudará en el sentido de que se presenta como un doble camino, ya que se permite el intercambio y la sensibilización con y hacia el otro, sin que el aprendiente pierda su propia cultura (mexicana) y tampoco se integre a la cultura meta (francesa). De acuerdo a Holland (1995) la interacción que se dé con el otro, debe ser de manera impredecible, es decir, donde no existan elementos preestablecidos, ni tampoco

que se preste para pronósticos respecto al triunfo o fallo en la interacción. Más bien tendrá que ver con la adquisición de un conjunto de elementos comportamentales y de actitudes que admitan una persistente adaptación al entorno y a la interacción en curso.

3.5.3 La interculturalidad en el salón de FLE

Diversos son los motivos que tienen los aprendientes cuando deciden aprender una lengua extranjera. Como Mendoza (2003) dice, nadie es representante de la cultura a la que pertenece; pero posee una cultura particular resultado de las experiencias personales de vida. Lo que sucede en la clase de FLE es el encuentro de culturas personales pertenecientes a un mismo grupo. Estando o no relacionadas con la lengua y la cultura objetivo, estas experiencias particulares son esenciales en el proceso de aprendizaje. Sea cual sea la motivación del aprendiente para estudiar el francés, es preciso considerar que él es un actor social dentro de una determinada cultura, y es a partir de estas representaciones que va a decodificar la realidad extranjera, como afirma Morlat (2009). La motivación del aprendiente no es garantía de que pase de un sistema de valores a otro. El aprendizaje con enfoque intercultural permite que el aprendiente construya su conocimiento de manera dinámica y reflexiva, tenga una visión más objetiva de la cultura materna y supere sus primeras impresiones, clichés y estereotipos de la cultura extranjera. Es necesario que los aprendientes se involucren en actividades interculturales, debido a que el contacto con la diversidad sociocultural lleva al cuestionamiento y a la formación de una opinión crítica. Para facilitar esta "toma de conciencia" por parte del aprendiente, se hace necesario un trabajo de sensibilización intercultural.

Como bien hemos mencionado, la clase de FLE es un lugar de encuentro intercultural permanente con sus roles y expectativas, los aprendientes están ahí para integrar el conocimiento proporcionado por el docente. Más allá de este análisis superficial, se da el encuentro con la alteridad lo que induce un

cuestionamiento sobre la(s) lengua(s)-cultura(s) de los aprendientes y también sobre su propia cultura. La riqueza de este crisol intercultural se debe a una fuente de constantes cuestionamientos relacionados a las culturas involucradas y de manera conjunta y complementaria también a la enseñanza/aprendizaje de la lengua y cultura extranjera para la mayoría de los aprendientes. El contacto con el otro induce un efecto de espejo que provoca reacciones y adaptaciones de uno mismo hacia los otros, de los otros hacia uno mismo y de otros a otros.

La profesora e historiadora Abdallah Pretceille enfatiza: "aprender una lengua extranjera también significa aprender a percibir el entorno físico y humano a través de una cuadrícula de percepción diferente" (2011: 98). De hecho, cada individuo está impregnado de su cultura de origen, la que ha integrado como una especie de sistema de referencia que forma parte de él y de su lengua materna. El otro es percibido a través de su caleidoscopio personal y de las representaciones que pueden estar cargadas de estereotipos y prejuicios. El encuentro intercultural requiere una adaptación de nuestros esquemas receptivos, más o menos conscientes, para aceptar al otro y entenderlo sin limitarlo a nuestro etnocentrismo. "Para superar los efectos del etnocentrismo, hay que aprender a frenar el miedo por lo desconocido y el vacío, para dominar los procesos de autonomía" (Zarate 2003: 37). La cultura a menudo se percibe como un concepto global, hablamos de cultura francesa, mexicana, española... que transmite representaciones muy generales. Más allá de estas características, cada individuo pertenece a subconjuntos que modulan las generalidades y hacen de él un ser humano específico inscrito en varias redes, he ahí, una densidad cultural compleja.

La clase de lenguas es un lugar donde se reúnen personas con culturas de diferentes rasgos. "Es a través del conocimiento o reconocimiento de la propia cultura y por la capacidad de asumirla que hay la posibilidad de apertura hacia otras culturas" (Clanet, 1986, p.220). Elegir enseñar o aprender una lengua extranjera es aceptar ponerse en una situación de inseguridad, de

cuestionamiento hacia los demás y a uno mismo. El aprendiente principiante que va a estudiar a países francófonos debe enfrentar un doble desafío: adquirir la lengua y códigos culturales que le permitan vivir en armonía con su nuevo entorno. En el curso de FLE, le corresponde al docente desarrollar un clima de empatía que conduzca al desarrollo intelectual y relacional de cada uno. Esta regla se basa en la apertura a los demás, la comunicación, la interacción, el intercambio; en definitiva, se trata de un altruismo vivido.

3.6 Recursos para el fomento de la interculturalidad

Como profesores de lenguas, nos es imprescindible buscar y generar en nosotros mismos una actitud reflexiva sobre nuestra práctica pedagógica y promover el desarrollo de distintas experiencias interculturales de aprendizaje en nuestro salón. Para ello, necesitamos servirnos de actividades que estén orientadas al desarrollo de actitudes de reconocimiento y valoración de diversos aspectos de la cultura de los aprendientes con quienes desarrollamos nuestra labor educativa, y que, generalmente, no son tomados en cuenta en la escuela, ya que se suelen centrar más en la lengua y cultura de acogida. Asimismo, a través de varios recursos, no únicamente los proporcionados por el manual de enseñanza, una aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural existente en nuestras regiones y país, así como los del otro, buscando generar actitudes de valoración y respeto hacia las personas que pertenecen a estos diferentes grupos humanos, con las cuales interactuamos directa o indirectamente. En lo que concierne al objetivo principal de la organización de las actividades dentro del salón de clase, es intentar implicar, así como concienciar a nuestros aprendientes en la necesidad y participación de las mismas.

3.6.1 Manual de clase Alter Ego + y el vínculo con lo intercultural

Cuando los docentes buscamos por actividades o ejercicios, en los libros didácticos de lengua francesa, que tengan una perspectiva intercultural, la mayoría de las veces no encontramos. En realidad, pocos son los ejercicios que manejan lo intercultural de manera explícita, lo intercultural está mucho más ligado a la actitud del docente y de los aprendientes que al enunciado de una actividad.

A modo de ejemplo, nos gustaría presentar una de las tantas metodologías que se utiliza para la enseñanza de FLE, y es la de Alter Ego +. Es interesante primero detenernos un poco en el nombre de este método... "Alter Ego", si bien, el alter ego de una persona, en un análisis estricto, es un "otro yo", una personalidad alternativa de alguien. Esta expresión proviene del latín 'alter', que significa otro, es decir, un yo diferente. Psicológicamente esta expresión se refiere a un yo que yace en la inconsciencia y está relacionado con la cara secreta, al ángulo desconocido de la identidad de una persona; mientras que el ego, en contraposición, se define como la fracción rasa de la mente, poblada por ideas, razonamientos y emociones. Cuando las otras personas nos miran, perciben a través de los sentidos lo que somos, lo que nos fracciona, nos divide, pues ahí es posible encontrar la personalidad y también aquello que la persona no revela sobre sí misma, o sea, su yo oculto, la persona alternativa o el alter ego.

Todos deben, por lo tanto, en cada momento, intentar construirse nuevamente, unir sus varias caras, y edificar un todo. ¿Dónde está entonces el alter ego, entre estas varias divisiones de la psique? Justamente en lo más profundo del ser, siendo normalmente la cara en la que las otras personas realmente confían. Por lo tanto, una metodología con ese nombre, nos hace pensar que se trabajará a lo largo de las unidades con ese yo profundo y con el "otro yo". Es decir, el yo y los demás, la identidad y la diferencia. Por un lado, ser consciente de uno mismo, tomarse a sí mismo como un yo, un sujeto, privilegio exclusivamente humano. Por

otro lado, el otro, lo diferente, lo que es ajeno a mí, un ego que no soy yo y que sin embargo pretende ser mi compañero, mi alter ego.

Alter Ego A1+, un método para adultos y adolescentes, que en realidad cubre los niveles A1 y A2.1, es decir, 120 horas de enseñanza/aprendizaje, se basa en las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia. Éste promueve un enfoque orientado a la acción, una evaluación compartida y el desarrollo de la autonomía. El aprendiente es conducido para adquirir habilidades de comunicación reales, realizar tareas auténticas, interactuar en diversas situaciones. Los autores declaran en el prefacio:

“El lugar del aprendiente es primordial. Los principales objetivos de los temas son crear un interés real por la sociedad francesa y el mundo francófono y permitir que éste desarrolle los conocimientos y habilidades esenciales para una comunicación exitosa [...]. Las tareas propuestas tienen la intención de reflejar situaciones auténticas en diferentes campos (personal, público, profesional, educativo), a fin de alentar la motivación del aprendiente y su participación en el aprendizaje. Por lo tanto, desarrolla el saber-hacer pero también las estrategias que conducen gradualmente hacia la autonomía” (p.3).

El enfoque lingüístico-cultural debe motivar al aprendiente a actuar, reaccionar e interactuar a lo largo de este volumen estructurado en una unidad 0 y 9 complementarias compuestas cada una por tres lecciones. El modelo es claro y atractivo, sigue una estructuración rigurosa donde todo es fácilmente identificable. El propósito de la unidad 0 es poner al aprendiente en contacto con los fundamentos de la clase de lenguas: presentarse, reconocer palabras y personajes, para más tarde ver vocabulario de la clase. El trabajo, que no se puede hacer de forma autónoma, es predominantemente lingüístico. La interculturalidad se limita a la identificación de palabras transparentes y al reconocimiento de personas famosas.

Los temas que se tratan más adelante en este volumen se resumen a continuación: ponerse en contacto con otros, presentarse; descubrir lugares; hablar de si mismo; las ocupaciones del día; las fiestas, los acontecimientos de la vida; el área francófona; los gustos; apropiarse del espacio. Las lecciones incluyen cuadros llamados "Point Culture" distribuidos al azar; su función es informativa y, en ocasiones, requiere una comparación intercultural. Cada archivo termina con un diario de viaje de doble página anunciado como una "ampliación lúdica, cultural e intercultural" (p.4). Una mirada más cercana, estas páginas son una contribución de información enciclopédica con un incentivo para comparar con su país en la forma "Et chez vous?".

En cuanto a las notas culturales, el manual aborda algunos aspectos de las culturas de expresión francesa (francofonía), sugiriendo al aprendiente que reflexione sobre esas características culturales de la lengua en estudio, observando si esas mismas ocurren en su cultura o en otras. El manual trae al final un dossier¹ (p.12) el mapa del mundo, destacando los países donde el francés es la lengua materna u oficial (tono rojizo), francés lengua oficial y de enseñanza (tono anaranjado) y los demás donde el francés tiene un estatus oficial local (en amarillo). Este tipo de aproximación intercultural pretende permitir al aprendiente descubrir la cultura del otro, a través de la reflexión sobre sus propias costumbres. Esas relaciones entre el francés y otras culturas, la interculturalidad (Laraia, 2006), generaría contraste o una aproximación de la lengua francesa con otros idiomas, especialmente aquellos con quienes mantiene cierta proximidad, como es el caso de las lenguas neolatinas, favoreciendo la comprensión de diversos aspectos en común. Esta conexión se puede hacer aunque no haya hilos fuertes de conexión, pero diferencias estructurales, evidentes contrastes.

En este método, los documentos auténticos privilegian lo visual con valor ilustrativo, interpretados y tratados en un primer nivel; todos los documentos escritos han sido elaborados específicamente para el método. El patrón dominante es la identificación y búsqueda de información sobre los documentos. El

aprendiente está inmerso en la cultura de acogida sin mucha preparación. En ningún momento se pretende conocer cuáles son sus representaciones en este caso, o lo que él sabe al respecto. Se le proporcionan datos sobre el modo declarativo sin cruzar los puntos de vista; el aprendiente tiene una imagen y sólo una que puede llevar a conclusiones reductoras, poco propicias a hacer aparecer la diversidad de las facetas de una sociedad. El aprendiente integra elementos culturales que debe asimilar y gestionar sin ayuda para alcanzar una legibilidad completa de la sociedad con la que desea tener contacto.

Alter ego + A1 discute los temas recurrentes de los métodos para este nivel. Estos temas están relativamente bien desarrollados para proporcionar al aprendiente un conocimiento enciclopédico que da la imagen de una Francia global. Es lamentable la fuerte representación de la cultura hexagonal; la francofonía, aunque anunciada, se aborda en una unidad bajo el aspecto turístico.

3.6.2 Recursos tecnológicos

Además de los materiales impresos (textos de referencia, folletos, trípticos, entre otros; auditivos (radio, mp3, CD de audio); audiovisuales (cine, películas, videos, televisión); de imagen fija (imágenes, fotos, diapositivas), el docente cuenta con soportes tecnológicos que facilitan y perfeccionan su trabajo como interculturalista. La utilización de nuevos medios y tecnologías se ha vuelto fundamental en el salón de clases cuando queremos expandir el horizonte cultural de los aprendientes. Como dice Fraga (2003), corresponde al profesor crear maneras de mediación entre los recursos utilizados y los aprendientes, él debe ser el guía que posibilita un proceso de cambio permanente con los estudiantes.

El mayor y más utilizado recurso tecnológico es, definitivamente, el Internet. Los recursos tecnológicos ofrecidos por la mayoría de las escuelas públicas y algunos particulares a menudo son insuficientes. De este modo los docentes pueden buscar en Internet materiales complementarios, ya que pocas escuelas poseen acervos de libros, CD, películas y revistas. En Internet, el docente encuentra

películas, programas y emisiones de radio que pueden ser grabados y reproducidos en clase. Los sitios como el de TV5, la televisión francófona mundial, suministran expedientes, fichas pedagógicas, juegos y emisiones dirigidas especialmente a la enseñanza de la lengua francesa, además de tener una mirada hacia la diversidad de los hablantes de la lengua. Cerca de 42.000 docentes utilizan el sitio y el canal de televisión de TV5MONDE para enseñar y aprender francés.

Los sitios de publicaciones, como el de la revista *Le Français dans le monde*, ofrecen varios artículos sobre enseñanza y aprendizaje de francés; los sitios del Consejo Europeo y de la Francofonía también son buenas fuentes de investigación para profesores de francés que buscan el perfeccionamiento intercultural. El interculturalista busca en Internet elementos que enriquecerán su clase, como documentos auténticos de diversas culturas, blogs con textos actuales, sitios de periódicos y revistas, es decir, todo aquello que ayude a enseñar a los aprendientes a reflexionar sobre lenguas, realidades y culturas diversas. El Internet ofrece muchos recursos y novedades que pueden ser aprovechadas en la clase de FLE, corresponde al docente elegir y adecuar sus opciones al contexto escolar.

3.7 Recapitulación

En este tercer capítulo se discutió sobre el papel que ha ocupado el diálogo intercultural como proceso de comunicación e interacción, el cual se entiende como un proceso que comprende el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre individuos y grupos con distintas tradiciones y orígenes culturales, étnicos, religiosos, lingüísticos, en un carácter de entendimiento mutuo. De igual forma, se presentó un modelo de comunicación dialógica que permite la construcción de una tercera cultura. Seguido de eso se habló sobre la evolución que han ido teniendo las diferentes metodologías a lo largo de la historia, un aspecto muy importante debido a que eso nos ayudará a comprender la conformación de ciertos métodos de enseñanza, como el que actualmente se utiliza en la enseñanza de FLE en la

UNACH. Para finalizar, consideramos oportuno hacer la distinción de por qué hemos decidido emplear “diálogo intercultural” y no “competencia intercultural”.

Capítulo 4. Constitución del estudio

Este capítulo está destinado a describir el proceso metodológico efectuado durante esta investigación, la cual se inscribe en el paradigma cualitativo. En esta sección se menciona la fundamentación sobre el paradigma y el método empleado, además de las técnicas utilizadas para la recuperación de la información. Asimismo, referimos el proceso de análisis de la información; la validación de la información recuperada por medio de la triangulación para continuar con la codificación de la información, lo cual nos permitió convertirla en datos, que a su vez fueron organizados en constructos mayores llamados categorías, de manera que estas últimas nos permitieran explicar e interpretar el fenómeno objeto de nuestro estudio.

4.1 El paradigma cualitativo

Escoger un paradigma es una de las decisiones estratégicas más relevantes al inicio de una investigación, y en este caso, nuestro trabajo se sitúa dentro de la modalidad cualitativa ya que nos permitió explorar, explicar e interpretar nuestro objeto de estudio. Además, el paradigma cualitativo brinda información sobre el comportamiento y las percepciones de las personas; y al mismo tiempo, permite estudiar sus significaciones sobre un tema en particular, con más detalle. A su vez, éste genera ideas que pueden ayudar a comprender cómo los individuos perciben un problema; y ayuda a definir o identificar opciones relacionadas con este tema. En la investigación cualitativa, es posible formular una teoría a partir de una extrapolación resultante de los mismos eventos. El investigador no comienza con modelos, teorías o hipótesis; sino más bien con una cierta comprensión de las interacciones y hechos cotidianos que se examinarán en comparación con modelos o tratamientos más holísticos. Así, para la interpretación del mundo a través de la perspectiva de los sujetos, quienes experimentan una vivencia en la cual se revela el significado de la realidad, se utiliza el enfoque cualitativo.

Luego entonces, resultó muy provechoso inscribir este estudio en este paradigma debido a que se caracteriza por ser un trabajo que tiene como objetivo describir y analizar la cultura y el comportamiento de los seres humanos y sus grupos desde el punto de vista de aquellos que vivencian una situación social cotidiana. Es así que, coincidiendo con Gibbs (2014) los estudios cualitativos “muestran interés en la forma natural en que las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p.13). Por lo tanto, la vida social se ve como una serie de eventos interrelacionados, que se describen en su entramado, para reflejar la realidad de la vida cotidiana. Por ende, el paradigma cualitativo se basa en una estrategia de investigación flexible e interactiva.

Por su parte, Burgos (2011) establece que “en los estudios cualitativos se estudia la realidad en su contexto natural, intentando comprender el sentido de los fenómenos sociales de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.15). Por consiguiente, los mismos investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, o bien, desde el de sus experiencias en el campo; y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio. Concretamente, para esta investigación se quiso estudiar la realidad de la integración del componente intercultural, desde la vivencia de profesores y estudiantes del departamento de francés de la UNACH, de modo que a partir de ello se consiguiera una reflexión crítica de la propia práctica docente y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua francesa; y esto nos permitiese desarrollar una propuesta que la explicara y enriqueciera, con la visión de promover procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos. Para finalizar este apartado, Flick (en Vasilachis, 2006) señala que “uno de los rasgos principales de la investigación cualitativa es la reflexividad del investigador” (p.59). Ésta debe hacerse sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, e impresiones en el campo, para que estos puedan ser transformados en datos y posteriormente, ser documentados e

interpretados. En consecuencia, estando inherente la reflexividad de la investigación cualitativa, es pertinente abordar nuestra investigación desde el método de la investigación-acción.

4.2 La investigación-acción

Desde hace cincuenta años, la investigación-acción ha estado presente en el campo de la educación y es considerada por investigadores y profesionales en muchos países -Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Inglaterra y México- como un modo de investigación apropiado para la realización de cambios en las prácticas educativas, tales como la mejora de situaciones problemáticas; el desarrollo de nuevos planes de estudio; la validación de teorías; o el desarrollo de proyectos educativos. Con respecto a esa investigación, lo que se pretende es trabajar bajo la ideología de que debe haber un cambio real sobre la participación activa de los docentes en este proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua desde una óptica intercultural. Esta orientación se basa en la formación y el desarrollo de una reflexión crítica; individual y colectiva de los agentes, principales promotores de las acciones educativas en la escuela y en el salón de clase: los docentes. Es por ello que, trabajando dentro de la investigación-acción buscamos favorecer la acción por medio de la intervención y con ello generar conocimiento en contexto y en prospectiva. De acuerdo con Babüroglu y Ravn (2002), la investigación-acción “se beneficia al estar respaldada por un ‘deseo de futuro’” (p.38), la esperanza de un cambio que ayude a mejorar ciertas situaciones. Por ello, en este trabajo adoptamos la propuesta de Kurt Lewin (1948) por ser unos de los pioneros en las investigaciones sociales llevadas a cabo en la década de los 40's cuyo trabajo aportó mucho al movimiento de la dinámica de grupos del periodo construccionista de posguerra. Así, Lewin (1948) menciona que “la investigación-acción puede verse desde distintos puntos, todo depende de la problemática a tratar” (p.73). Por ende, para este trabajo, la enseñanza puede ser vista como un proceso de investigación en el que se busca transformar la realidad y generar conocimiento sobre estas transformaciones, proporcionar bases

conceptuales y metodológicas que ayuden al profesor a comprender la acción educativa que desarrolla, a cuestionarla, a investigar nuevas posibilidades, promoviendo cambios que se reflejan en el aprendizaje de los estudiantes. Luego entonces, se trata de una exploración reflexiva que el docente hace de su práctica y de esta manera logra hacer mejoras educativas.

Por su parte, Elliot (2005) el mayor representante de la investigación-acción, busca ahondar más en la valoración del problema del docente, integrando el pensamiento, su desarrollo profesional, la reflexión filosófica y la investigación en una concepción unificada de la práctica educativa reflexiva. Por lo que refiere a nuestro caso, nosotros pretendemos enfatizar la enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad en el departamento de lenguas en francés, ya que concordando con Mills (2003) a través de la investigación-acción podemos lograr ese cambio. Para este autor, el cambio en las prácticas educativas sólo puede tener lugar si los mismos docentes analizan de forma crítica su práctica y el entorno en el que tiene lugar. Todo esto, como hemos estado expresando, precisa de entender la práctica, ya que no se trata de una tarea individual, sino de un trabajo cooperativo; es decir, se requiere, de buenas relaciones interpersonales que permitan abordar la práctica docente reflexiva y críticamente tanto por la investigadora responsable como por los colegas. Cabe señalar que, la óptica de Latorre (2003) en cuanto a la investigación-acción, nos va a ayudar de igual forma porque él considera que las principales ventajas de la investigación-acción son la mejora de la práctica y que el propósito de ésta no es tanto el de producir conocimientos, sino más que nada cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicarlos, siendo un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.

Ciertamente, conforme a lo que ya hemos expuesto, el primer paso de la investigación-acción es reflexionar sobre un área de mejora, lo que conlleva a realizar una planeación sobre los aspectos que debemos cuestionar y optimizar. En lo que respecta a nuestro estudio se trata de enfocarnos en la dimensión

intercultural dentro de la enseñanza de lenguas; así como en las acciones que efectuamos hoy en día los profesores de lenguas para enseñar desde esta perspectiva y poder formular algunas sugerencias que posibiliten mejorar nuestro trabajo en el salón de clases. Luego entonces, se ha llevado a cabo el plan que se elaboró poniendo en funcionamiento las actividades previstas en diversos momentos de la investigación; con el propósito de propiciar los cambios que se sugieren en la práctica; y finalmente, evaluar los hallazgos del proceso previamente expuesto como se esquematiza en la siguiente figura (ver figura 9).

Para nuestros fines, hemos tomado como referencia el modelo descrito por Tripp (2005), y hemos decidido seguirlo y a su vez ejemplificarlo para ilustrar el proceso de nuestra investigación; misma que se efectuó en dos ciclos debido al tiempo disponible para la conclusión de nuestro estudio. Como toda investigación, dimos comienzo por planear; y principalmente identificar aquello en lo que queríamos suscitar un cambio en nuestra práctica, de modo que, posteriormente actuásemos ejecutando las actividades estipuladas, siguiendo este flujo cíclico que mostramos en nuestros esquemas (ver figura 10 y 11).

En esos esquemas se ilustra que el ciclo de acción comienza con la identificación de un problema, luego se planifica una solución, se pone en funcionamiento, se da seguimiento y por último se evalúa su efectividad. Cabe destacar que por cuestiones de tiempo nuestro proceso de investigación-acción estuvo conformado solamente por dos ciclos, aunque dejamos en claro que la investigación-acción puede estar compuesta de cuantos ciclos sean necesarios para lograr la mejora.

Respecto a lo señalado anteriormente, estimamos que este estudio fue de carácter participativo, debido a que un conjunto de nuestra comunidad educativa del departamento de francés de la UNACH, tomó parte de este proceso de investigación, con el deseo de enriquecer y desarrollar no únicamente su práctica individual, sino el entorno de aprendizaje de FLE en sus clases.

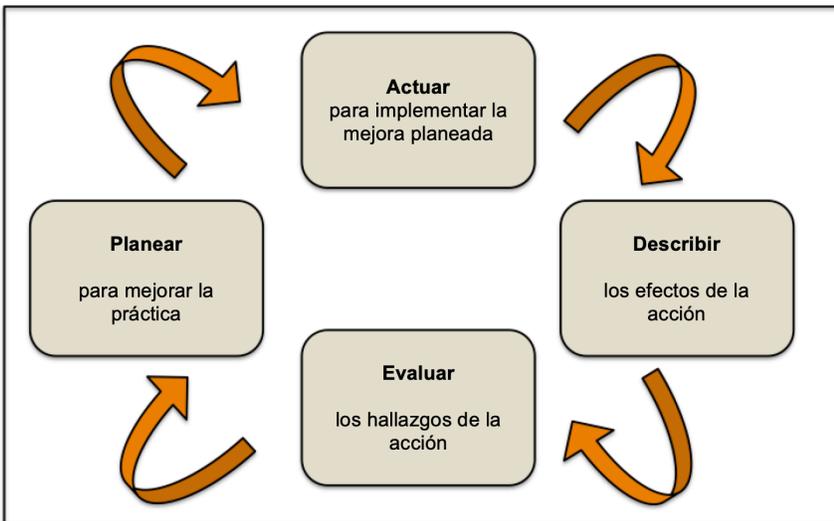


Figura 9: Modelo de actuación en IA. Adaptado de Tripp (2005)

Figura 10: Representación de ciclo de acción 1. Adaptado de Tripp, 2005

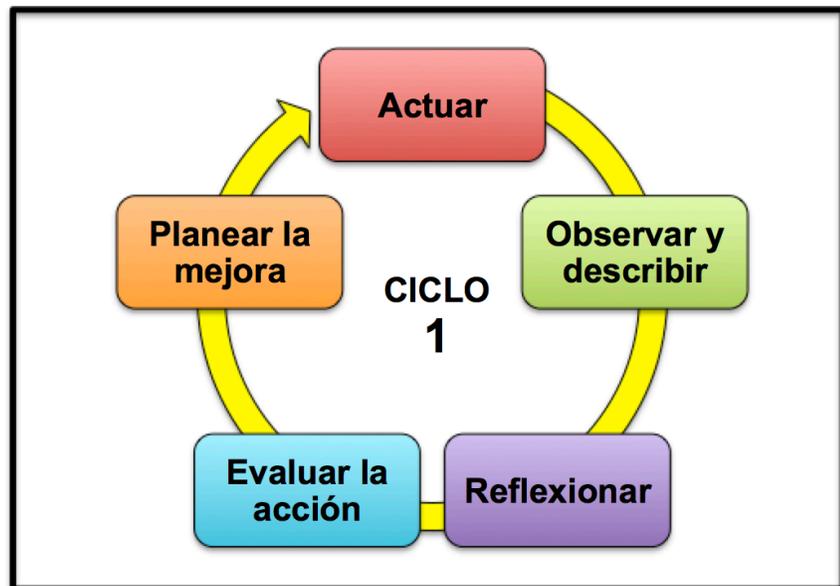


Figura 11: Representación de ciclo de acción 2. Adaptado de Tripp, 2005

Por consiguiente, este método nos ayudó en este estudio para explorar, analizar, evaluar y reflexionar respecto a la práctica docente, desde la óptica de la vivencia de los participantes comprendidos en esta investigación. Enseguida, describimos de forma más precisa el trabajo efectuado.

4.3 El diseño de la investigación

En esta sección, brindamos los pormenores de la estructuración de este trabajo, es decir, cómo y qué se utilizó para recabar la información y llevar a cabo el proceso de exploración hasta llegar a los hallazgos que darán paso a nuestra propuesta didáctica. Explicamos igualmente cuál es el contexto en el que están inmersos nuestros participantes; así como las estrategias metodológicas empleadas para la recolección del corpus de la información, ciñéndonos a nuestro paradigma y método de investigación, ya descritos previamente.

4.4 El contexto

La mayoría de profesores participantes se encontraba laborando en el Departamento de Lenguas (2017) de la UNACH¹, la misión de éste es la de facilitar la adquisición de capacidades profesionales internacionales a los alumnos de las diferentes áreas de la Universidad, mediante la enseñanza de lenguas extranjeras. Este servicio es extensivo a toda la comunidad universitaria es decir, alumnos de todas Facultades y a la sociedad en general. Los programas de enseñanza de lenguas del Departamento de Lenguas se basan en los niveles del Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras², criterio establecido en los estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras recomienda

¹ Originalmente Instituto de Idiomas del Estado fue creado en la década de los 70s y pasó a formar parte de la Universidad Autónoma de Chiapas en 1975.

² Es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación.

Como bien se mencionó anteriormente, este servicio se difunde en todas las Facultades dentro de la UNACH (ver foto 1). Durante la realización del estudio, se me asignó un grupo de la Licenciatura en Gestión Turística, de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I (ver foto 2 y 3). Esta Licenciatura en Gestión Turística se trata de “un programa educativo flexible, de calidad y acreditado que responde a las necesidades del quehacer turístico, que garantiza la formación integral y competitiva de sus estudiantes” (UNACH, 2014). Es por ello, que busca formar profesionales analíticos, críticos y propositivos, capaces de tomar decisiones con visión, liderazgo, valores y conciencia turística. Para ellos está abierto este programa de lenguas, que hasta hoy en día ha sido recibido de muy buena manera por parte de los estudiantes.

4.4.1 Los participantes

Debido a que nuestro propósito al desarrollar este estudio fue la mejora de nuestra práctica docente, así como de la comprensión de este proceso metodológico, se requirió la colaboración de docentes participantes para fortalecer los distintos momentos de la investigación. El equipo de docentes participantes estuvo compuesto por siete profesores que imparten las clases de francés (FLE): una profesora hablante nativa del francés y seis hablantes nativos de español. Cinco de ellos estudiaron la Licenciatura en Enseñanza del Francés, otra profesora cuenta con la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y la profesora investigadora que estudió la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En cuanto a los grados de formación: 3 con maestría, uno la hizo en Didáctica de las Lenguas, una en Educación, otra cuenta con un Máster 1 en FLE y un Máster 2 en cooperación lingüística y educativa. Todos los profesores contamos con certificaciones de dominio de la lengua francesa. Así se conformó este grupo de profesores adscritos al programa de la Licenciatura en Gestión Turística y Departamento de Lenguas.



Foto 1: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Foto 2: Facultad de Contaduría y Administración CAMPUS I. UNACH.



Foto 3: Salón de clases de la Lic. en Gestión Turística.

Entre nuestros participantes, también hemos considerado a los estudiantes que están en los cursos de los profesores colaboradores. Esta decisión se ha tomado debido a que nos parece pertinente recolectar del mismo modo la información sobre las representaciones que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje del francés; y particularmente sobre el diálogo intercultural dentro de su programa de licenciatura o bien, del departamento de lenguas. Se decidió incluir de 12 a 15 estudiantes tanto para las entrevistas grupales como poder emplear mejor el tiempo y turno de participación de cada uno de ellos. Es importante señalar que, en nuestro apartado de análisis de los hallazgos (ver capítulo 5), hemos recurrido a nombres ficticios para referirnos a cada uno de nosotros y también de los aprendientes con el objetivo de mantener la participación en anonimato.

4.5 La estrategia metodológica

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que fueron necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Las técnicas han sido seleccionadas conforme a las necesidades de la investigación, además de adecuarse al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con la elección de las técnicas de recolección de la información que fueron las siguientes:

- **Observación y auto-observación de clase**

El propósito de esta técnica es conseguir información y utilizarla para la obtención de registros sobre determinados aspectos de la realidad respecto a elementos o situaciones sobre los que generalmente los individuos no tienen conciencia; pero que orientan su comportamiento. No consiste sólo en ver y oír, sino también en examinar los hechos que se desean estudiar. Así, la observación puede ser utilizada en la investigación conjugada con otras técnicas o de forma exclusiva. Para este trabajo de investigación fue de gran utilidad ya que ayudó a constituir la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto observado, que es el

comienzo de toda comprensión de la realidad. De acuerdo con Bunge (2010) la observación es un procedimiento científico que se distingue por ser una percepción (I) Intencionada, en el sentido de que se hace con un objetivo determinado; (II) Ilustrada debido a que va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento; (III) Selectiva porque es preciso ir clasificando aquello que es de interés, conveniente y viable para el investigador de aquello que no es tan relevante para la investigación; por último, (IV) es Interpretativa ya que conforme se va avanzando en la investigación se va describiendo y explicando todo lo observable.

Específicamente, en la realización de este trabajo nos apoyamos en la observación participante, que ha sido utilizada por investigadores en los últimos años para recoger información sobre las características de los participantes que no son fácilmente accesibles por medio de otros métodos, para identificar los resultados de prácticas específicas, y documentar los procesos fisiológicos y psicológicos (Paterson, Bottorff, Hewat, 2003). La observación participante es interpretada y utilizada por investigadores de varias maneras. En la sociología, los participantes son quienes revelan 'los bastidores de las realidades' de su experiencia, que generalmente se esconden de los extraños. En nuestro caso, este tipo de observación concuerda con los propósitos metodológicos de nuestro estudio, en el cual se procedió a hacer observaciones de los docentes colaboradores, así como a la misma profesora investigadora, en este último caso en forma de auto-observaciones reflexivas (ver fotografías 4, 5, 6 y 7).

▪ **Entrevistas individuales**

Como asevera Iñiguez (2008), "la entrevista individual, es una actividad discursiva fluida y a profundidad" (p. 1). La entrevista individual tiene como objetivo recopilar información entrevistando a los participantes cara a cara (o de forma remota) utilizando técnicas de conversación.



Foto 4: Auto-observación de clase de FLE en Gestión Turística.

Foto 5: Observación de clase de profesora participante.



Foto 6: Observación de clase, de profesora participante.



Foto 7: Observación de clase, de profesor participante.



El uso de dicha técnica en el contexto se justifica cuando el objetivo es identificar los puntos de vista, las representaciones, las creencias, las actitudes, la comprensión de una experiencia particular, su visión del mundo, con miras a entenderlo en profundidad o para aprender más sobre un objeto dado. A medida que la palabra se le da al individuo, la entrevista demuestra ser un instrumento privilegiado para revelar su representación del mundo. Asimismo, esta técnica también se puede elegir por razones prácticas, por ejemplo, cuando los participantes carecen de tiempo (que es lo que sucede normalmente en el Departamento de Lenguas de la UNACH).

Coincidimos con Latorre (2003) en cuanto a que “gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como hechos que ya acontecieron” (p. 70). En esta investigación se aplicaron 2 entrevistas a 6 docentes de francés, en la Licenciatura de Gestión Turística y Departamento de Lenguas de la UNACH, Campus Tuxtla. Además se realizó 1 entrevista a 10 estudiantes de FLE de distintos semestres.

- **Grupos de discusión (GD)**

Gaskell (2000) describe de manera simple que el grupo de discusión es un grupo convocado en función de los objetivos de la investigación y controlado por el investigador. En otros términos, la finalidad del grupo reside en recuperar la participación activa del sujeto en la investigación, otorgándosele la libertad para expresar su opinión sobre el sentido de sus acciones relacionadas con su vida cotidiana (Manrique & Pineda, 2009). Como expone Ibáñez (2003) es fundamental resaltar que, en realidad, “el grupo de discusión no constituye a priori un grupo, pues se trata de un ‘proceso de reagrupación’” (p.133). Por su parte, Peinado (2010) afirma que tal proceso ocurre cuando el objetivo versa en entender problemas sociales concretos; y se recurre principalmente al dialogo entre personas el cual que se va a ir dando en tres niveles: a) integración personal, que

se refiere a la búsqueda de la integración del sujeto en el grupo; b) integración social, que trata de la búsqueda de la posición del sujeto y c) integración sistémica, que consiste en la búsqueda de la integración del grupo en el sistema. Para entender el significado del discurso grupal, es importante considerar la propuesta de Alonso (1998) en cuanto a que "el grupo constituye un dispositivo de producción de textos, que sirve de soporte a discursos y representaciones sociales" (p 101). Por lo que concierne a este trabajo de investigación, se contó con la colaboración de 7 profesores de FLE, con quienes se realizaron tres sesiones de grupo de discusión, con una duración aproximada de dos horas cada una de ellas; de manera que pudiésemos trabajar diversas temáticas vinculadas con las representaciones sociales de los profesores.

○ **El guión para nuestro grupo de discusión**

Éste ayudó a la comprensión de una experiencia particular de nosotros los docentes de FLE, así como para conocer nuestra visión del mundo, con miras a entenderla en profundidad o para aprender más sobre un objeto dado. Para prepararlo correctamente y conseguir que el diálogo se desarrollase de la manera más adecuada posible, fue preciso tener en consideración las siguientes cuestiones:

- Señalar los objetivos del diálogo en el grupo de discusión, es decir la investigadora tuvo que documentarse con relación a los aspectos que serían tratados.
- Identificar a los participantes que iban a ser convocados para el grupo de discusión: se debía precisar un perfil personal, el lugar que ocupaba el participante dentro del contexto a estudiar y la información que se pretendía recabar.
- Formular los detonadores y secuenciarlos: era necesario estar atentos en cuanto a la terminología que se utilizaría, debido a que tenía que resultar significativo y usual para el interlocutor. Con respecto a los detonadores,

estos tenían que estar contextualizados, debían de evitar caer en confusiones.

- **Las fases del guión y sus temas**

El guión constó de diferentes fases: una de introducción o *warm-up*, después de la cual se puede entrar a las diferentes temáticas del interés investigativo particular. Para la presente investigación se identificaron las diferentes fases que correlacionan con temas específicos que se desean tratar con los docentes de FLE. El siguiente listado y el diagrama (ver diagrama 1) muestran el diseño de las fases y los temas del diálogo con los demás profesores. Asimismo, en el diagrama consecutivo (ver diagrama 2) podemos apreciar la distribución de las fases y los temas del diálogo en el grupo de discusión. Los temas para este guión fueron seleccionados en función del continuo cognitivo entre la “persona” y el “docente” del profesor de FLE. Hicimos esta distinción porque queríamos saber, por un lado, cómo las experiencias personales influían en la manera que el docente entendía la cultura e intercultural francesa y mexicana, desde la formación de estereotipos culturales hasta valores que le adjudica a las lenguas.

Por otra parte, queríamos conocer el perfil profesional del docente (ver fotografía 8), para entender qué trayectoria de formación laboral y profesional ha forjado su entendimiento de lo que es interculturalidad en el salón de clase de FLE. Los temas 2 y 3 se destinaron, en consecuencia, a conocer aquellas representaciones y actitudes de la persona del profesor. Es decir, queríamos saber aquí con qué ideas sobre la cultura de Francia y la lengua francesa se identifica. Asimismo queríamos conocer qué valor le da a su propia lengua y cultura. En los temas 4 a 8 buscamos averiguar las representaciones sobre interculturalidad del docente de FLE. En otras palabras, aquí profundizamos aspectos de la formación docente, de cómo emplea la noción de interculturalidad en el salón de clase, y, si privilegia una lengua-cultura sobre la otra.

Fase: General

1. *Warm-up*

Fase: Temas a tratar con la “persona” del profesor

2. Valor de la lengua
3. Valor de la cultura

Fase: Temas a tratar con el docente de FLE

4. Lugar de la interculturalidad en clase de FLE
5. Ejercicios típicos de interculturalidad
6. Jerarquía didáctica
7. Asimilación cultural
8. Embajador intercultural

Diagrama 1: Diseño de las fases y temas para las sesiones del GD.

Diagrama 2: Distribución de las fases y temas para las sesiones del GD

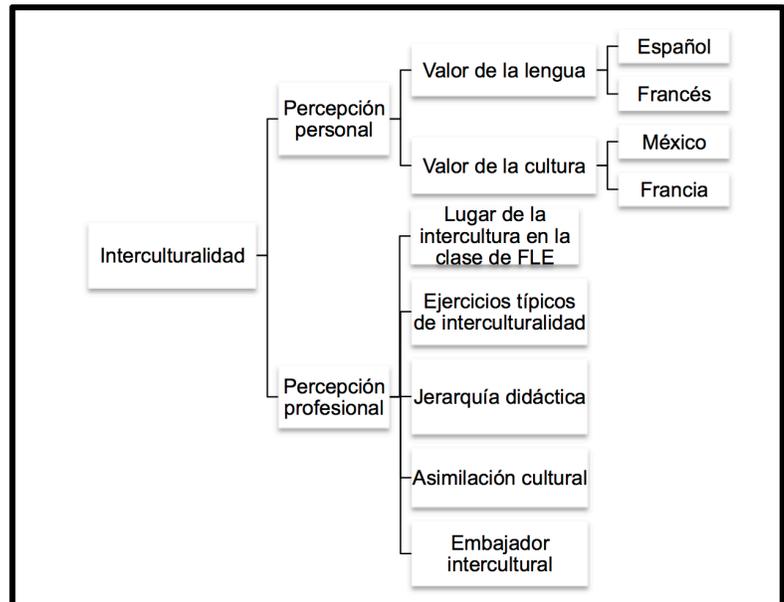


Foto 8: Hablando sobre el continuo cognitivo entre la “persona” y el “docente de FLE”.

Esta técnica, conforme a lo que Esteve (2004) establece, se trata de un escrito que recolecta la información de “acontecimientos que ocurren en el aula. Cumple dos funciones: por un lado, retener ideas para reflexionar sobre ellas posteriormente; por otro, como un instrumento que ayuda a descubrir facetas de la propia actuación...” (p. 11). Lo que se pretendió con ésta fue apoyar a la investigadora a pensar sobre cuestiones de la práctica docente en FLE; entender además aspectos vinculados con las maneras en las que se planean, organizan y ejecutan nuestras clases de FLE. Con este diario, se reflexionó sobre cómo introducir o bien, retomar los elementos interculturales dentro de las clases (ver fotografías 9 y 10). Esta técnica de narración personal, se empleó en 15 cuartillas de diario durante el primer ciclo de acción, describiendo los aspectos de cada sesión. En el segundo ciclo se realizaron 12 de los cuales 7 se usaron para el análisis.

De acuerdo con Latorre (2003), las ventajas más significativas de esta técnica estriban en que son fáciles de llevar por medio de la observación directa; no es imperioso ningún observador externo; se pueden estudiar los problemas en el propio tiempo del docente; proveen una base de datos conveniente para la redacción. Esta técnica nos permitió rescatar reflexiones, interpretaciones y explicaciones de lo que sucedió, por ejemplo, durante las sesiones de los grupos de discusión. Por otro lado, las entradas en el diario aportaron información complementaria a las videograbaciones, lo que simplificó el trabajo de reflexión y análisis después de las sesiones donde se trabajó el componente intercultural.

▪ **Cuestionario como dispositivo acotado**

El cuestionario es una de las principales herramientas de las ciencias sociales, lo que permite poner a prueba ideas explicativas. El cuestionario permite producir ‘datos’ (las respuestas cuantitativas o los discursos cualitativos de los participantes) que tienen una cierta objetividad y normalmente permiten validar resultados.

Foto 9: Entrada no. 1 en el diario de campo.

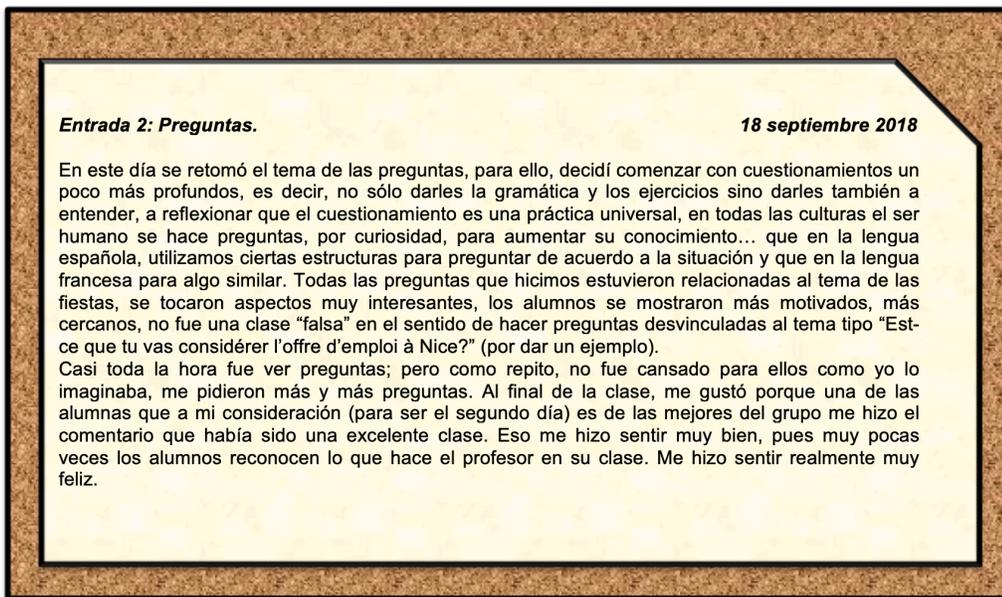
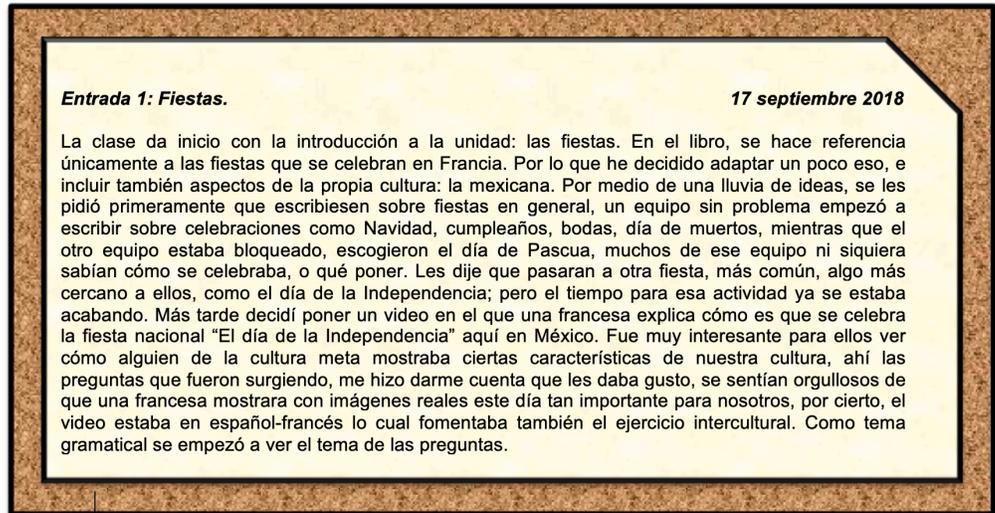


Foto 10: Entrada no. 2 en el diario de campo.

Conviene subrayar que para este trabajo, nos referimos a 'acotado' en el sentido de que buscábamos recoger una información específica; ciertamente, es posible que hayan salido otros aspectos interesantes, sin embargo, no fueron recogidos a través del documento; no obstante, estuvimos conscientes de ello en virtud de la etapa u objetivo para usarlo.

Como primer paso se propuso a los profesores responder, en una de las sesiones, un cuestionario como dispositivo acotado sobre sus representaciones y la interculturalidad en clase de FLE, de manera que se pudiera comprender mejor las motivaciones, experiencias de estos profesores que influyen en la manera en que el docente entiende la cultura e intercultural francesa y mexicana (ver fotografías 11 y 12). A partir de las respuestas recuperadas, se pudieron extraer significaciones sobre los modos de razonamiento y las lógicas en función de las diversas temáticas tratadas.

▪ **Planes de clase**

El plan de lección es una herramienta para los profesores. Permite una planificación detallada de cada parte de la clase. Comprende tres etapas: apertura, desarrollo y cierre (Deshaies, Hermann y Poirier, 2003). Esta lección puede durar de una a varias horas consecutivas. La primera etapa de la lección ofrece a los estudiantes una apertura al tema de la clase que se enseñará. La segunda etapa establece la enseñanza principal del tema. El tercer paso completa el ciclo, valida la comprensión del aprendiente y resume el material para cerrar la lección. De acuerdo con Winter (en Newman, 2000) las planeaciones de clase nos posibilitan "sistematizar las actividades y tareas a realizar" (p.19), permitiendo el descubrimiento de las condiciones que están conduciendo nuestra enseñanza.

Objetivo:

Con este dispositivo se pretende conocer algunas de las representaciones que tienen los profesores de francés del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Indagando sobre cómo perciben la lengua española y francesa, así como la cultura mexicana y francesa. Estas representaciones parecen esenciales, porque condicionan la calidad del aprendizaje, el grado de confianza de los aprendientes, en este caso de los jóvenes mexicanos cuando utilizan el francés en un contexto político, social y cultural particular.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR LOS EJERCICIOS

1. Antes de responder el dispositivo, lea atentamente las instrucciones.
2. Asegúrese de que entiende perfectamente todas las instrucciones. Pregunte al aplicador lo que no le parezca claro.
3. Sólo llene la información que se le solicita. No haga otro tipo de anotaciones en la hoja.
4. Tome en cuenta que no todas las preguntas requieren del mismo tiempo para responderlas.
5. Es importante contestar todas las preguntas, sin embargo, no se detenga demasiado en las preguntas que le parezcan difíciles. Continúe con el examen

¿Qué sentimiento provoca en ti escuchar / hablar francés? Escoge una opción:

(Escoge 3 opciones)
La lengua francesa es una lengua...

- De prestigio
- Colonizadora
- De ciencia
- De encuentro
- De trabajo
- De romance
- De esperanza
- Otra: _____

¿Qué tan similar es la lengua francesa a la española?

¿Qué tiene más valor en la clase de lenguas? Escoge una opción y justifica

Cultura
Gramática

¿Has estado alguna vez en un país francófono?

Sí

No

De ser afirmativo, ¿por cuánto tiempo estuviste ahí?

Los aspectos culturales más importantes a enseñar son:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

A continuación se presentan algunos de los atractivos turísticos de Francia.
Escoge 3 que sean los más representativos para ti.

Foto 11: Primera hoja del cuestionario como dispositivo acotado.

Menciona 4 alimentos favoritos de los franceses.

- a)
- b)
- c)
- d)

¿Has probado alguno de ellos?

¿Qué sentimientos te provocó escuchar por primera vez la lengua francesa?

¿Por qué?

¿Te gusta la lengua y cultura francófona?

¿Por qué?

¿Qué te motivó a estudiar el francés como lengua extranjera?

- Razones utilitarias
- Cuestiones personales
- Enriquecimiento cultural
- Otro: _____

Justificación

¿Qué imagen ofrecen los medios de comunicación sobre los franceses?

- 1)
- 2)
- 3)

¿Crees que corresponden a la realidad?

¿Qué representa Francia para ti? País de...

- Civilización
- Belleza
- Superioridad
- Libertad
- Amor
- Moda
- Gastronomía
- Racismo
- Otro: _____

¿Crees que corresponden a la realidad?

Del 1 al 10 indica qué tan difícil fue para ti aprender francés como LE

¿Por qué?

¿En qué situaciones o momentos utilizas / hablas en francés?

Justificación

Dibuja 2 símbolos con los que identificas el país de Francia.

¿La lengua francesa ha influido en tu personalidad? Indica:

Sí

No

¿Por qué?

Esteriotipos nacionales:
Utilizando 6 adjetivos indica cómo son los franceses:

Positivos	Negativos
1) _____	1) _____
2) _____	2) _____
3) _____	3) _____

Esteriotipos físicos:
¿Cómo dibujarías a una persona de nacionalidad francesa? (Incluye detalles)

Foto 12: Algunas preguntas del cuestionario como dispositivo acotado.

113

Resultando así, como una orientación para el docente y un documento de análisis, se considera de este modo como un 'programa o esqueleto de trabajo' (Elliott, 2005), debido a que es un documento con formato se compara a la planeación de tiempos de una bitácora. Se analizaron 10 planes de clase que nos permitieron, por consiguiente, recolectar información importante para nuestra reflexión en la investigación en vista de su sistematización y organización (ver fotografía 13). Además, nos ayudaron a reflexionar sobre las temáticas, fases, ritmo de enseñanza, que fueron pauta de acción para el ciclo 2.

▪ **Trabajo de gabinete**

Dada la naturaleza del estudio, nos encontramos con un amplio corpus discursivo recuperado de las tres sesiones de los grupos de discusión, así como de las entrevistas individuales por lo que fue necesario realizar transcripciones (ver fotografía 14). De este modo, la información recolectada, junto con el dispositivo acotado y el diario del profesor permitió la comprensión y análisis de algunas significaciones de los profesores con relación a la lengua española y mexicana, así como de la cultura e intercultura francesa y mexicana.

Además, se realizó el análisis documental de los contenidos de los materiales existentes, como: manuales, libros y material periférico de francés. De esta forma, adoptamos la propuesta de Latorre (2005) con relación a "otro aspecto que hay que considerar en la recogida de la información sobre el tema que se desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello se necesita hacer una revisión documental o bibliográfica" (p. 44). Una vez hecha la revisión documental, se estará en condiciones de diseñar el plan de acción, en otras palabras, habremos pasado a las acciones que uno como docente investigador desea incluir en su práctica profesional para mejorarla y enriquecerla.

Planeación de clase		Elaborada por: Carolina Carrillo López		
Componentes de la actividad		Proyecto « NOUS SOMMES DIFFÉRENTS, NOUS SOMMES LES MÊMES »		
Nivel y número de alumnos / perfil de la clase		<p>Los estudiantes son de la carrera de gestión turística: 25 (17 mujeres y 8 hombres) que aparecen en la lista; pero hay varios que ya se dieron de baja o por número de faltas ya no tienen derecho a entrar, por lo que realmente el grupo está conformado por 20 alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> 12 primer semestre 5 de segundo semestre 3 de quinto semestre 		
Conexión entre clases		Sitios turísticos, lugares de la ciudad, con una dimensión cultural común en el entorno cercano a las clases (Chiapas), así como de algunas ciudades de Francia.		
Duración de la clase		60 minutos Horario: lunes a viernes de 15h00 – 16h00		
Objetivo principal		Realización de un folleto turístico para conocer más sobre algunas ciudades de México y Francia.		
Competencias a adquirir		<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del patrimonio cultural: aspectos geográficos, históricos, geopolíticos y turísticos. Trabajo en grupo, aceptación de los demás y gestión de la diferencia, respeto a los demás. Capacidad para discutir, escuchar e intercambiar para superar el etnocentrismo habitual. 		
Diferentes formas de aprendizaje intercultural dirigido		<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del patrimonio cultural: aspectos geográficos, históricos, geopolíticos y turísticos. Trabajo en grupo, aceptación de los demás y gestión de la diferencia, respeto de los demás. Capacidad para discutir, escuchar y compartir para superar el etnocentrismo habitual. Autonomía y autoconfianza. Trabajo en grupo 		
Producción de los estudiantes		<ul style="list-style-type: none"> La producción de un folleto turístico para indicar puntos de interés, similitudes y diferencias entre ciudades mexicanas y francesas. Servir como guía para futuros proyectos turísticos de su trayectoria profesional. 		
Duración	Procedimiento / actividad	Propósito	Ayuda y materiales	Patrón de interacción
10 minutos	Presentación del proyecto: Cuestionario "la riqueza turística de mi país" + la riqueza turística	<ul style="list-style-type: none"> Hacer que descubran y entiendan que "México comienza en la puerta de casa". 		Profesora –
	<p>de otras ciudades de Francia (discusión o trabajo grupal en sitios seleccionados). A través de un cuestionario semiestructurado se tratarán aspectos como la riqueza turística de México, además de algunas ciudades de la isla de Francia. Se presentará un espacio para el diálogo, en español, para que externen sus ideas. Aquí la profesora intervendrá muy poco como moderadora, dejará más bien a los alumnos hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fase 2: Selección de una ciudad en Chiapas y una ciudad en Francia, para la realización del proyecto. Después de haber dialogado y estar más enterados de lo que se va a estar trabajando, así como tener una idea general de ciertos componentes de nuestro país y Francia, se les pedirá que seleccionen una ciudad de Chiapas y otra de la isla de Francia. Fase 3: Trabajos de investigación y documentación sobre los sitios seleccionados. Búsqueda en Internet, libros, revistas. Oficinas de turismo Fase 4: Producción del folleto. Fotos Leyenda Descripción de los sitios Enunciados que incluyan lo visto en clase (artículos definidos, indefinidos, conjugación verbos del primer grupo, lugares de la 	<ul style="list-style-type: none"> Al familiarizarse mejor con ciudades de su país (México), contribuir al sentido de pertenencia de los estudiantes a esta entidad histórica y cultural. Hacer que los alumnos reflexionen y trabajen en su entorno inmediato o aspectos históricos, geopolíticos y económicos, patrimonio cultural y turístico. Hacerles saber que las interacciones, los intercambios, la cooperación en todas las áreas de la vida que tienen lugar en Francia hacen que sea necesaria la apertura a otros países. 	<ul style="list-style-type: none"> Rúbrica del folleto para mayor información de cómo es que se va a calificar <i>Grille d'évaluation d'un dépliant touristique</i> 	equipos estudiantes

Foto 13: Ejemplo de plan de clase intercultural.

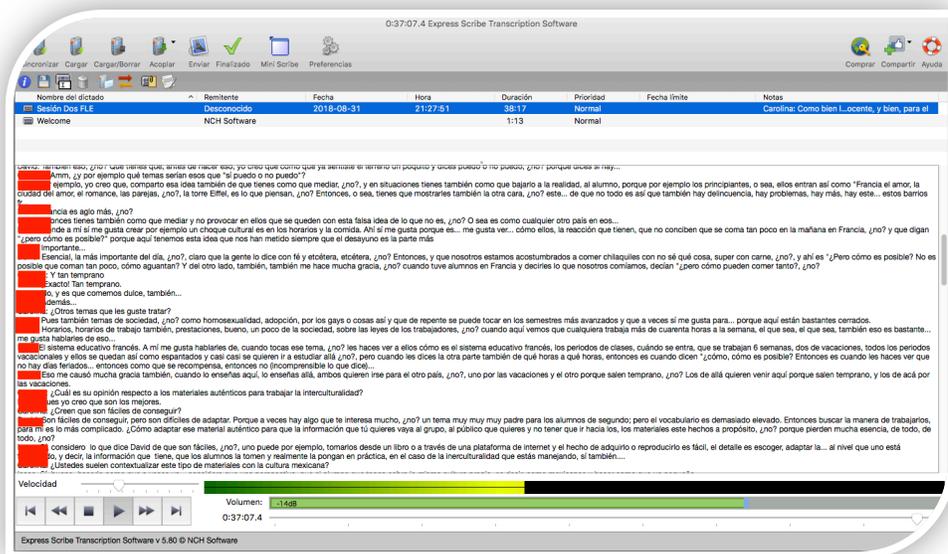


Foto 14: Transcripción de la primera sesión del GD con el programa ExpressDictate.

4.5.1 Procedimiento de recolección de la información

Primero, dimos inicio por recabar información dentro del ciclo 1, es decir en la parte exploratoria del estudio que se llevó a cabo durante el periodo de agosto-septiembre; en ese tiempo vimos la delimitación del objeto de estudio, permitiendo incorporar varios constructos teóricos que formaban parte de la investigación; mientras que para los avances del ciclo 2 (febrero-marzo) y la intervención pedagógica de los resultados del primer ciclo, recuperamos la información complementaria en relación con aquellos aspectos que identificamos como relevantes por medio de la codificación preliminar. En este apartado se da igualmente a conocer el proceso de condensación de la información. Aquí se explican los pasos para la elaboración de la triangulación, así como codificación y categorización de toda la información obtenida para su posterior análisis y discusión.

4.5.2 Primer ciclo

Esta etapa primeramente se hizo la delimitación del objeto de estudio, lo cual nos permitió la revisión y selección de ciertos constructos teóricos que dan sustento a esta investigación. Entre ellos, destacar la importancia de las representaciones de interculturalidad involucrados en la construcción de una visión particular del mundo y de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Igualmente integramos algunas definiciones de cultura y su rol en la clase de lengua -específicamente del francés- y formulamos un breve recuento histórico de sus antecedentes y surgimiento el diálogo intercultural y la competencia intercultural. De igual manera tratamos aspectos vinculados con las representaciones sociales y su incidencia en el desempeño docente. Durante esta fase que abarcó cuatro meses -de agosto a noviembre- conseguimos obtener una información copiosa y diversa la cual se trató y organizó para un análisis preliminar. Partiendo del análisis hecho al corpus discursivo obtenido, reorganizamos -como lo permite el paradigma cualitativo- nuestro plan inicial con la intención de definir mejor nuestro objeto de estudio; y

asimismo aproximarnos más al punto central de esta investigación. Lo que resultó, posteriormente al análisis, fue volver al campo y pulir en el ciclo de actuación la obtención de la información y examinación para formular una propuesta didáctica acorde a las necesidades de los docentes en sus clases.

Entonces, es así como esta primera fase puede ser denominada exploratoria; ya que en ella se tuvo el propósito de acercarnos lo más que se pudo a esa realidad que vivimos los participantes en el estudio. Desde los primeros momentos en el campo, nuestra intención fue advertir y comprender, la perspectiva de los diferentes participantes en la investigación sobre cuáles eran nuestras representaciones en relación con el componente intercultural. En el lapso de esa aproximación, procedimos a recolectar distinta información a través de las diversas sesiones de grupos de discusión, mismas que fueron grabadas en dos momentos con una duración de alrededor de una hora cada una de ellas. Esta técnica fue utilizada con los profesores. A través de esta técnica se consiguió por parte de los docentes información preliminar concerniente al concepto de interculturalidad mediante dos percepciones: la personal y profesional. En esta primera fase se recurrió al guión para el grupo de discusión que permitió tener un diálogo colectivo, tratando que el mismo fluyera como si se tratase de una conversación, tal como lo indica Peinado (2010), y ciertamente tuvo como punto central obtener un corpus que identificara los puntos de vista, las representaciones, las creencias, y las actitudes sobre interculturalidad.

Otra de las técnicas que fueron empleadas en este primer ciclo fue la observación. Se realizaron seis observaciones, con el fin de identificar el componente intercultural. De las observaciones se realizó igualmente videograbación, además de tomar notas en papel. Cada una de las observaciones fue de aproximadamente cincuenta minutos. Lo anterior nos permitió reconocer mejor la perspectiva que tenemos los docentes y los estudiantes con respecto al papel y tratamiento del componente intercultural en las clases de FLE.

Además, en varias oportunidades se realizaron entradas en el diario de campo, en las que asentamos de forma minuciosa lo ocurrido en el salón de clases; éstas fueron escritas justamente después de realizar cada observación. Conjuntamente, examinábamos los planes de clase junto con el material producido, adaptado y/o creado por nosotros los docentes; ya que, mediante la corroboración de lo expresado en dicho escrito, se profundizó en la información relativa a las creencias vinculadas con el componente intercultural.

En este ciclo, el uso de la técnica de la entrevista individual no fue tan exhaustiva; ciertamente fue utilizada con el propósito de complementar la información proporcionada en los grupos de discusión y en el cuestionario como dispositivo acotado. Después de realizar 1 entrevista a 6 profesores se dio paso al análisis de la información el cual paulatinamente se fue consolidando y con esto pudimos construir una codificación preliminar que nos permitió adaptar nuestro proceder en la realización del estudio; con la intención de reconsiderar nuestras preguntas de investigación a fin de decidir sobre las técnicas a emplear en el segundo ciclo con miras a identificar mejor las categorías definitivas de análisis que nos permitirían más adelante la explicación del fenómeno tratado.

4.5.2.1 Codificación preliminar

Es importante señalar que este proceso se realizó de forma inductiva, en otras palabras, se efectuó a partir de la emergencia de recurrencias en la información en el discurso de los propios participantes, además de las percepciones y conocimientos de la investigadora, en conjunto con los recursos teóricos que engloban el objeto de estudio en cuestión. Nuestro estudio fue construyéndose de una manera mucho más sólida al puntualizar las primeras guías del modelo de análisis. Como consecuencia de este primer análisis de la información obtenida, sacamos los subsecuentes códigos, colaborando al replanteamiento de las nuevas técnicas utilizadas en el siguiente ciclo, y segunda llegada al campo de acción para de este modo poder aproximarnos todavía más a nuestra propuesta de

intervención. A continuación, se exponen los códigos recuperados sobre la competencia intercultural de nuestro interés (ver tabla 1). Este conjunto de códigos preliminares es la consecuencia de la fase exploratoria de nuestra investigación; por ende, revela las representaciones sociales sobre la enseñanza del francés; la competencia intercultural y el diálogo intercultural, entre otros.

4.5.3 Segundo ciclo

Durante este ciclo, decidimos hacer una segunda intervención en el campo, de forma que pudiésemos recuperar información relevante orientada a complementar y ahondar aquellos aspectos que resultaron oportunos, partiendo de la codificación preliminar. Por ende, esta etapa se singularizó por la puesta en funcionamiento de distintas actividades, centradas en la recuperación de elementos relevantes, diseñadas para la promoción de la interculturalidad. Así, se realizaron entrevistas individuales con docentes y en otro momento sólo con aprendientes de FLE.

Estas entrevistas fueron registradas en archivos de audio con una duración de entre 15 a 20 minutos cada una, tanto para profesores como estudiantes, la discusión se centró en aspectos de su práctica pedagógica, cuestiones de identidad, sentimientos provocados por la lengua española y francesa, así como el valor que les dan a estas. Igualmente se trató el valor de la cultura mexicana y francesa, así como sus divergencias, entre otros. Téngase en cuenta que, en el caso de los aprendientes, también se obtuvo un corpus discursivo, a manera de retroalimentación, sobre algunas actividades diseñadas para la promoción de la interculturalidad, con el objetivo de que pudiésemos conseguir nuevas directrices y así, construir el cimiento de nuestra propuesta didáctica.

CODIFICACIÓN PRELIMINAR		
<i>Planos de análisis</i>	<i>Códigos preliminares</i>	<i>Síntesis</i>
Aspectos interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • La noción y percepción de la interculturalidad. • Cómo vivir la interculturalidad. • Proceso de comunicación • Obstáculos en la comunicación intercultural 	Expone el significado de la interculturalidad que se relaciona con la interacción, intercambio, eliminación de barreras entre diversas culturas, grupos, donde se da el reconocimiento diferentes valores, estilos de vida. Es la relación de los individuos con los demás.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad individual / colectiva • Otredad • Convergencias y divergencias culturales 	Tiene que ver con los contextos sociales, circunstancias, prácticas culturales; individuos: propia existencia e identidad cultural. Así como la mirada del otro y yo.
Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquía y transición entre lenguas (es-fr) • Lugar de la gramática y cultura • Contenidos culturales a enseñar: Iceberg cultural • El valor de la L1 y C1 en la clase • Tratando las divergencias culturales 	Destaca la confianza o seguridad para hablar de interculturalidad en las clases. Igualmente, el valor en la clase la enseñanza de la gramática e intercultural. La diversidad en el salón de clase. Aspectos culturales más comunes a enseñar en clase de FLE así como temáticas y material de apoyo para abordar la interculturalidad en la clase.
Promoción del diálogo intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos provocados por las lenguas y culturas 	Refleja la experiencia en cuanto a su aprendizaje del francés/español. Así como la percepción actual sobre ambas lenguas (española-francesa) y culturas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas interculturales • Materiales y actividades de interculturalidad • Tiempo destinado a las actividades de interculturalidad 	Resalta las experiencias positivas / negativas que ha tenido en el país francófono o mexicano. Además de la función del comportamiento condicionado culturalmente; también don cuestiones de estereotipos y cambio de percepción.

Tabla 1: Codificación preliminar - Ciclo de acción 1.

En cuanto a las observaciones, el hecho de volver a las aulas nos permitió corroborar, acrecentar, valorar y cuestionar algunos de nuestros propios juicios. De igual manera replantear las actividades implementadas en las aulas por todos nosotros, los docentes. El registro se realizó por medio de grabaciones de audio y de manera escrita, y en el caso de la profesora investigadora, el registro se hizo por medio de videograbaciones. Ciertamente, como se llevó a cabo en el primer ciclo, se reexaminaron los planes de clases, además de los trabajos realizados por los aprendientes. Estos nuevos planes se hicieron tomando en cuenta el componente de la interculturalidad. Dentro de esta fase, los docentes participantes de FLE realizamos un ejercicio de reflexión crítica sobre el material y las actividades efectuadas. Enfocándonos especialmente en la forma en que era aproximado el componente intercultural en el aula. El propósito de todo este trabajo de recolección de información, como bien se dijo anteriormente, estuvo encaminado a ampliar y profundizar la información obtenida del primer ciclo de acción, tomando como referencia la información destacable para su análisis y reflexión de forma que se pudiese contrastar, relacionar y clasificar con los datos resultantes de las diversas técnicas de recuperación.

4.6 Procedimiento de análisis de la información

El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos fases. Toda la información recolectada, por medio de registros de audio y videograbaciones, entre otros, se transcribió para su análisis y se recopiló en un formato de texto en archivo Word. Después se realizó lo siguiente:

4.6.1 Triangulación

Luego de haber hecho una revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática a tratar, es esencial que los fundamentos teóricos no permanezcan como mero encuadre bibliográfico, sino que sirvan como fuente imprescindible para la cimentación del conocimiento que

toda investigación debe tener (Mamani, 2018). Cabe mencionar que, en nuestra investigación utilizamos diferentes técnicas para la recolección de la información y que dentro de los corpus recuperados a través de éstas, se procuraron las características más reiterativas lo cual se transformó en datos que nos posibilitaron sentar nuestros códigos y categorías. De este modo, esos datos junto con la literatura desencadenaron una nueva discusión.

Entonces, en lo que concierne a este entrecruzamiento de la información, es lo que se le conoce como triangulación y lo que nos permite en gran medida contraponer elementos de los corpus. Al respecto, concordamos con Silverman (2004) en cuanto a que la triangulación es una combinación en un estudio, de diferentes métodos o bien, fuentes de datos; además de que es una manera de salvaguardar las tendencias del investigador y de confrontar a control recíproco los relatos de los distintos informantes. En consonancia con Denzin (en Burgos, 2011), vemos que la triangulación se puede poner en funcionamiento de diferentes maneras, de acuerdo con este autor “se puede triangular de cuatro formas utilizando diferentes fuentes de información, con múltiples métodos de investigación, con múltiples perspectivas teóricas y a través de diferentes personas que observan, recopilan información y analizan comportamientos” (p. 122). De manera análoga, Chanona (2011) afirma que la triangulación “son las relaciones que se establecen entre los datos y cómo están conectados con el evento que estudiamos” (p. 350).

Así, en lo que refiere al primer ciclo utilizamos la información recuperada para buscar la ratificación de lo que nuestros participantes enunciaban. Primeramente, en esta triangulación se hizo dentro del discurso de un mismo participante recuperado por técnicas diversas, dicho de otra manera, se buscó la corroboración para verificar si el participante era firme en las significaciones que declaraba. Más tarde procedimos a hacer la triangulación de los distintos discursos de los participantes, de manera que pudiésemos ver las coincidencias expresadas en relación con el objeto de estudio. Como previamente indicábamos, estas

coincidencias es lo que denominamos recurrencias; y son las que nos apoyan para fijar algunas condiciones y características que los participantes le adjudican al objeto de estudio. En consecuencia a esta tarea, se consiguieron los códigos preliminares que indudablemente nos posicionaron para seguir con el segundo ciclo de la investigación. El cruce de la información más frecuente expuesta en ambos ciclos nos condujo a la codificación y categorías finales, que esquematizamos a continuación (ver tabla 2). Hacer esta triangulación referida anteriormente, es lo que otorga credibilidad a la investigación en su carácter de cuerpo integrado; y su sentido holístico y significativo del fenómeno social que estamos tratando de explicar.

4.6.2 Codificación final hacia la categorización

Una vez que se finalizó el segundo ciclo de nuestra investigación y que se tomó en consideración la primera codificación para su revisión, que fue igualmente descrita en el apartado de codificación preliminar (ver 4.5.3.1), el siguiente paso a seguir fue el de llevar a cabo el análisis de toda la información obtenida en ambos ciclos; y se dio lugar a la codificación final. Dicho de otro modo, reexaminamos la primera recopilación de información etiquetada y se vio una vez más las recurrencias de los códigos ya determinados, unos se quitaron, mientras que otros se añadieron, debido a que surgieron nuevas recurrencias en el discurso de nuestros participantes en lo que respecta al segundo ciclo. Con respecto a esta revisión de los diferentes códigos, esto nos permitió su agrupación en constructos más grandes que se transformaron en nuestras categorías de interpretación.

En lo que se refiere a las categorías para amalgamar los diferentes testimonios concordamos con Okuda y Gómez-Restrepo (2015) en el sentido de que pudimos constituir nexos entre los códigos para poder conformar las categorías, estos conceptos de mayor generalidad, con la intención de contribuir al desarrollo interpretativo del estudio.

Triangulación de la información

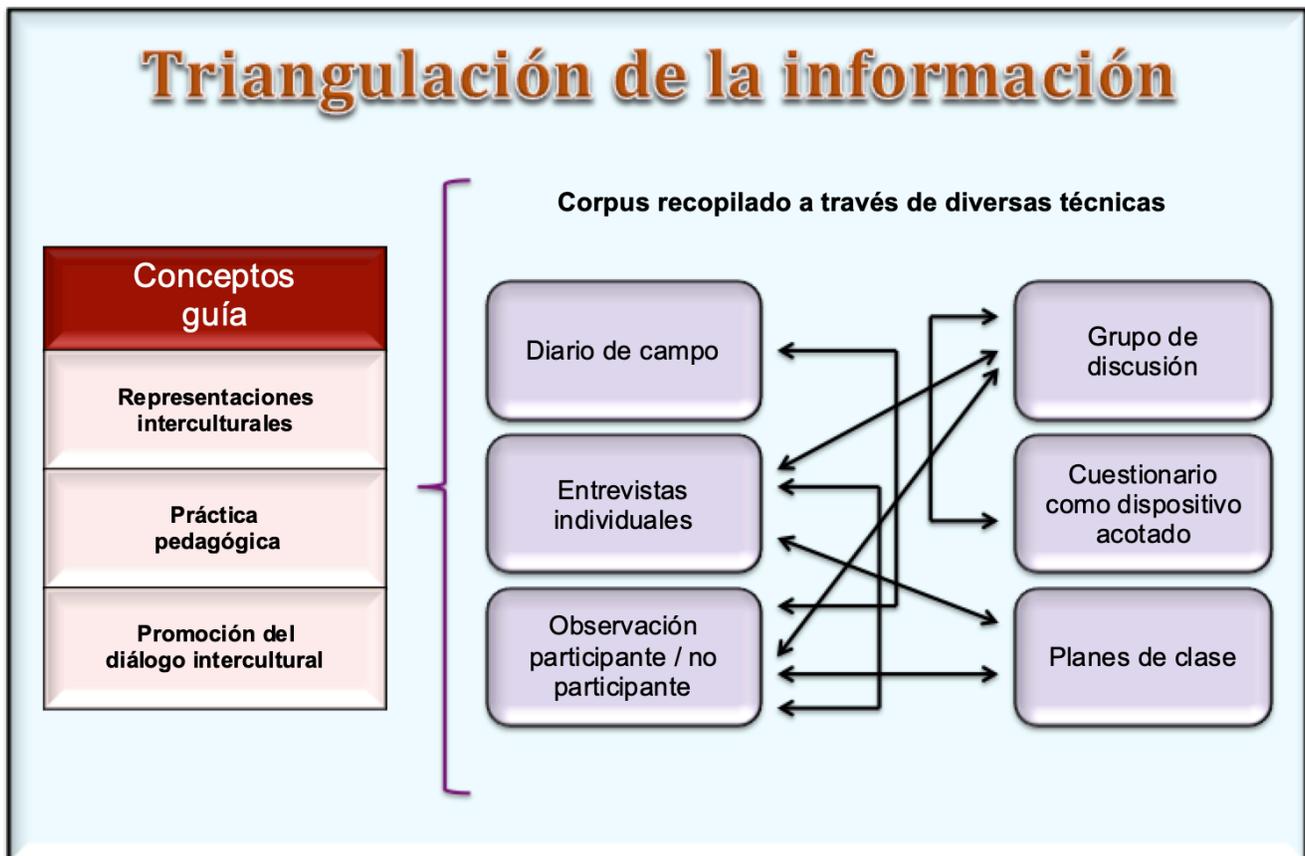


Tabla 2: Proceso de triangulación

Por otra parte, desde la óptica de González y Cano (2010), adoptamos el significado de lo que constituye la codificación, la cual alude al proceso por medio del que vamos condensando la información en algo más relevante que llamamos datos cuya significación abona a las respuestas de las preguntas y objetivos de investigación. Esto quiere decir que, conlleva un trabajo inicial para preparar la materia prima que más tarde tendrá que ser separada e interpretada. “La codificación permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que los datos quieren decir. La codificación ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas”. (González y Cano, 2010, p. 4).

4.6.3 Categorización

En este apartado es importante señalar que nuestras categorías se fueron determinando conforme a las recurrencias que se fueron presentando y codificando de la información obtenida de los dos ciclos de investigación. De acuerdo a lo anterior, Cisterna (2005) confirma que:

Como es el investigador quien le otorga significado a los hallazgos de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de lo que se recoge y organiza la información... Las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (p.64).

Las categorías que se muestran en esta sección son emergentes, debido a que como menciona Cisterna (2005) brotaron al momento de la revisión de los datos obtenidos. De los diversos códigos que tuvimos durante el proceso de condensación de la información, decidimos hacer una selección meticulosa de todo aquello que resultó ser más recurrente. Siendo así, que de este trabajo de

codificación y categorización tenemos datos para el análisis y la reflexión que darán sostén a nuestra propuesta didáctica.

En primera instancia, obtuvimos la categoría: **Concepciones del componente intercultural**. Los códigos que dieron surgimiento a la anterior categoría se obtuvieron así: los docentes participantes mencionaron frecuentemente la interacción, las relaciones con su misma cultura y las demás, hablaron sobre el intercambio, la eliminación de barreras culturales, diferentes estilos de vida; por lo que tales comentarios llevaron a la conformación del código: ***Noción y percepción de la interculturalidad***. También pudimos apreciar recurrencias sobre la diferencia entre lo que significa para ellos ser una persona intercultural y otra que no lo es; se refirieron también a la promoción del entendimiento, la identificación y el crecimiento mutuo a través de la interacción entre culturas; estas mismas recurrencias forman el código: ***El significado de ser una persona intercultural***. A lo largo del discurso de los participantes se encontraron recurrencias que aluden a cómo se experimenta la interculturalidad en su propia persona. Cuestiones sobre la integración, valoración cultural, una práctica sustentada en el respeto y la tolerancia, así como la experiencia de haber vivido en el país de la lengua y cultura meta; dando paso al código: ***La vivencia de la interculturalidad***.

La segunda categoría que se estipuló después de la condensación de la información fue: **El docente y su práctica en el aula**. A medida que se fueron analizando los datos, comenzaron a surgir del discurso de nuestros informantes, recurrencias sobre el valor que tiene la gramática dentro del salón de clase frente a la cultura, si alguna de estos dos predominaba el aula, o si son presentadas de forma equilibrada, el tiempo destinado para enseñar gramática y/o cultura, conformando estas recurrencias el código: ***Lugar de la gramática y cultura***. En este mismo sentido, de nuestros datos analizados surgieron recurrencias respecto a la importancia que tiene para los profesores la lengua española en la clase intercultural. Fue a través de detonaciones de historias para conocer, desde su percepción actual, la significación de ambas lenguas. Igualmente, fue una

recurrencia el posicionamiento que tenían como profesores frente a la gran riqueza cultural de México, la identificación cultural con su país; así surge el código: ***El valor de la Lengua 1 y Cultura 1 en la clase intercultural***. Del mismo modo, fueron apareciendo recurrencias respecto a la importancia que tiene respetar y valorar la cultura meta y la propia, así como el tratamiento ante algunas de las convergencias y divergencias que suelen presentarse ante el encuentro intercultural entre dos o más individuos que llevan un sistema diferente de valores culturales; es por esto que surge el último código de esta categoría llamado: ***Tratamiento de las convergencias y divergencias culturales***.

La tercera y última categoría (no por ello menos importante) fue: **Fomento del diálogo intercultural en FLE**. Principalmente se mencionó que el profesor de FLE tiene que tratar diversos temas culturales tanto de México como de Francia, vinculados a la vida cotidiana, las condiciones de vida, los valores, las creencias y los comportamientos; el saber vivir y ciertas convenciones como puntualidad, saludos, entre otros; de esa manera se construye el código: ***Temáticas interculturales***. Por otra parte, los participantes mencionan el uso de soportes en la clase de lengua para promover el diálogo intercultural (canciones, videos, lecturas, entre otros), se habla también de materiales auténticos y no auténticos que promuevan la interacción entre los aprendientes, la flexibilidad comunicativa, se refieren también a la facilidad o dificultad para conseguirlos, adaptarlos o crearlos; generando el código: ***Materiales con visión intercultural***. Así mismo, se apreció la mención de lo que se hace con esos soportes, o cómo se usa el material con visión intercultural, durante la clase, es decir, el tiempo destinado a esas actividades, la modalidad de trabajo, las reacciones tanto de los aprendientes como profesores ante este tipo de práctica; dando como resultado el código denominado: ***Actividades de fomento a la interculturalidad***. Para una mejor comprensión del lector, se diseñó un esquema para los códigos y categorías que darán paso a nuestro proceso de discusión e interpretación de los datos obtenidos (ver tabla 3).

CODIFICACIÓN		
Planos de análisis	Códigos específicos	Categoría
Aspectos interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Noción y percepción de la interculturalidad • El significado de ser una persona intercultural • La vivencia de la interculturalidad 	I. Concepciones del componente intercultural
Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de la gramática y cultura • El valor de la Lengua 1 y Cultura 1 en la clase intercultural • Tratamiento de las convergencias y divergencias culturales 	II. El docente y su práctica en el aula
Promoción del diálogo intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas interculturales • Materiales con visión intercultural • Actividades de fomento a la interculturalidad 	III. Fomento del diálogo intercultural en FLE

Tabla 3: Proceso de codificación y categorización.

4.7 Limitantes de la investigación

Todo proceso de mejora continua acarrea limitantes que obstaculizan su íntegro desarrollo. Para ello explicaremos a continuación cuáles fueron:

Primero consideramos el factor tiempo, nos percatamos que se necesita una mayor cantidad de éste para ahondar más sobre las representaciones sociales de nuestros profesores participantes. Si bien es cierto, considerando la información que fue recolectada, codificada y categorizada, que se extrajeron tales representaciones de nuestro equipo; no pudimos expandir ni profundizar más sobre las representaciones que rodean nuestro objeto de estudio, siendo así, el tiempo una limitante.

Otra limitante importante fue el haber tenido muchas irregularidades en cuanto a la gestión de mis propios grupos. En el ciclo 1 se trabajó con ciertos aprendientes que, para el ciclo 2, más de la mitad de ese grupo se separó, por lo que se integraron nuevos estudiantes. El trabajo que entonces llevaba un ritmo de trabajo más intercultural tuvo que ser nuevamente explicado, se tuvo que solicitar permiso también para que participasen en el trabajo de investigación, firmasen la carta de consentimiento informado para igualmente poder hacer videograbaciones de la clase, todo con el propósito de seguir enriqueciendo nuestro trabajo.

Otra cuestión fue que la gran mayoría de estos nuevos estudiantes, venía con representaciones muy estereotipadas sobre la lengua y cultura francesa, imágenes que quizá fueron construidas desde la niñez y responden a ciertas actitudes ante esta nueva lengua y cultura. Para lograr que tuviésemos personas autónomas y críticas fue necesario concentrarse en ellas y tratar de brindar una educación intercultural libre de patrones estereotipados. Deconstruir estos patrones y revolucionar el sistema resignificándolos ha sido una tarea difícil; pero muy necesaria frente al avance de la mirada intercultural.

Aparte de las irregularidades mencionadas anteriormente, la profesora investigadora no contaba con un conocimiento sólido y sobre todo la experiencia en el uso de las técnicas de recolección de la información. Siendo esta investigación de carácter cualitativa, generó en la profesora investigadora cierta incertidumbre en cuanto al primer ciclo. Dando como resultado que ciertos datos, principalmente los concernientes a los grupos de discusión con los profesores resultaran en un principio un tanto difíciles de codificar, no obstante, con la guía del director de este trabajo se pudo mejorar para el segundo ciclo.

4.8 Recapitulación

En el presente apartado, nos dimos la tarea de explicar el porqué de nuestra elección en torno al paradigma cualitativo referido en esta investigación, debido a que busca estudiar realidades de los diversos actores sociales, de igual manera damos cuenta del método de investigación-acción al que recurrimos, como una metodología que nos brindó un mayor acercamiento a nuestro objeto de estudio, puesto que se centra en el campo educativo y en particular de la enseñanza. Y que aunado a ello, ésta pretende de forma cíclica conseguir un cambio positivo o bien, la transformación de la praxis de enseñanza del francés; por medio de ciclos de acción que nos posibilitasen examinar, reflexionar, actuar y evaluar nuestro quehacer docente.

Igualmente se le brinda al lector una mirada hacia nuestro proceso metodológico empleado y el desarrollo de éste mientras se llevaron a cabo ambos ciclos de la investigación. La intención es encaminar hacia el entendimiento del porqué de la utilización de las distintas técnicas de recolección de información, también explicamos la manera y los momentos en que éstas fueron dispuestas. De igual forma, demostramos el tipo de información que estas técnicas fueron proveyéndonos. Cabe señalar que esta información atravesó un proceso de codificación preliminar, en consecuencia, los datos que se obtuvieron en el primer ciclo nos posibilitaron determinar nuestro plan inicial y pasar entonces a la

reformulación de nuestra segunda entrada al campo. Como último paso, presentamos de manera detallada el proceso de triangulación, codificación, categorización de la información, donde explicamos la forma en la que discriminamos los datos hasta posicionarlos en una categoría con referente a un plano de análisis. En el próximo capítulo presentamos nuestra discusión e interpretación de los hallazgos.

Capítulo 5. Análisis e interpretación de los hallazgos del estudio

Este capítulo corresponde a la discusión de los hallazgos de nuestra investigación, con base a los datos obtenidos durante el primer y segundo ciclo del estudio. Como indicamos en el capítulo anterior (ver 4.6.1), realizamos una triangulación para reforzar la credibilidad del trabajo de investigación; y llegar a concentrar todo ese cúmulo de información en datos que nos posibiliten dar un razonamiento interpretativo del objeto de estudio, por medio del ordenamiento de esos datos en categorías (ver 4.6.3). Es importante señalar que los nombres utilizados en los testimonios no corresponden a los nombres reales de nuestros participantes para efectos de guardar su identidad en el anonimato. Vamos enseguida a discutir acerca de la dimensión de las significaciones y representaciones de los participantes con respecto al constructo de la interculturalidad.

5.1 Significaciones sobre el componente intercultural

En este apartado enfocamos nuestra atención en las representaciones sociales que tienen los profesores en cuanto a la interculturalidad ya que cada individuo crea estas representaciones para orientar y organizar su mundo cercano y cotidiano (ver 1.1); igualmente nos interesa entender cómo entienden el constructo de interculturalidad porque este concepto tiene distintas lecturas según la perspectiva desde la cual se acerque uno a él (ver 3.3); lo que nos lleva de manera más precisa a discutir lo que para cada quien significa ser una persona intercultural ya que esto determina de alguna manera su actuación como profesor. Para entender mejor tales significaciones fue interesante aproximarnos a las maneras particulares en que se representa y se vive la interculturalidad por estos sujetos.

5.1.1 Entendimiento de la interculturalidad

En primer lugar, encontramos recurrencias en el discurso de los participantes con respecto a la significación del concepto de interculturalidad; la cual, se visualiza como un aspecto relacional y de interacción entre culturas que conviven en un

plano horizontal y de igualdad. A continuación, ilustramos (ver fragmento 1) lo que los participantes significan con respecto a lo que entienden ellos por interculturalidad.

Juan: Para mí, la interculturalidad es la **aceptación de que existen otras personas, otras culturas** y que se puede **convivir con ellas**, ¿no?... es lo que yo comprendo.

Jatziri: Para mí, interculturalidad representa el conjunto de **relaciones e interacciones que se da entre distintas culturas**, éstas tienen que ver con intercambios recíprocos que se basan en lo que es el diálogo, el respeto mutuo y la preocupación por mantener la identidad cultural de cada uno.

José Luis: La **convivencia entre... de varias personas, culturas**.

María: Una **equidad entre culturas**. No, **no hay una cultura superior a otra**.

Guadalupe: Es la **relación de las culturas**.

Pedro: El **compartimiento entre ambas culturas**, puede que tengamos **similitudes en unas cosas y diferencias en otras**; pero **no están peleadas al final**, sino siempre **se busca el equilibrio entre ambas**.

Frag. 1. Representaciones sobre el término 'interculturalidad'.

Por una parte, los testimonios revelan que los profesores estamos de acuerdo en que la interculturalidad aspira a que las diferencias, que en ocasiones suelen presentarse entre diversas culturas, se traduzcan en la plena integración de los individuos en diversos espacios sociales. De esta manera, la interculturalidad expresa el deseo de una mejor convivencia entre los seres humanos. Algunos de nosotros interpretamos el concepto de interculturalidad como una dimensión en donde subyacen fenómenos asociados con el compartir; y como un tipo de relación hacia el entendimiento de la diversidad e interacción entre culturas tal como como lo entiende L. Porcher (2004) (ver 2.5). Además, como se ha mencionado en dicho apartado, este tipo de representación podría estar asociado a una conciencia intercultural, en la que estamos al tanto de que existen diferentes percepciones del mundo, distintas teorías de la verdad; y que, concordando con Alsina (2000), implica necesariamente interacción, intercambio, eliminación de

barreras, reciprocidad y verdadera solidaridad (ver 2.5), como lo expresaron los docentes a través de su discurso.

Sin embargo, en las notas del diario de campo de la investigadora (ver fragmento 2), registradas en nuestra pesquisa, se ve reflejada la necesidad de apoyar a los profesores participantes a tener una idea más precisa y clara sobre lo que es la interculturalidad, de manera que también más tarde, ellos puedan transmitir este conocimiento a sus aprendientes.

En la clase de lenguas, el desarrollo de la interculturalidad debe dar lugar al deseo de comprender la lengua y la cultura del otro al mismo tiempo en que se valoriza también la lengua y cultura propias. Las respuestas de los profesores, en el primer grupo de discusión, me han hecho pensar que debo elaborar algún tipo de material para ir discutiendo esta cuestión de la interculturalidad. Que sepamos hablar de ella en nuestras clases, una interculturalidad fundamentada en el respeto –lo que implica que aceptemos que el otro distinto puede ser diferente y crecer desde su diferencia–, y que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de equidad, lo que a su vez involucra la aceptación de que todas las culturas, como todas las personas, son igualmente dignas y valiosas.

Frag. 2. 'La noción de lo intercultural'.

Por otro lado, también quisimos conocer lo que significaba para los aprendientes, el constructo de 'interculturalidad' (ver fragmento 3). Por un lado, para tener una noción sobre la significación de los sujetos considerados como agentes directos en el cambio durante su proceso de aprendizaje. Dicho de otro modo, es el individuo que aprende el destinatario final con respecto a los contenidos que los profesores intentamos transmitir; y por el otro, porque necesitamos ver si el trabajo de los docentes es percibido por el aprendiente desde esa óptica, es decir, si en efecto los docentes poco a poco la vamos promoviendo en el salón de clases.

Entonces, encontramos que cuando los estudiantes llegan al salón de clases, ya traen consigo ideas, nociones y formas de razonar, llamadas representaciones. El papel de un docente es también sacar a la luz estas representaciones con el fin de desarrollarlas para que evolucionen, y se vaya dando ese proceso de construcción de la realidad (ver 1.1). Es interesante ver cómo los estudiantes externan que no

tenían una idea tan clara de lo que es la interculturalidad. Ellos solían deducir el significado de acuerdo a sus componentes léxicos: el prefijo *-inter* (entre), *cultural* (relativo a la cultura). No obstante, gracias al trabajo que se ha estado desarrollando con los profesores participantes, es que los aprendientes ya han podido manifestar una idea más íntegra. En este sentido, se infiere que las representaciones sociales en torno a dicho constructo, desde su conceptualización teórica, no parecen estar desviadas; dicho de otro modo, se nota la consideración de términos como ‘encuentro, interacción, otredad, integración’, entre otros.

Profesora investigadora: Ahora que tu profesor/a ha estado tratando de fomentar la interculturalidad en el salón, ¿qué entiendes por ésta?

Estudiante 4: pues, lo que estoy aprendiendo ya que antes no sabía, es que la interculturalidad **no es como tal una competencia o habilidad que sirve para hablar con un extranjero (o sea una persona de otra nacionalidad, de otra cultura), sino más bien con otros (es decir, con otra persona). Lo importante es aprender del encuentro con esa persona y no tanto de aprender específicamente de su cultura. Es aprender a mirar al otro al mismo tiempo en que también me veo yo, es estar consciente de que entre nosotros pueden existir diferentes formas de pensar, de actuar, diferentes perspectivas,** y que si llega a haber algún malentendido no es que ellos estén bien y nosotros mal, o viceversa, es aprender a des... ¿descentrarse? Sí, creo que esa es la palabra que usa el profesor y pues negociar con el otro para llegar a un acuerdo.

Estudiante 9: si me hubiera preguntado esto hace algunos meses, creo que ni habría sabido qué responder, o quizá hubiera dicho algo como ‘estar entre dos culturas’. Con lo que hemos visto en las clases la interculturalidad está **cuando dos o más personas, culturas interactúan pero de una forma igualitaria, es decir, ninguna de éstas se debe encontrar por encima de la otra, así es como se favorece la integración, el conocimiento y la convivencia, también veo que hay un respeto hacia el otro y hacia mí, nosotros.** Existe también un reconocimiento de que cada persona tiene su propia forma de ser, no se debe generalizar.

Frag. 3. Los aprendientes frente al concepto de ‘interculturalidad’.

En este sentido, descubrimos que la interculturalidad es vista como un medio de experimentar la cultura de otro individuo y tener interés en conocer más sobre ese otro. Luego entonces, cada persona es un ser multicultural (ver 3.2) porque tiene una cultura de género, de edad, de educación, de estatus socioeconómico, de religión, de región de origen, de familia; por lo que ha conformado una dimensión integrada por distintos aspectos culturales. Luego entonces, esta cultura multidimensionada es el resultado de un proceso histórico. Así, la cultura evoluciona, produce dimensiones materiales e ideas. No obstante, el simple hecho

de entrar en contacto con personas pertenecientes a otros universos culturales no garantiza el desarrollo de una actitud abierta y tolerante. Por ende, al entrar en contacto con otras culturas, con otras personas, la mayoría de los individuos tiene un reflejo de generalización y juicio de valor con respecto a la cultura del otro, en muchos casos traducidas en versiones estereotipadas.

Es así que, del descubrimiento de la cultura del otro nacen las representaciones, los prejuicios, los estereotipos (ver 2.6), los arquetipos, debido a las informaciones recibidas -tanto positivas como negativas- de forma directa o indirecta; y es en ese momento del encuentro, por medio del diálogo, de la interacción con el otro, que se puede llegar a una negociación. Esta negociación (ver 2.5) es un ajuste de visiones a la cual no es posible llegar sin antes haber aprendido a objetivar el propio sistema de referencias, a distanciarse de él -sin rechazarlo- y, por lo tanto, admitir la existencia de otras perspectivas. En pocas palabras, la apreciación cultural corresponde a 'ponerse en los zapatos de los demás' para desarrollar capacidades empáticas y proyectarse desde otra perspectiva. Está claro, que para algunos de los aprendientes la interculturalidad significa ir más allá de una visión fragmentada y no reducirla a una enumeración de hechos y características culturales; no clasificar ni tampoco generalizar. Así, por medio de la cooperación, es que también se van superando los prejuicios; y se favorece el proceso de tratar de entender al otro, comprender cómo el otro percibe la realidad y cómo el otro nos percibe, se trata entonces de aprender a decodificar correctamente los mensajes enviados, para que pueda haber un entendimiento entre ambas partes.

5.1.2 La connotación de ser una persona intercultural

Los docentes participantes consideramos que las personas interculturales se reconocen porque toman su propia cultura como la plataforma desde la cual buscan acuerdos; y apuntan hacia la promoción del entendimiento, de la identificación y del crecimiento mutuo. Así, a través de la reflexión y la discusión, nos percatamos que los profesores consideramos que las personas interculturales son quienes creen en la relativa autonomía de su cultura; pero al mismo tiempo

reconocen plenamente el significado de las interacciones entre las culturas. Por una parte, no escatiman esfuerzos para alcanzar acuerdos interculturales; y, por el otro, se comprometen fuertemente a mantener su propia singularidad. Luego entonces, para nosotros los participantes en este estudio, la persona intercultural no es la persona cosmopolita, ya que esta última pierde el contacto o la comprensión de su propia cultura y las culturas con las que está interactuando. Al respecto, presentamos los siguientes testimonios (ver fragmento 4).

José Luis: Se necesita ser de mente abierta, como para poder aprender a escuchar al otro y **no intentar poner por encima su cultura a la del otro**, sino tener en cuenta que ninguna cultura es más importante que la otra, sino que **cada cultura tiene sus particularidades**.

Juan: Pienso que puede ser a través de **la aceptación y valoración de la cultura del otro individuo**, porque el ser una persona intercultural **no es sobreponerse de manera superior ante otra**, sino es mediar con eso y llegar a una relación armoniosa con la otra.

Élodie: Creo que es aquella persona que se interesa en el otro, en la diferencia, **no poner barrera con el otro, al contrario, ir más allá, siendo quien es**.

María: Siendo tolerante, respetando, conviviendo y aceptando sobre todo **la cultura diferente del otro**.

Frag 4. Percepción sobre la persona intercultural.

Entonces, para ser intercultural, concordamos con Tourraine (en Silva, 2006) en cuanto a que uno tiene que estar conscientemente arraigado a su propia cultura; pero no tener miedo de examinarla con el mismo lente potente con que miramos a las culturas a las que uno se dirige (ver 2.5). De este modo se entiende que, la identidad de la persona intercultural está incrustada en su vida social y en sus experiencias históricas. En general, los valores culturales de la sociedad en la que vive la vida o la sociedad elegida para identificarse constituyen la parte saliente de su identidad. Por ello, otros guiones culturales sólo se activarán cuando él o ella se ubique en los contextos culturales relevantes. Entonces, la forma más efectiva de trascender la visión local y lograr un crecimiento mutuo es la integración cultural. Al respecto, presentamos los siguientes testimonios (ver fragmento 5).

Jatziri: Una persona intercultural significa para mí que es un individuo cuya cualidad radica en su **apertura a las demás culturas**, tiene una voluntad de **negociar** diferencias, así como la capacidad de alcanzar acuerdos, integrar diversos elementos culturales, diría que se trata de una extensión y **conocimiento** mutuo.

Guadalupe: El dar de mi cultura y recibir de otras, es eso, **el intercambio y dar a conocer mi cultura pero también conocer de los otros**. Conocer las en experiencia y no en lectura, eso es **integrarse**.

Juan: Además de **aceptar a las personas que viven en el medio de su misma cultura, aceptar a las otras personas de las demás culturas**, por aceptar quiero decir en plenitud, para convivir de buena manera.

Frag 5. Percepción sobre la persona intercultural.

Al integrar diversos elementos culturales, las personas interculturales localizan lo diferente sin rechazarlo por lo que hacen que las brechas culturales y los interculturales locales se unan. Por lo tanto, al enriquecer su inventario cultural original y apreciar otros valores culturales, las personas interculturales comparten un terreno más común con los demás. En general una persona intercultural es aquella que acepta y valora a la otra cultura en un plano igualitario en el cual existe una mediación o negociación de las diferencias.

5.1.3 La internalización de la interculturalidad

Conforme a las funciones de las representaciones sociales a las que hace alusión Jodelet (2011), los profesores participantes recurrimos a la función justificativa (ver 1.4) al momento de explicar cómo se da esa vivencia de la interculturalidad al descubrir una nueva cultura, y, sucede cuando se procede a interactuar con los poseedores de la otra cultura. En el corpus recuperado, los participantes implican de igual forma cuestiones sencillas como el ir y comprar sus alimentos, tomar el transporte público, pedir alguna información, es decir, es cada situación que enfrenta esa persona quien interactúa no solamente con otros individuos, sino con los nuevos elementos de la cultura, lo que hace que enriquezca su concepción del mundo y esto le permite desarrollar nuevas formas de significar.

Es gracias a este contacto real, estrechamente vinculado con lo cotidiano, muy alejado de lo que puede vivir un turista, que la persona que vive la interculturalidad

puede mejorar sus habilidades comunicativas y negociadoras, además de incrementar su red de contactos y amistades. Al crear nexos con personas de otras culturas y costumbres, esta persona puede comprender mejor la diversidad cultural existente en el mundo a pesar del fenómeno de la globalización. De acuerdo con los profesores participantes, se vive la interculturalidad, en un escenario cultural desconocido, cuando se pone a prueba la capacidad de adaptación, lo cual nos permite estimular habilidades de supervivencia como sociabilidad, tolerancia, decisión, resolución de problemas, autocrítica y capacidad para defender nuestras ideas a través del diálogo; para llegar a un acuerdo frente a otros puntos de vista antes no contemplados. A continuación presentamos fragmentos ilustrativos del discurso recuperado donde se manifiestan comentarios hacia el objeto en cuestión (ver fragmento 6). Sin embargo, de acuerdo a Álvarez y Garrido (2004) una persona que vive la interculturalidad es aquella que integra las culturas, a través de la revaloración, reformulación y estudio de los valores, es por ello que es necesario hacer hincapié que no siempre se va en dirección de escenarios donde encontraremos individuos con otros valores culturales, sino que también ellos pueden venir a donde nosotros estamos y acercarnos esa vivencia intercultural aún en nuestro contexto local cotidiano.

Por consiguiente, hay que buscar un cambio en tales representaciones ya que para matizar tales representaciones con respecto a lo intercultural, debe realizarse una práctica que se fundamente en el respeto y la tolerancia, que permita promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos, y no tanto porque haya vivido o no en el país donde se hable la lengua meta. Al respecto, concordamos con la UNESCO (2005) que indica que para vivir la interculturalidad es necesario que las personas tengan un intercambio equitativo, un diálogo en el que se vea la mutua comprensión y respeto entre miembros de diferentes civilizaciones, culturas y pueblos y lograr un estado de paz (ver 3.5.2.1).

Élodie: Para mí vivir la interculturalidad significa ser actor de la cultura y no sólo espectador, creo que **no se vive igual y no se puede transmitir igual**. O sea que de **sólo verlo en internet, siento que no te lo apropias**. Tú tienes que ir y vivir cosas como comprar tu comida, subírte al transporte público, platicar con la gente de ahí, enfrentarte a diversas situaciones que te saquen de tus referentes culturales y vivas nuevos.

Juan: Es estar en contacto con otras personas de diferentes culturas. **No es igual haber vivido esa experiencia, que simplemente escucharla de alguien**, También, creo que no es lo mismo escucharla de alguien, que alguien le dijo, ¿no? que alguien que vivió la experiencia, porque ahí va, van inmersas tus emociones, sensación, cómo lo viviste, ¿no?, es también crear tus propias relaciones con otras personas, ¿no?, te impactó, **ver otras maneras de pensar, actuar, desarrollar capacidades comunicativas, dialogar, interesarme también en saber quién es el otro, pero también quién soy yo**.

José Luis: Yo creo que el hecho de viajar, de conocer, de estar en el país, de leer, de estar informado, pues como que te da esa seguridad, esa confianza, ¿no?, yo **creo que sobre todo el hecho de vivir en el otro país, de tener esa experiencia, ese contacto, dialogar... tener una mutua comprensión, o sea, no es lo mismo como saberlo, que lo leíste, que lo ves en el libro, a como realmente haberlo experimentado**, vivido tú mismo, y darte cuenta, y sacar tus propias conclusiones.

Frag. 6. Vivir la interculturalidad.

Aunado a lo anterior y conforme a lo que se ha dialogado entre nosotros los participantes; así como lo que cada uno ha podido experimentar por su cuenta; descubrimos que varios de los profesores están dando a conocer de una manera muy deductiva esta cuestión de la interculturalidad, de una manera consciente en el aula. Lo anterior genera escenarios áulicos claros, lo que permite a los estudiantes experimentar contextos más propicios para descubrir y vivir la interculturalidad (ver fragmento 7).

(...) Siéntanse mexicanos en cualquier lugar en el que estén, no dejen de ser quienes son, permítanse conocer otros comportamientos, otras formas de interactuar, articular redes y hacer una catarsis de la complejidad de los tiempos modernos. Tengan la necesidad de acercarse a otros jóvenes, a otros adultos, a otros niños, descubran, obsérvenlos, platiquen con ellos; visiten nuevos lugares, recorran aquellos ya conocidos, pero con nuevas miradas, presten atención a los detalles, luego sigan, disfruten el paisaje humano. Quítense la rigidez de encima, maravíllense de las diversidades y dejen de percibir las como un obstáculo; desechen estereotipos, intercambien saberes. Continúen e imaginen que se divierten con otros en otro lugar que no es el suyo, que cuestionan todo al tiempo que lo viven, que dudan de lo que ven, de lo que sienten y de la misma duda. pregúntense qué es la interculturalidad hoy. Finalmente, imaginen que regresan a casa y que alguien más les hace de nuevo la pregunta: ¿Qué es entonces eso que fuiste a estudiar?, ¿qué es la interculturalidad?

Frag. 7. Vivir la interculturalidad.

Como se pudo ver, algunos de nosotros expresamos que el entorno en el que crecimos nos ha enseñado ciertas suposiciones, valores y creencias que simplemente damos por sentado, ya que las compartimos con quienes nos rodean. Una vez que nuestro mundo se vuelve más intercultural, de repente estamos expuestos a perspectivas y comportamientos que pueden ser diametralmente opuestos a los que nos han arraigado desde nuestra infancia. Tenemos que reconocer el hecho de que la forma en que percibimos el mundo está lejos de ser "la única realidad verdadera", esto es lo que explica Pflieger, (2013) (ver 3.5.1). Tampoco la visión del mundo que nos ha sido arraigada de ninguna manera es "mejor" que cualquier otra visión del mundo. Es diferente, eso es todo. La incomodidad que surge de la exposición a otras perspectivas igualmente válidas del mundo es el sentimiento que surge cuando empezamos a cuestionar nuestras creencias más importantes y, en última instancia, quiénes somos. Es una parte del proceso de transformación que estamos atravesando a medida que internalizamos una nueva perspectiva del mundo, repensamos nuestras creencias existentes, integramos creencias antiguas y nuevas y, en última instancia, formamos una nueva visión del mundo, así se vive la interculturalidad y esta vivencia tiene una conexión con nuestro trabajo en los salones de clase; y es por ello que abordaremos esta cuestión en nuestro apartado siguiente.

5.2 La práctica del docente y sus vínculos con la interculturalidad

La práctica docente de los profesores debe ser una actividad dinámica, reflexiva, que comprenda los acontecimientos ocurridos en la interacción con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. La práctica en el aula es un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación. Por lo tanto, interesa revisar los diversos procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases. Luego entonces, vamos a centrar nuestra atención en las diversas formas de las interacciones que los sujetos realizan en el aula y si estas dinámicas realmente empiezan a tomar en cuenta este enfoque de la interculturalidad.

5.2.1 El posicionamiento de la gramática y de la cultura en la clase.

Cada profesor ha vivido la enseñanza de la lengua extranjera como aprendiente y esto ha definido su trayectoria de aprendizaje natural o institucional; al mismo tiempo que ha desarrollado en ese individuo convicciones, creencias, representaciones o teorías subjetivas con relación a las mejores formas de enseñar o aprender una lengua-cultura extranjera (ver 1.2). Estos aspectos se vinculan con el contexto del profesor (Starkey-Perret, 2013, p.46). Por ello, está claro que estas representaciones pueden tener una fuerte influencia en la práctica docente y, por lo tanto, se verán reflejadas a la hora de dar clase. Tiempo atrás, cuando la gramática tenía un papel central en la clase de FLE, el profesor era la persona que daba las reglas seguidas por los ejercicios de aplicación basados principalmente en oraciones aisladas y descontextualizadas donde el método principal era deductivo-explícito. Diversos profesores se fueron formando con esas ideas, observaban que sus profesores así lo hacían; entonces replicaban lo aprendido. Así, estas maneras de ser enseñado, marcaban las representaciones de los profesores y en consecuencia su actuar tendía a repetir las formas vistas en calidad de aprendiente. Pero no sólo debemos referirnos a las formas de ser enseñado en el aula, sino que las teorías mismas de enseñanza, otorgaban un lugar privilegiado a la gramática reforzando de alguna manera esas representaciones sociales que consideraban a la enseñanza de la lengua como una actividad de explicación y práctica de reglas lingüísticas.

Hoy en día, esta idea poco a poco ha ido cambiando, al grado de que se ve a la gramática como "(...) una disciplina que era para (nuestros abuelos) uno de los tantos pilares de la enseñanza de lenguas" (El Fitouri 2003, p.25) dando poco a poco un espacio para la pragmática y la cultura que acompañan a la lengua que se está aprendiendo. No obstante, en el discurso de los profesores participantes, se percibe que la gramática sigue ocupando un lugar muy importante en el salón de clases, dejando un reducido espacio para la enseñanza de la cultura. A pesar de que, sin duda alguna, gramática y cultura forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua (ver fragmento 8) y que aparece en el

discurso de los profesores, todavía en la práctica no se puede decir que la enseñanza de la cultura sea equitativa junto a la de la gramática. Entonces, si la presencia de la cultura es incipiente, por ende, el enfoque intercultural apenas se vislumbra en las dinámicas de clase.

Jatziri: Durante mucho tiempo se han hecho investigaciones, estudios, e incluso ensayos sobre la estrecha relación entre la lengua y la cultura. La mayoría, resaltando que **la lengua y la cultura son elementos inseparables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua**. Que un buen profesor de FLE **no sólo enseña la gramática y la pronunciación sino que es su obligación ubicar al estudiante en un contexto cultural**.

Guadalupe: **Las dos son importantes**. Aunque siento que la **gramática** es la base. Si no tienes gramática no tienes como que esta base. Al menos así aprendí.

María: Ambas son importantes. Creo que hoy en día es importante **relacionar tanto la gramática como la parte cultural**. Es decir, a partir de temas de cultura se pasa a realizar algunos de gramática o viceversa. Desde mi experiencia docente: en nuestros programas debemos incluir **un componente gramatical un componente comunicativo y un componente cultural** perfectamente interrelacionados y que le sirvan al estudiante.

Frag. 8. Lugar de la gramática y cultura.

Por otra parte, desde los enfoques de enseñanza de lenguas más recientes, se establece que debemos reivindicar la habilidad comunicativa, la capacidad de los aprendientes de interactuar en situaciones de comunicación, lo que implica enfatizar el enfoque de "lo cultural". Esto promueve presentar a los estudiantes la lengua en su contexto social y darles las herramientas para reconocer las múltiples maneras de ver el mundo y de motivarlos para comunicarse mejor en francés e interactuar adecuadamente frente a los diferentes códigos culturales. Teniendo en cuenta todo lo anterior y aceptando la premisa de que enseñar francés como lengua extranjera implica no solamente enseñar las estructuras gramaticales y el vocabulario, sino toda una serie de componentes culturales que son distintos conforme al contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que tener presente una gran cantidad de aspectos al momento de pensar en las actividades o tareas a preparar para la clase. Lengua y cultura (ver 2.4), conjuntamente, constituyen el núcleo de la enseñanza de una lengua a hablantes no nativos. Pero no sólo se pone acento en la cultura de la

lengua meta, sino también en la intercultural, puesto que el conocimiento de otras culturas y de la convivencia de culturas diversas, permite enseñar y aprender una lengua extranjera de una forma más completa. Ahora bien, en nuestro estudio, se pudo observar que la gramática estuvo presente en la mayoría de los casos, y que, a pesar de estas recientes propuestas de enseñar el binomio lengua-cultura, ésta logra ocupar un mayor lugar con respecto a la cultura (ver fragmento 9). Escasamente estuvo contextualizada, puesto que más bien estuvo dirigida de acuerdo con el manual del estudiante de FLE, así como notas de los profesores. A continuación, se muestra el ejemplo de un fragmento de una clase puramente gramatical.

Profesora participante : Bien, **les verbes de la maison d'être** vous pouvez me rappeler quels sont ? acuérdense de los contrarios.

Étudiante 1 : naître et mourir, aller et venir, arriver et partir, monter et descendre, passer et retourner, entrer et sortir, tomber et rester.

Profesora participante: D'accord, alors, **comment vous allez former le participe passé de ces verbes ? Facile ! Si vous avez les verbes avec une terminaison –er, vous allez effacer le « r » et après vous allez mettre un accent sur le « e », exemple : arriver se transforme par arrivé, aller se transforme par allé, monter par monté... pour les verbes comme partir et sortir, la règle nous dit d'enlever le « r » alors parti et sorti. Le verbe venir, c'est une exception, parce qu'il va changer par venu.**

Después de eso, bueno, **ya tienen su participio pasado de forma general**, en su base, a partir de éste **ustedes tienen que ver de quién se está hablando, si es femenino le van a agregar una « e » si es plural una « s », ¿de acuerdo?**

Frag. 9. El papel de la gramática en el salón de clase.

Como mencionábamos anteriormente, la perspectiva sobre la enseñanza de la lengua y en particular de la gramática de una lengua extranjera ha cambiado mucho (ver 3.1). Hoy en día, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje están los aprendientes, quienes son invitados a reflexionar sobre la lengua, en la mayoría de veces utilizando documentos auténticos, para privilegiar el aprendizaje de la comunicación puesta en situación. En un contexto que favorece cada vez más la comunicación, uno como docente debe cuestionarse sobre el lugar que actualmente se debe dar a la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera y, más específicamente, del francés. De acuerdo con nuevos estudios de caso, es

innegable que el aprendiente aprende a comunicarse mediante la lengua en uso, y puede, prescindir de la explicación de la gramática en las prácticas lingüísticas. Sin embargo, conforme a lo tratado en las entrevistas, en este trabajo, la mayoría de los profesores señalamos que, en nuestra práctica pedagógica, todavía seguimos favoreciendo a la gramática por encima de los aspectos culturales y pragmáticos; pensando que su dominio es esencial para poder comunicarse bien, pues así lo significamos desde nuestra experiencia como aprendientes. En nuestras representaciones sigue anclada la idea de que la gramática es el componente lingüístico más importante en la clase de lenguas; aunque también refieren estar conscientes de que su enseñanza podría realizarse desde una perspectiva comunicativa-accionaria. Así, es importante intentar mover esas representaciones para dar espacio a la enseñanza de la cultura y comenzar la ruta hacia la interculturalidad que es el objetivo de los enfoques propuestos más recientemente en la enseñanza de las lenguas.

5.2.1.1 Enseñanza de elementos culturales

En lo que respecta a los elementos culturales, que en la realidad imperan, en el salón de clases por lo general son presentados aquellos mencionados por E. T Hall, que corresponden a la parte visible del iceberg cultural (ver 2.3). Es decir, lo que con frecuencia se está mostrando en el salón representa sólo una pequeña parte de un todo mucho mayor (ver fragmento 10). De entre nosotros, algunos profesores participantes en el estudio, suelen significarse la cultura como las numerosas características visibles de un grupo que podemos ver con nuestros ojos, elementos culturales como son comida, danza, música, arquitectura, artes o rituales de saludo. Sin embargo, de acuerdo con Moran (ver 2.3), la realidad es que esas características son sólo una manifestación externa de los componentes más detallados y amplios de la cultura: las ideas complejas, preferencias profundas y las prioridades conocidas como actitudes y valores.

María: Yo me doy cuenta ahora que platicamos que sí enseñé únicamente cuestiones, por ejemplo, de **producción arquitectónica** (La Tour Eiffel, el arco del triunfo, la catedral de Notre-Dame...), **canciones/cantantes** muy famosos (Kendji Girac, Slimane, Aznavour, Jacques Brel...), **libros, películas, comida...** y creo que necesito darles más que eso.

Élodie: Yo enseñé todo lo relevante como **comida, fiestas, música, vestimenta, literatura**, porque es lo que se ve en la vida diaria, ya en ocasiones trabajo **temas de sociedad como homosexualidad, adopción** o cosas así.

Pedro: Yo enseñé cosas como **alimentos, transporte, festivales, días festivos**. Hay muchas veces que los estudiantes se van de intercambio y no saben a lo que se van a enfrentar, o cómo comportarse ante otros agentes con quienes van a interactuar, con ellos platicó ese tipo de cosas, les ayudo.

Frag. 10. Aspectos culturales más comunes a enseñar en FLE.

Falta trabajar elementos más sutiles de la cultura los cuales se sitúan debajo de la "línea de agua" del iceberg (ver 2.3) y corresponden a los valores centrales de una cultura. Estos son principalmente ideas aprendidas sobre lo que es bueno, cierto, deseable y aceptable, así como lo que es malo e incorrecto. En muchos casos, los diferentes grupos culturales comparten valores centrales similares (tales como "honestidad", "respeto" o "familia"); pero a menudo se interpretan de manera diferente en distintas situaciones e incorporados de forma única en actitudes específicas que se aplican en situaciones de lo cotidiano. En última instancia, estas fuerzas internas se vuelven visibles para el observador casual, en forma de comportamientos, las palabras que usamos, la forma en que actuamos, las leyes que aprobamos y las formas en que nos comunicamos unos con otros.

Luego entonces, podemos afirmar que los profesores participantes sí abordamos temas culturales en la clase, esto combinado con la cuestión gramatical; no obstante, la realidad es que, en cuanto a los aspectos culturales, aún siguen prevaleciendo aquellos de la cultura evidente, o también llamada visible. Muy pocos se atreven a ver abajo, en las profundidades del iceberg cultural (ver fragmento 11).

José Luis: Ok, bien, pourquoi je vous ai montré cette vidéo avant de commencer la classe ? Parce que dans le livre, page dix-huit.

Étudiante 2 : historias engarzadas !

José Luis: Historias engarzadas, ah voilà ! C'est pareil comme en espagnol. Ouais, mais la différence c'est... ammm vous connaissez « historias engarzadas ? »

La classe : non

José Luis: non ? Historias engarzadas ! Tv Azteca, non ? Mais il y a une différence, quelle est cette différence entre « historias engarzadas » et ce type de programme là ?

Étudiant 1 : No es un espectáculo.

José Luis: Oui, très bien ! ce n'est pas un spectacle, en espagnol, par exemple c'est un programa de investigación periodística con historias impactantes de los personajes mas importantes del medio del espectáculo à différence de « Le grand show » qui c'est une émission qui est présentée en direct, et qui met à chaque fois en scène un artiste principal et ses invités (chanteurs, comédiens...). Ensemble, ils chantent et reprennent également quelques-uns des classiques du patrimoine français.

Frag. 11. Aspectos culturales más comunes a enseñar en FLE.

Así, la meta para lograr el diálogo intercultural será la de generar el nexo entre esa cultura consciente con la inconsciente a través de talleres, lecturas, dinámicas de grupo, y demás, de manera que intentemos rellenar ese vacío de confusión a través de la reflexión. Si queremos fomentarlo, es preciso que la cultura no sea vista exclusivamente como algo formal, separada de su entorno y de sus hablantes (Areizaga, 2002) y por lo general no verla como elemento secundario agregado a la clase de lenguas, sino como un componente imprescindible de la lengua.

5.2.2 El valor de la Lengua 1 y Cultura 1 en la clase intercultural

La Lengua 1 y Cultura 1 de quienes aprenden una lengua extranjera son elementos que no podemos desvincular de los procesos de aprendizaje. Desde los primeros registros que se tiene sobre el aprendizaje lingüístico en la historia del hombre, y que datan de aproximadamente más de tres mil años, la L1, de los aprendientes, por ejemplo, ha estado presente, como bien podía verse en las listas de vocabulario bilingües elaboradas para que los acadios aprendieran la lengua de los sumerios un milenio antes de nuestros tiempos. Sobre este aspecto se ha discutido en mayor o menor medida, ya sea de forma directa o indirecta, en el planteamiento de los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas

(Galindo Merino, 2009) (ver 3.1), así como en las teorías que procuran esclarecer la adquisición de segundas lenguas. No obstante, la historia del empleo de la L1 en el salón de clase de LE ha estado afectada por una gran evasión.

El veto a la lengua de los aprendientes se ha manifestado en diferentes grados. Uno de los más preocupantes, resulta en la absoluta prohibición de emplear la L1 en el salón de clase de LE (*Ban the L1 from the classroom*), esto sólo suele ocurrir cuando el docente desconoce la lengua de sus aprendientes -en otras circunstancias, resulta poco probable que no se apele a ella-. En su versión más blanda, esta consigna aparece como una prueba de suma reducción del uso de la L1 en el salón (*minimise the L1 in the classroom*), en otras palabras, de limitar su uso al mínimo. Finalmente, con una visión más entusiasta de este vacío a la lengua de salida es la estipulación de promover al máximo la LE en el salón de clase, destacando las ventajas del rendimiento de la LE en lugar de los riesgos de la L1. En todas estas posturas mencionadas anteriormente se asume, ya sea explícita o implícitamente, que la lengua de acogida es positiva mientras que, la lengua de salida, es negativa, o que sólo hay momentos específicos para los cuales deba ser tratada y estas propuestas han impactado las representaciones de algunos de los profesores (ver fragmento 12).

Juan: Bueno, todo **depende de los grupos** con los que estemos, el manual o método que usamos, **el nivel de los alumnos**, de dónde son ellos... hay varios factores para hacer referencia o no a la lengua y cultura de salida. **Un nivel alto de francés debería de hablar únicamente en francés**, a diferencia de un básico que sí se le permite más pues no conoce todo el vocabulario.

Pedro: Yo creo que a veces sí y otras no. Creo que **hay temáticas o momentos de la clase en las que se puede hacer alusión a la cultura mexicana o a su lengua española**, pero en otros simplemente no. **Depende mucho del tema** que se esté tocando.

Élodie: Yo no les prohíbo hablar en español; **pero hay momentos para hacerlo**. Si se va a tratar **un tema intercultural pues sí se habla de la lengua y cultura del otro**.

Frag. 12. El valor de la L1 y C1 en el salón de clases.

En este estudio, absolutamente todos los profesores participantes, independientemente del nivel de nuestros estudiantes, mostramos esa transición entre el español y francés, o viceversa. Esto se debe a que, en nuestras representaciones, la L1 siempre sirve como referente, algo conocido para los estudiantes, por lo que está presente en todas las clases (ver fragmento 13). A pesar de esta oscilación, por el discurso recuperado, encontramos que, por la formación de varios docentes de lenguas, particularmente relacionados con la enseñanza del francés, todavía pesa la tradicional instrucción de no recurrir a la L1 en sus clases en vez de proponerse cuándo y cómo emplearla para sacar el máximo beneficio de los aprendientes.

1^{er} Ejemplo de observación de clase :

Élodie: Ok, merci, ensuite...**No tengas miedo**

Étudiante 1 : Es que se me olvida todo lo que tengo que decir en francés.

Élodie: Tranquila, no pasa nada, vamos, tú puedes, te escuchamos.

Étudiante 1 : Je présente mon restaurant préféré qui s'appelle Tuluc, et il est à San Cristobal. Yo voy a comer y cenar mucho ahí por eso lo escogí. (risas). L'ambiance est bon, la nourriture est très varié, personnellement j'aime manger les omelettes, du pain, les biquettes, les gâteaux sont la spécialité de la maison, le service est la place sont bons.

Élodie: Et pourquoi tu manges là-bas tout le temps ? ¿Qué hay de especial ahí? Racontemoi

Étudiante 1 : Parce que je vais avec ma famille quand ils ne veulent pas cuisiner, entonces, por eso. Nous allons le week-end.

Élodie: Bravo ! Muy bien. Alors qui va passer ensuite ? ¡Siguiente!

2^{ndo} Ejemplo de observación de clase :

Pedro: Vous allez demander le mode de paiement. Par exemple, quand vous allez au supermarché, si votre mère ou père paye des achats, demande comment vous allez payer, par carte ? en espèces (pièces et billets)? en liquide, par chèque?

Étudiante 1 : ¿pagar con líquido ?

Pedro: No, no, liquide quiere decir en efectivo, es un sinónimo de espèces.

Étudiant 2 : ¿entonces no hay diferencia entre ambas palabras?

Pedro: Il n'y a aucune différence, c'est la même chose, dans les 2 cas, il s'agit de payer avec des billets de banque.

La clase : Ok!

Étudiant 3 : ¿Podría ser como el sencillo o la morralla aquí en México?

Pedro: Lo usan más como los centavos. Es que la morralla, aquí en México se entiende como dinero de baja denominación, y la palabra liquide, pues... es pagar en efectivo simplemente.

3^{er} Ejemplo de observación de clase :

Guadalupe: *Merci beaucoup, alors est-ce qu'il y a des questions ?*

Étudiante 2 : *Professeur, qu'est-ce que ça signifie dîner, ménage, couru, courses, restée et... lu.*

Étudiante 3 : *dîner es cenar, pero lo demás no sé.*

Guadalupe: *¿Alguien sabe ? ménage... ? courses ?*

La classe : *-en silence-*

Guadalupe: *ok, ménage significa hacer el aseo, el quehacer, courses en ese sentido es hacer las compras, luego habías dicho couru, que significa corrido y restée quiere decir permanecido, quedado. ¿Es todo o alguien más ?*

Frag. 13. El valor de la L1 y C1 en el salón de clases.

En el primer ejemplo se puede apreciar que la profesora recurre a la lengua española para alentar a la estudiante, generar un ambiente positivo, es decir, un buen clima en clase, en el que ella se sienta tranquila, con la seguridad de que no pasará nada malo; esto genera motivación para seguir adelante y facilitar la actividad de producción oral. En cuestiones culturales, la actividad en clase brindó la posibilidad de que los aprendientes eligieran un lugar de su predilección para comer, no importaba si era francés o no. En ese grupo, todos los estudiantes eligieron lugares mexicanos, chiapanecos para ser más precisos, referentes que ya tienen, que conocen desde que son pequeños, de los que se sienten parte. La profesora en este caso, no sanciona por haber elegido un lugar mexicano, al contrario, se muestra interesada, quiere saber el porqué de esa elección con cada estudiante.

Entonces, cuando se trata de aprender una LE, la L1 del aprendiente permanece omnipresente. Útil, especialmente al comienzo del aprendizaje, el español es una realidad imposible de ignorar, ya que el estudiante confía constantemente en ella para construir su interlenguaje (como en el ejemplo 2 fragmento 13). Por lo tanto, el uso del español podría ser beneficioso para el estudiante. El español representa un sistema de soporte cuando se aprende una segunda lengua. Luego entonces, reconocer a la L1 como un recurso de aprendizaje podría tener beneficios significativos para el aprendiente. En la clase de FLE con público monolingüe, el español es a menudo reprimido, se tiene cierto temor de recurrir a éste; pero,

alternar la L1 y la LE en el aula permite el reconocimiento de la L1 al valorarla como un recurso y una herramienta cognitiva para los aprendientes. Además, los sistemas lingüísticos no son completamente distintos, sino que están interrelacionados. De hecho, la alternancia espontánea de estos códigos en un hablante bilingüe refleja la interdependencia de los dos sistemas lingüísticos; y esto ayuda en un contexto de aprendizaje de una LE. El uso del español en clase monolingüe puede facilitar la producción y la comprensión al inicio del proceso de aprendizaje. Referente a la cultura, en este segundo caso, el estudiante trata de hacer una aclaración sobre el significado de una palabra, de forma que pueda entenderla. Para ello, recurre a conceptos que ya existen en México como 'morralla'; de igual forma, aunque eso no corresponde con la palabra 'liquide' del francés, el profesor no se molesta o prohíbe que hagan alusión a lo que ya tienen en su cultura mexicana, al contrario, trata de brindar una mejor explicación que ayude a la resignificación que debe realizar el aprendiente.

En lo que concierne al tercer ejemplo (ver fragmento 13), tiene que ver más con un aspecto de gramática-traducción (ver 3.1). Como una ayuda para aclarar un concepto: los aprendientes necesitan un referente conocido, piden algo en concreto. Esta necesidad se produce principalmente cuando el profesor/a no está presentando los conceptos con claridad o se está trabajando con expresiones hechas o palabras que se han visto recientemente o son completamente nuevas. El aprendiente se siente perdido, tiene una ligera idea de lo que puede ser pero quiere una mayor seguridad. Uno de los inconvenientes que pudiese surgir respecto a este tema, sería el de buscar siempre el equivalente exacto, debido a que por diferencias culturales y de forma de vida hay palabras o expresiones que son muy difíciles de traducir. A veces no existen en español; otras, un término corresponde a varios. Abusar de la traducción y caer en la rutina de explicar todo en la lengua de los aprendientes, son elementos que hay que repensar al momento de enseñar francés. De acuerdo a las diversas observaciones que se realizaron a lo largo de los dos ciclos en este trabajo, es interesante ver cómo el

español dentro de la clase monolingüe de FLE está presente en diversos casos, con distintas funciones (ver fragmento 14).

Profesora investigadora: De lo que han comentado los profesores en el grupo de discusión y lo que se ha observado en sus clases, puedo resumir que la L1 siempre está presente en el aula. Ciertamente, el recurrir a la L1 en el salón no quiere decir que se vuelva la lengua dominante, sino que su empleo ha sido aconsejable dentro de unos límites y para cuestiones pedagógicas. Ahora, hablar de la C1, o hacer alusión a ella, realmente no es muy perceptible en el aula. Parece que aún les cuesta a los profesores participantes hacer esta conexión entre ambas lenguas-culturas. Cada vez veo más necesario, el que ponga en marcha la elaboración de mi propuesta didáctica para que entonces se pueda hacer uso tanto del español como del francés, así como de la cultura mexicana y francesa.

Frag. 14. Reflexión de la L1 y C1 en el salón de clases.

5.2.3 Tratamiento de las coincidencias y diferencias culturales

Cuando nosotros vemos al otro diferente por su cultura, su religión, su vestimenta o por su lengua; y esa diferencia nos causa extrañeza, podemos estar perpetuando los estereotipos (ver 2.6). En cambio, si estas mismas apreciaciones las aplicamos a nosotros mismos, pero sobre valoramos lo que somos, entonces incurrimos en un etnocentrismo exacerbado al considerarnos mejores que los otros. Ahora bien, si sólo nos fijamos en nuestras similitudes, corremos el riesgo de ignorar las diferencias que nos parecen importantes y hacen especiales a otros grupos culturales; y esto es lo que con mayor frecuencia provoca malentendidos o tensión en la interacción y en la comunicación. Sobre estos puntos de semejanzas y diferencias entre las culturas, vamos ahora a centrar nuestra discusión.

5.2.3.1 Coincidencias culturales

Cuando nos interesa la cultura, es importante encontrar consensos, respetar las diferencias y apreciar lo que tenemos en común (Romero, 2005). Así, en nuestro estudio encontramos que, a pesar de que estén muy distanciados geográficamente los países de México y Francia, ambos comparten elementos culturales. Lo anterior resulta interesante si observamos primero cuáles son esas

convergencias que los docentes participantes vemos y expresamos. En seguida se ilustra en los siguientes testimonios (ver fragmento 15).

Guadalupe: Entre estos dos países sí creo que haya similitudes culturales. En varias partes del país tenemos una serie de monumentos capitalinos que se asemejan a los de Francia, La influencia arquitectónica francesa, por ejemplo, sacudió fuertemente al país en el gobierno de Porfirio Díaz, mismo que dedicó bastante tiempo a “modernizar” la capital, o más bien, a afrancesarla. Los trazos parisinos que encontramos entre las calles de algunas ciudades son bastante notables.

José Luis: Yo pienso que compartimos muchas fiestas, tradiciones, que aunque algunas no sean celebradas el mismo día, sí existen en ambas culturas. Por ejemplo: la navidad, año nuevo, día de la madre, día del trabajador, la candelaria, día de reyes... ¡Ah! Y aunque no es fiesta, pero sí está en ellas, que el Mariachi también es francés.

María: Independientemente de la cultura, somos seres humanos, y por ese simple hecho compartimos valores, prácticas, por ejemplo: las bodas, el nacimiento, cumpleaños, los funerales. Quizá la forma en que se desarrollen éstas tenga variaciones, pero de que existen esas prácticas tanto en la cultura mexicana como en la francesa, existen.

Frag. 15. Tratamiento de las convergencias y divergencias culturales

El primer testimonio (fragmento 15) hace alusión a la cultura evidente del iceberg cultural (ver 2.3) particularmente a los artefactos, a la influencia arquitectónica francesa que tiene nuestro país. Por razones históricas, México tiene una gran influencia de Francia en su arquitectura que se percibe en edificios de algunas colonias de distintas ciudades mexicanas, por las que cientos de personas pasan enfrente todos los días. Ha habido varios periodos en los que los franceses han dejado huella como consecuencia de los intercambios culturales importantes como: la guerra de los pasteles, el Imperio de Maximiliano de Habsburgo o el Porfiriato (debido a que Porfirio Díaz tenía un gran gusto por lo francés). Específicamente en la Ciudad de México, podemos ver construcciones como el Castillo de Chapultepec, el Palacio de Bellas Artes, el Palacio de Correos, el Palacio de los Azulejos que evidencian lo referido anteriormente; pero también en otras ciudades del interior del país encontramos este tipo de manifestación cultural.

En lo que concierne al segundo testimonio (fragmento 15) se hace clara la similitud a través de las festividades y tradiciones que existen en ambas culturas. Cada cultura en el mundo es distinta y tiene sus propias tradiciones, creencias, costumbres y festividades. Aún así, conforme conocemos la historia de algunas de ellas, se puede apreciar que hay casos en que se asemejan y esto muchas veces es debido a las influencias de un país sobre otro, la religión, la inmigración o la creciente globalización; las barreras se rompen, las fronteras se pierden y nos volvemos ciudadanos del mundo. Un ejemplo de ello, es el día de reyes y la rosca, con el fin de cristianizar las costumbres paganas de la población francesa durante la Edad Media, la iglesia sustituyó la elección del "rey de las fiestas" con la rosca de reyes en la que se escondía una figurilla del niño Jesús en lugar de un haba.

En el tercer testimonio (fragmento 15) la similitud tiene más que ver con cuestiones de prácticas sociales (ver 2.3). Si bien, no son llevadas a cabo de la misma manera tanto en México como en Francia; no obstante, en todas las partes del mundo, la gente nace, celebra su cumpleaños, festeja la unión con su pareja, se enfrenta a la muerte de algún conocido, eso hace que se tengan hábitos y formas de hacer las cosas que se establecen en una sociedad y sean practicadas de la misma manera por todos sus habitantes. Es interesante ver cómo para esta profesora, en sus representaciones, las prácticas resultan en una similitud que compartimos tanto en México como en Francia, a pesar de que algunas de estas prácticas sociales lleguen a diferir.

Al respecto, en los registros escritos que condensamos, (cuestionario acotado), encontramos testimonios que revelan una imagen un tanto más negativa respecto a las convergencias culturales entre México y Francia (fotografías 15 y 16), caso contrario de lo que sucedió en el grupo de discusión.

¿Crees que existan convergencias culturales entre México y Francia?

Sí X No _____

¿Por qué? Menciona un ejemplo (en caso de ser afirmativo)

Cada persona es diferente y cada una tiene derecho a desarrollar su propia identidad. Sin embargo, ser diferente pareciera aquí en México y Francia ser un motivo para discriminar, sin importar su color de piel, creencias, gustos, género, peso, discapacidad costumbres o pensamientos merecen ser tratadas con igualdad. Sin embargo, creo que entre México y Francia una similitud es que son países muy racistas. Existen muchos casos de discriminación. Los temas relacionados con la inmigración son objeto de numerosos debates dentro de la sociedad... el control de las fronteras y la integración de los inmigrantes en ambos países es una cuestión de la que se ha hablado últimamente.

Foto 15. Tratamiento de las convergencias culturales

¿Crees que existan convergencias culturales entre México y Francia?

Sí X No _____

¿Por qué? Menciona un ejemplo (en caso de ser afirmativo)

Yo pienso que somos culturas principalmente individualistas; pero que también podemos llegar a un punto de solidaridad. No me refiero a un individualismo estar solo, apartado de los demás, sino en un sentido más burdo, donde la persona es incapaz de cooperar con sus semejantes y busca satisfacerse dañando a los demás. Ese individualismo que se refleja en "no permitir que el que destaque avance" o "yo primero y después los demás" y no sólo cuando hay un terremoto en México o que la catedral de Notre-Dame se incendia que es que todos se unen. Necesitamos ser países más sólidos, mas democráticos, con instituciones más fuertes que funcionen y en los cuales los mexicanos y franceses tengamos confianza, donde los ciudadanos se puedan tener más confianza, donde exista una mayor cultura ciudadana.

Foto 16. Tratamiento de las convergencias culturales

Del dato recuperado en el discurso de los participantes, deducimos la importancia de fomentar un diálogo intercultural que radique en repensar esta temática, haciendo referencia también a lo que menciona Hofstede (1980) respecto a que la cultura es una programación mental que distingue los miembros de una cultura con relación a otra” (p.53) (ver 2.3). Ciertamente, todos somos diferentes porque cada uno de nosotros somos únicos e irrepetibles, nada que tenga que ver con el género, la raza, la cultura o la religión. Pero es precisamente esta diversidad inherente a la naturaleza humana, la que paradójicamente nos hace iguales. Pues por muy diferentes que en realidad somos, todos en nuestra más pura esencia somos idénticos: nos reconforta un abrazo, nos hace sonreír una sonrisa, nos pone el vello de punta una caricia, nos ilusiona un nuevo proyecto, encontramos en una mano cálida el apoyo para superar nuestros miedos, somos iguales en la necesidad de sentirnos escuchados, de saber que somos importantes para otros, de expresar nuestras emociones, así de iguales somos por mucho que seamos diferentes, somos iguales en aspectos positivos, y no sólo en lo negativo. No obstante, por mucho parecido que haya en la naturaleza humana, la dimensión social nos ha marcado y nos ha vuelto diferentes sobre todo en la manera de comportarnos, de percibir y de expresarnos. Así, aunque no lo queramos, el hecho de pertenecer a grupos culturales distintos nos lleva a realizar ciertas acciones de formas específicas y eso marca la diferencia, por lo que nos interesa discutir este punto.

5.2.3.2 Diferencias culturales

Entendida la interculturalidad como una metodología de actuación, ésta se enfrenta, por lo general, a problemas en su gestión eficaz. La comunicación intercultural involucra continuos estados de incompreensión y múltiples malentendidos, considerando aquí malentendido como aquella “categoría moral que acontece como factor que distorsiona la comunicación y que debe ser superada para garantizarla” (Hinnenkamp, 2000: 212). De cierta forma, los obstáculos personales hacen alusión al desconocimiento, la desmotivación o la

falta de habilidades en el contacto intercultural, configurándose el modo de percepción de la información como una de las barreras más significativas. En consecuencia, los conflictos interculturales suelen surgir entre dos o más grupos opuestos. Así, nos encontramos cada vez más involucrados en conflictos debido a las diferencias que parecen separarnos. Ahora bien, la mayoría de estos conflictos resultan de la intolerancia y el desconocimiento de estas diferencias culturales que nos particularizan. En general, el conflicto (ver 2.5) puede ser un factor productivo en términos del desarrollo humano, ya que obliga al individuo a identificar y definir su propio espacio de desarrollo. Sin embargo, también puede ser destructivo y estéril en muchas circunstancias, especialmente cuando una de las partes domina y no tiene lugar un diálogo coherente y pacífico.

Los humanos en general tendemos a catalogar a nuestros semejantes. Entonces, esta actitud nos permite moldear a nuestra conveniencia el mundo que nos rodea para que puedan vivir cómodamente. El sexo, la edad, la posición social, entre otros, dan lugar a las categorizaciones. Nuestra necesidad de mejorar el mundo para nosotros mismos siempre nos lleva a clasificar los grupos según nuestras propias percepciones. En nuestros juicios de valor, generalmente colocamos a nuestro grupo en primera posición y le conferimos a los otros grupos un valor menor. Esta actitud generalmente resulta en estereotipos, la falta de respeto por otras culturas, el comportamiento discriminatorio y racista (ver 2.6). En tales situaciones, los conflictos a menudo son inevitables debido a que los grupos no calificados positivamente se sienten vulnerables y amenazados. Amenazas que muchas veces sólo existen en la imaginación de un individuo frente al desconocimiento de los referentes culturales de los otros. Al respecto, presentamos los siguientes testimonios (ver fragmento 16).

Guadalupe: Los horarios de comida que a la hora en que teníamos hambre queríamos ir a comer y ya no encontrábamos dónde comer. [...] una botella **de agua que acá fácilmente voy y compro y allá...** ¡bien cara la botellita de agua!, ¡o un café! El hecho de querer **pagar por ejemplo del transporte público** y siempre me quedaba con la mano extendida porque no me recibían el dinero, [...] **los horarios, el que... no me dormía temprano porque miraba todavía luz del sol [...]. La mostaza es súper diferente, la mayonesa también [...]** cuando la probé estaba súper agria, muy este... ácida, amarga.

José Luis: creo que me pasó algo similar [...] yo me iba con **la idea de la mayonesa** pero del sabor, la mayonesa a la que nosotros estamos acostumbrados a comer... y **allá no... era totalmente diferente**, [...] no sé si era más aguada o más líquida, o más... dulce [...]. **Cuando terminan de comer ellos no ven mal tomar un pedazo de pan y limpiar el plato**, o sea y yo lo veía... o sea, yo pensando... yo lo veía mal, jamás lo hice... Sí, o sea, no sé por qué... aquí en México, aquí se veía mal... jamás lo haría [...] **es algo que me chocó**. En los pasillos de los supermercados **jamás vi una coca de 3 litros**, creo que la más grande fue de litro y medio... Y así algo que me impactó fue de ¿no hay que tres litros? Y yo buscando la de 3 litros [...] jamás la encontré.

Juan: **A mí eso también me sorprendió (limpiar el plato)**. La primera vez que lo vi en el restaurante, porque yo trabajaba en un restaurante, pues veía a la gente que, hacia eso, ¿no?, eh... y dije "qué onda, ¿no?" ¿por qué hacen eso? [...] Pues sí, no hay una comida que diga... bueno a excepción de... **cuando comí tripas...** [...] allá era muy raro porque era un caldo, [...] te deja los labios pegajosos, como cuando tomas un licuado de mamey, exactamente igual; pero pues... con el sabor a comida, ¿no?, no a mamey. Eh.. sí, es lo único que no me gustó. Pero **también a mí los horarios de comida también me chocaron**, pero a la inversa, el desayuno era muy poco...

Élodie: También a mí pues los horarios, ¿no?, eso me cuesta y todavía después de 15 años viviendo aquí como entre doce e una. Intento guardar mi horario de Francia, si no me muero de hambre. **El hecho que no hay la entrada, el plato fuerte, con sus verduras y el postre [...]** me cuesta muchísimo.

Jatziri: A mí lo que más me llamó la atención fue el hecho de la vialidad. Ser peatón en Francia también tiene su chiste. En primer lugar y como en todo hay que tener cuidado al cruzar la calle, porque aunque uno lo haga por el paso peatonal, este no siempre se respeta. Otra cosa que me llamó la atención fue **el horario de la mayoría de las tiendas** sobre todo los domingos, los **horarios de comida** que era entre 12:30 y 13:00h y la cena que se hace a partir de las 19:00, fue algo raro.

María: Creo que **también los condimentos** es algo que aquí en México estamos como muy acostumbrados a condimentar todo prácticamente y allá no... es como un poco más sobrio la cantidad de condimentos, **el picante**, que es como algo que, que los mexicanos **normalmente nos hace falta cuando no lo tenemos**. Y también algo a mí que me sorprendió mucho fue la idea de **comer con agua pura** porque creo que en México [...] **la mayoría estamos como acostumbrados a obtener un agua de sabor cuando comemos, o un refresco**.

Frag. 16. Obstáculos en la vivencia intercultural.

Así, los profesores participantes tuvieron un choque cultural, presentado a manera de conflicto emocional y social que surgió en el momento en que entraron en contacto con la otra cultura, una forma de vida diferente, con otra forma de organización, otras prácticas. La moral, otros valores y otras creencias distintas a las suyas. El choque cultural (ver 2.5) puede ocurrir vinculados con los aspectos más inesperados -como desde comprar una botella de agua pura hasta limpiar el plato de comida). En ciertas situaciones, algunos choques pueden ser muy violentos, y otros mucho más inocuos, como la dificultad de adaptación a las comidas, según los profesores.

Así, el choque cultural sólo es la desorientación que siente una persona confrontada con una forma de vida que le resulta desconocida a la suya, es importante cuestionarse acerca de los términos en que se debe tratar al choque cultural en una interacción, así como el impacto que tiene en la vivencia de la interculturalidad. En ocasiones éste toma la forma de daño físico y psicológico que puede generar una patología médica, es decir, provocar condiciones de stress que se manifiesta en un organismo en apuros. Otras veces, la dinámica intercultural se desarrolla como un proceso lento, más o menos consciente, es un shock amortiguado, es una onda de choque controlable, no es un terremoto, sino una onda telúrica. Para varios profesores, por lo que relatan sus experiencias estuvieron más relacionada al tipo de shock amortiguado, porque, aunque sintieron asombro por los horarios, la comida, o hábitos alimenticios, siguieron adelante, vieron cómo solucionar su problema, quizás adaptándose a los horarios, comprando otras cosas para comer o beber, entre otros (ver fotografía 17). Pero sobre todo, entendiendo que de una cultura a otra siempre existirán las diferencias o divergencias pues cada grupo establece sus convenciones sociales para realizar su cotidiano.

Ahora, en lo que respecta a la clase y estas divergencias culturales, el profesor debe estar consciente de que estas experiencias que él tuvo pueden resultar muy útiles si las comenta con sus estudiantes.

¿Cómo te sentiste después de haber tenido esa experiencia de choque cultural?



Ahorita se me vienen a la mente como si fueran síntomas, y muy fáciles de reconocer: primero, una impresión de incomodidad de querer preguntar y a la vez no, con tal de no hacer un oso; también falta de apetito a pesar de la sensación de hambre, sensación de decepción, cierta irritación que afortunadamente me controlé, si no podía llegar hasta la agresión. A veces es difícil vivir, para uno mismo, para los compañeros de viaje y para las personas que se encuentran en el camino; pero no es nada que no se pueda resolver.

Foto 17. Divergencias culturales y estado de ánimo.

También tiene que tomar en cuenta que en todo encuentro están presentes fuerzas sociocognitivas que actúan de forma diferente en cada interacción, como bien podrían ser: de oposición, cooperación o neutras. Si nos referimos al diálogo intercultural (ver 3.5.2), por lo general se hace referencia las fuerzas de oposición; éstas generan ininterrumpidamente movimientos entre los modelos culturales propios y ajenos. Si en la clase de lengua, lo que se pretende es lograr una estabilización de identidades enculturadas, se requiere entonces, de un punto fijo de orientación. Hay movimientos continuos en la comprensión de modelos y guiones culturales discrepantes que llegan a alterar la forma en que se lleva a cabo la interacción. Yéndonos al extremo negativo, esto ocasionaría un rechazo hacia modelos culturales de la nueva cultura (en este caso la francesa), en el que los aprendientes del mismo modo podrían llegar a sentirse estresados o con sentimientos encontrados o de rechazo para la lengua de acogida.

El aprendiente, comúnmente no está calificado para alcanzar esa estabilidad identitaria por sí mismo, es por ello que se precisa de la participación del docente como mediador en la educación intercultural. Es aquí donde sugiere Pflieger (2012)

que el docente “actúe como un provocador de experiencias, que no solamente elige y selecciona los contenidos (formas de saber), sino también los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar el desarrollo de la personalidad intercultural en el alumno (el saber-ser)” (p.120). Los profesores participantes consideraron que sí es importante provocar esas experiencias, sin embargo, es preferible filtrar el tipo de contenido de manera que no resulte muy impactante para los aprendiente y de esta forma se pueda ir desarrollando ciertas habilidades personales y obtener crecimiento en su conocimiento general. Así se señala en los testimonios del fragmento 17.

Juan: Hay que sentir el terreno poquito y decir sí puedo o no. Hay demasiadas situaciones que pudieran resultar drásticas. **Filtrar.** Hay **grupos** en los que tal vez no hay que abordar completamente como la religión en Francia. Es ese tipo de cosas donde no voy muy lejos, no sé si es por... ¿**respeto?**

Élodie: Depende, **escoges qué sí y qué no.** En función del **grupo.** Está bien que sepan otra **realidad.** Siento si el alumno está lo suficientemente abierto a escuchar, ¿no?

José Luis: Comparto esa idea de que tienes como que **mediar** y en situaciones bajarlos a la **realidad.** Mostrarles la otra cara. **Mediar** y no provocar en ellos que se queden con esta **falsa idea de lo que no es.**

Yatziri: Yo opino que es una oportunidad de ver, enriquecer la cultura e identidad del aprendiente. Prepararlos a enfrentarse a una **realidad diferente** a la nuestra que los vuelve más **tolerantes.**

Pedro: **Respeto a la identidad cultural** de cada individuo que está pasando en nuestro salón de clases y que tal vez choque entre su creencia, pensamiento, ideología. Como dice Juan, **filtrar qué cosas tocar y qué no.**

Frag. 17. Tratamiento del choque cultural en el salón de clase.

El docente, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos, formación, debe proponer situaciones de contraste cultural, de manera que se puedan reconocer las diferencias entre las culturas; y se les vaya inculcando a los aprendientes el respeto a la diversidad. De este modo, al momento en que ellos se topen con una experiencia real, sepan cómo reaccionar de la mejor manera posible, de acuerdo a esa vivencia que tuvieron en el salón de clase, donde se les expuso a situaciones similares. El hecho de trabajar de esta forma, marca un camino hacia la interculturalidad.

5.3 Promoción del diálogo intercultural en FLE

El dialogo intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales.

5.3.1 Contenidos interculturales

En el ámbito de la enseñanza lenguas, que es el que nos ocupa, la interculturalidad se presenta como un factor más de la calidad educativa, y potencia competencias en los aprendientes que le posibilita a participar de manera responsable, crítica y democrática en la sociedad. Las temáticas en clase deben considerar las categorías tradicionalmente asumidas de diversidad cultural, por ejemplo, los grupos étnicos, las minorías lingüísticas, los inmigrantes, el medio rural y urbano..., no obstante, también aquellas otras formas de diversidad cultural derivadas del discurso global de las identidades, vinculadas con las variedades sociolingüísticas, los sociolectos, los génerolectos, entre otros. Especialmente en todos estos casos, en las diferencias culturales que se conjugan con la clase social, el género, la edad, el nivel económico porque son factores que intervienen en la interacción social. Todo esto es lo que la interculturalidad nos permite incorporar a través de modelos específicos de educación intercultural.

En nuestro estudio, varias temáticas fueron comentadas por nosotros los profesores y se vieron reflejadas en algunas sesiones de clase. La gran mayoría piensa que tratar temáticas de interculturalidad principalmente es trabajar con cuestiones de estereotipos, o con aspectos de la cultura visible de E. Hall (ver 2.3) como la comida, vestimenta, música, festivales (ver fragmento 18). La interculturalidad, sin embargo, debe ser tratada desde distintas aristas como la identidad, la otredad, las relaciones humanas, los valores universales, entre otros, es decir con cuestiones de la cultura no visible, esa parte que se encuentra en la dimensión invisible pero que es la que determina en gran medida la interrelación entre individuos de diferentes horizontes culturales.

María: A partir de lo que he vivido y aprendido, a mí me gusta enseñar temas relacionados a la vida cotidiana como **comida**, horarios, vestimenta, música, **estereotipos**.

José Luis: Los estereotipos. Lo que hago yo, a veces en el primer día de clases de los principiantes, igual poner esas dos palabras "Francia, francés" y qué es lo primero que se les viene a la cabeza y ellos van haciendo como este mapa mental de ideas; también trabajo la comida, música, celebraciones, historia.

Jatziri: En mi opinión creo que sería interesante abordar temas como las visiones culturales del mundo (tradiciones, historia, estética, relaciones humano-naturaleza, relación con el espacio y el tiempo, relación con la vida y la muerte, cuerpo y salud), la identidad, las relaciones humanas y **estereotipos**.

Frag. 18. Temáticas en interculturalidad en clase.

Los participantes en este estudio señalamos que los arquetipos culturales son temáticas útiles para hablar de interculturalidad; y que de acuerdo con el Marco Europeo (ver 3.2) entran en la categoría de A) Vida cotidiana, por ejemplo, alimentos, horarios, ocio, además de B) La capacidad de ir más allá de las relaciones superficiales y estereotipadas. Otras temáticas llamativas para abordar pudiesen ser: C) Condiciones de vida: hogar, cobertura social. D) Valores, creencias y comportamientos: arte, identidad y política. E) Saber vivir y ciertas convenciones como: puntualidad, vestimenta, saludos y formas de despedirse. F) Los roles y funciones de intermediario cultural. Por último, el G) Lenguaje no verbal, comportamientos, rituales.

La diversidad temática que define la incorporación de la interculturalidad a la enseñanza intercultural, implica construir algo nuevo a partir de lo ya existente. Por otra parte, esta diversidad se visibiliza gracias al enfoque intercultural en la educación puesto que nos revela a todo grupo humano como diverso, cultural e identitariamente hablando. Esto significa que la interculturalidad, nos enseña que, ni los grupos, ni los individuos se pueden definir ni describir en función de características estáticas -nacionalidad, lengua, religión, etnia, edad, sexo..., sino en función de las diferentes formas de ver, estar y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás, por ello también es importante mostrar este contraste de lo que tenemos en común; pero que a la vez nos hace diversos (ver fragmento 19).

María : ¿Conocen algún **festival de cine aquí en el país**? Así como **en Francia ya vimos está el Festival de Cannes, y los premios Les Palmes d'or, ¿en México hay algo similar?**

Étudiante 1 : Je ne sais pas, mais je ne crois...

Étudiante 2 : Non

María : Vous ne connaissez pas **le festival international de cine de Morelia**? Ok, éste es un festival cinematográfico mexicano considerado como uno de los más importantes en Latinoamérica. Es un punto de encuentro entre los cineastas mexicanos, el público y la comunidad internacional. **Et ici dans notre État Chiapas, est-ce qu'il y a des festivals ou présentations cinématographies comme le Festival de cine de Morelia ?**

Étudiante 2 : **À Tuxtla ? non** y si no hay aquí, dudo mucho que en otras partes del estado, **aunque podría ser también es San Cristóbal**, pero no he escuchado de algo así tan grande.

Frag. 19. Temáticas en interculturalidad en clase.

Por ejemplo, en nuestras clases se habló sobre las consecuencias que conlleva el manejar ebrio, los problemas legales que acarrea, sobre cosas que puede solicitar un oficial si les encuentra en estado de ebriedad, sobre lo que no es legal que le solicite un oficial si se encuentra en estado de ebriedad y que pueden negarse hacer, así como la forma adecuada de responder en esos casos. El objetivo de la clase era acercar a los estudiantes a un nivel de pragmática intercultural (ver fragmento 20).

Que los alumnos aprendan sobre festivales muy importantes en Francia respecto a la cinematografía; pero que a la vez se haga la comparación con festivales similares que existen en México.

Frag. 20. Temáticas en interculturalidad en el plan de clase.

En este sentido, cabe señalar que, aunque se hicieron comparaciones entre ambos países México, Francia, sigue sin ser considerado como un diálogo intercultural, ya que recordando lo que dice la UNESCO (véase 3.4) un diálogo intercultural verdadero es aquel donde se da un intercambio equitativo, un diálogo basado en la mutua comprensión, desarrollando una ampliación del saber-ser de la persona, y no simplemente de hacer comparaciones entre ambos países, como

sucedió con la mayoría de nuestras clases. Además, es importante contar con los recursos didácticos para evitar hacer ese contraste de manera abstracta, es por ello que quien piensa en integrar la interculturalidad a su clase, debe también pensar en los materiales que requiere para conseguirlo. Es en este punto que vamos ahora a orientar la discusión.

5.3.2 La mirada intercultural en los materiales de clase

Los materiales tienen un papel muy importante en la promoción, transmisión y enseñanza de la cultura. En nuestro estudio pudimos apreciar que los profesores participantes hacemos uso de ciertos materiales (ver 3.6.2) como audios, juegos, videos e imágenes de forma que se puedan presentar los temas interculturales. Lo anterior permite la comprensión, por parte de los aprendientes, de aspectos de la vida cotidiana en México y en Francia. En lo que concierne a la práctica docente se observó que en el contenido intercultural de los materiales, se sigue destinando un mayor espacio a la cultura francesa, sin embargo, se realizan actividades de revaloración, promoción, que inciden en el conocimiento de la cultura mexicana. De igual modo, conforme a las respuestas de los profesores en el grupo de discusión, se hizo un cuadro que refleja aquellas ventajas y limitaciones del uso de material de apoyo en una clase intercultural (ver fragmento 21).

Ventajas del material	Limitaciones del material
Permite romper esquemas porque muestra ideas, valores, posturas e incluso creencias que jamás se habían considerado.	Dificultades para acceder a estos, o bien, elaborarlos
Es una herramienta desencadenante de la motivación.	La complejidad discursiva y lingüística que llegasen a presentar.
Permite la autonomía del aprendiente.	Ya no son tan actuales los materiales.
Permite el cruce de lenguas y culturas.	La inserción del material seleccionado por el profesor junto con el material seleccionado por la institución.

Frag. 21. Material para trabajar la interculturalidad en FLE

Los materiales entendidos como los instrumentos que median las acciones entre los docentes y los aprendientes, se convierten entonces, en elementos indispensables en el salón de clases, ya que permiten conocer a los alumnos formas de pensar y actuar, saberes de una civilización a través de su lengua, tanto oral como escrita; ayudándoles además a desarrollar la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; la capacidad de analizar e interpretar contenidos socioculturales transmitidos por medio de la lengua, que ayudan a la comunicación intercultural e identificar diferencias proxémicas, entre otros.

Del mismo modo, se ha visto que el material regula las interacciones en clase (ver 3.6), es decir, que no sólo es un medio de saber-decir del profesor, sino que otorga una mayor oportunidad de expresión al aprendiente. Por lo tanto, con su uso en clase de lengua, los lugares de los aprendientes están menos marcados y las posiciones de los compañeros son flexibles. Finalmente, el curso se vuelve más dinámico y la enseñanza más horizontal. A continuación se da un ejemplo de trabajo con material en una de sus clases (ver fragmento 22).

El material se inserta perfectamente en el programa del curso (muy estricto) y hace posible una flexibilidad comunicativa en la clase de lengua (muy abierto), en el caso de que el profesor decida no seguir el contenido programado y deje a los aprendientes hablar "libremente". Es responsabilidad del profesor diversificar los materiales, integrarlos y utilizarlos en una perspectiva educativa. A este respecto Senior (2005, p.71) afirma que "...Necesitamos tener una meta pedagógica clara en mente, lo que precisamente queremos que nuestros estudiantes aprendan de los materiales, es decir, que el uso de material en el aula se debe resaltar con un propósito pedagógico" advirtiéndonos que la elaboración, selección y/o utilización de los materiales es sobre todo lo que se hace con ellos y lo que se pretende de ellos.

Video de la clase : « Le Grand show » spécial Céline Dion - Entrevue # Partie 1: Le 1er Octobre, 2016

Hoy les he traído un video muy interesante. Espero les guste. Quiero que lo vean y escuchen con atención. Después pasaremos a un diálogo. Pour la première de la nouvelle saison de l'émission Le Grand Show, Michel Drucker a invité son amie Céline Dion après la sortie triomphante de son dernier album francophone il y a quelques semaines. On va le regarder. Faites attention.

José Luis : Est-ce que ce programme français, il ressemble, il est pareil comme les programmes mexicains ?

La classe : Oui !

Étudiant 1 : Le Grand Show c'est une émission qui est présentée en direct et que pone chaque fois en scène un artiste principal et ses invités. Ils chantent y retoman algunos clásicos de la música francesa.

José Luis : D'accord. Ils invitent des personnes célèbres. L'ambiance, je sais pas, la personnalité. Est-ce que ce type de programme existe-t-il au Mexique ? Vous connaissez des programmes de ce type au Mexique ?

Étudiant 1 : Ventaneando !

Étudiante 2 : Hoy !

Étudiant 3 : Venga la alegría !

Étudiant 4 : Hoy ! Otro rollo !

Étudiante 5 : Laura en América !

La classe : Ah oui, Laura !

Étudiant 6 : Non, non ! Laura non !! La verdad no

José Luis : et le format du programme, est-ce que c'est pareil comme les programmes mexicains ?

La classe : non !

José Luis : Non ?! Pourquoi ?

Étudiante 6 : Les programmes mexicains sont más alocados, es puro chisme, en el programa francés se ven más tranquilos, ven algo más cultural; lo que aquí se hace; a diferencia como de ventaneando. Bueno, par exemple, « otro rollo » lo hacía entonces invitaba personajes o cantantes y aunque estuviera muy pequeño pero era algo similar al Gran Show.

Étudiant 2 :

José Luis : similaire ! Nous avons quelque chose de pareil, de similaire avec la France

Frag. 22. Material intercultural en clase

5.3.3 Actividades promotoras de la interculturalidad

El desafío intercultural al que se enfrenta el profesor de francés como lengua extranjera (FLE) no es sólo enseñar lengua y cultura, sino también mostrar cómo la cultura de salida de los aprendientes interactúa con la cultura de un francés, de un haitiano, de un canadiense o la de un hablante de la Nouvelle-Calédonie, de Nigeria o Madagascar. Esto presupone que el profesor de FLE acepte formarse y entrenarse en el conocimiento y la práctica de su propia cultura y la cultura del otro. Para ello, no requiere de la espera a que cierta actividad en el método le indique que es momento de que trabaje con la interculturalidad en su clase, o que

el programa de su clase se lo recuerde. Sin embargo, como bien expresaron en el estudio algunos profesores, el tiempo destinado a realizar actividades interculturales primeramente va a depender en gran medida del libro que estén usando y que la página en específico indique una actividad intercultural (ver fragmento 23). Si toca un tema gramatical, entonces harán eso, si el libro pide que se trabaje con algo sociocultural de igual modo lo harán, ahora pensar en algo intercultural, es un poco más complicado.

Élodie: Cuando viene en el **programa** es que hacemos actividades interculturales. O cuando se presta un tema y veo que voy bien en tiempo es que puedo introducir una actividad que relacione ambas culturas: mexicana y francesa.

José Luis: De acuerdo a la **unidad** que te va marcando. O también veo cuestiones interculturales cuando los propios estudiantes te **preguntan, se muestran interesados** y se da el momento de intercambio.

Guadalupe: Cuando el alumno **pregunta** o surgen dudas es cuando ya pongo actividades interculturales.

Pedro: Todo depende de la **curiosidad** del estudiante y si también está marcado en el libro. La cosa es que tenemos muchos temas en tan poco tiempo, pero se trata de poder adaptarlos.

Frag. 23. Momento dedicado a actividades interculturales

De este modo, como podemos ver, la función del profesor de lenguas es encontrar momentos de forma que pueda desarrollar habilidades, perspectivas y conciencia, despertar en sus aprendientes una nueva mirada (ver 3.4), es poder comprender otras costumbres, otros comportamientos sociales, intentar abrir nuevos horizontes y traerlos más cerca de uno, así como transmitir conocimientos sobre una cultura o país en particular, todo ello sin desvalorizar, ni dejar de lado su propia cultura. A continuación se muestra una pequeña parte de una clase intercultural, en la que se hicieron diferentes actividades (ver fragmento 24).

3° Ejemplo de observación de clase intercultural :

Jatziri : Ok, on a déjà vu la partie de la France avec cette vidéo, lo que es los funerales y la muerte en Francia, ahora pasamos a nuestro país. Dites moi, avez-vous déjà assisté à des funérailles ici au Mexique ?

La classe : Oui

Jatziri : Quelle était la relation que vous aviez avec le défunt ?

Étudiant 1 : C'était un membre de la famille

Étudiant 2 : Un ami

Jatziri : Comment est l'ambiance des funérailles au Mexique ?

Étudiant 3 : il y a de tout, gente triste, otros platicando, otros riendo...

Jatziri : Quels sentiments cela vous amène-t-il à assister à des funérailles ?

Étudiante 4 : Je suis triste, et j'ai peur de l'esprit de la personne morte, j'ai peur qu'il apparaisse lors des funérailles.

Jatziri : ¡Qué bueno que mencionas esa parte! A continuación vamos a trabajar con un memorama de supersticiones francesas y mexicanas en torno a la muerte. Vous allez vous amuser !...

Frag. 24. Actividades interculturales en clase

Así, la clase aquí presentada fue muy práctica y su intención no fue profundizar en el tema del tiempo verbal imperfecto como mencionaba el libro, sino mostrar una amplia variedad de actividades que, además de integrar contenidos culturales, permitió a los aprendientes interpretar, comparar y valorar la cultura propia (C1) y la cultura meta (C2) y es esto lo que buscamos cuando hablamos de interculturalidad. Además del humor, se trataron otros temas como: las comidas, el tiempo, los refranes y supersticiones en torno a la muerte y los funerales y siempre guardando esta dualidad entre las dos lenguas y las dos culturas. Ahora bien, falta todavía mucho trabajo de formación en los profesores para que puedan tener estas condiciones siempre presentes y no privilegien los aspectos lingüísticos de la lengua en detrimento de la dimensión cultural. Además, también falta mucho material didáctico de apoyo que soporte las actividades interculturales en clase y es por eso que, emanada de este estudio, presentamos en el siguiente capítulo, nuestra propuesta para apuntarla esta dimensión de la interculturalidad en la clase de francés lengua extranjera.

5.4 Recapitulación

En este capítulo dimos cuenta de los hallazgos a los que llegamos en este trabajo de investigación. Así pudimos observar que el componente cultural representó y sigue representando un reto para los docentes en términos para promover el diálogo intercultural. Lo anterior debido a que, a pesar de los esfuerzos y disposición de los docentes por aportar de nuevas experiencias a los aprendientes en relación a la presentación de elementos culturales, se reflejan aún muchas dudas de cómo vincular aspectos de la L2 y C2 con los de la L1 y C1. Los docentes manifestamos una clara preocupación por el desconocimiento explícito de cómo darle un mayor lugar a la cultura antes que a la gramática, y sobre todo que se deben de tratar de abarcar temáticas que vayan más allá de la cultura visible.

Este proceso exploratorio y reflexivo de nuestro equipo de trabajo, ha servido de inspiración para el planteamiento de lo que es nuestra propuesta didáctica para atender precisamente estos aspectos, las representaciones sociales vinculadas con el aspecto intercultural, para reforzar su promoción en el salón de clases, de manera que sea una promoción más consciente. No obstante, nuestra propuesta (ver 6.3) no trata de sustituir a los materiales didácticos disponibles en nuestro contexto laboral y tampoco se trata de una solución con respecto a la promoción de la interculturalidad, más bien se trata de una muestra que pretende aportar una mirada particular a la forma de promover la interculturalidad.

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, son muchas las aristas que tiene la interculturalidad para promover el diálogo intercultural en la enseñanza de francés como lengua extranjera. Discusión que ha sido muy reveladora y que nos pone en condiciones de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación que dieron pie a esta investigación y es el tema central de nuestro siguiente capítulo.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

En lo que concierne a este último capítulo presentamos las conclusiones a las que hemos llegado a través de estos dos ciclos de investigación, articulados dentro del método de investigación-acción, sobre las representaciones que tenemos los docentes de FLE en torno a la interculturalidad en un contexto universitario chiapaneco, que corresponde a la Licenciatura en Gestión Turística y Departamento de Lenguas de la UNACH. De igual modo, en este capítulo nos avocamos a la presentación de las respuestas de nuestras preguntas de investigación formuladas y que dieron origen a este estudio; así como a la presentación de nuestra propuesta didáctica emanada de los hallazgos de este proceso investigativo.

6.1 Discusión final

En lo que respecta a este trabajo de investigación, queremos expresar que ha sido un proceso bastante interesante, que a su vez ha provocado en nosotros inquietudes como docentes de francés, encaminándonos así a un proceso continuo de reflexión con respecto a la inclusión de la interculturalidad en nuestras clases de FLE aquí en la UNACH. De este modo, y tomando como punto de partida el discurso de nuestros profesores participantes -el cual da muestra de sus representaciones- podemos decir que la interculturalidad, así como el diálogo intercultural son una parte fundamental de la competencia comunicativa, debido a que enseñar una lengua no significa solamente ver cuestiones lingüísticas, sino que tiene que ver con algo mucho más profundo, con un entendimiento y producción de acciones, comportamientos y significaciones particulares que van a suceder de igual o diferente manera en cada sistema. Es particularmente interesante observar cómo estas representaciones reflejan la naturaleza de las relaciones que los individuos tienen con su entorno y arrojan luz sobre los vínculos sociales, las relaciones intra e interpersonales, convirtiéndose así en un activo

importante en el conocimiento de los elementos decisivos en la realización de actos y prácticas sociales.

En nuestro caso, nos centramos en ver cómo las representaciones sociales de nosotros, los profesores de lenguas participantes en el estudio, influyen al momento de enseñar francés a los aprendientes; así mismo, hemos explorado acerca de la presencia de la interculturalidad en nuestras clases, en nuestras actividades en el salón de clases, y en nuestra forma de trabajar. En este sentido, los intercambios que sostuvimos con los profesores participantes durante los dos ciclos que conformó nuestra investigación, nos dieron la oportunidad de reflexionar sobre las grandes ventajas de tratar con temáticas interculturales; así como de sostener un diálogo intercultural dentro de las clases de lengua. Por medio del descubrimiento y valorización de los aspectos culturales presentes en nuestra cultura de origen C1, así como de la cultura que acompaña a la lengua extranjera, que entendemos como cultura de la lengua meta C2, podemos en consecuencia conceptualizar la clase de lengua como una dimensión sociolingüística que enfatiza el uso de la lengua y no meramente como una descripción del sistema lingüístico. Además, también hemos ampliado nuestra visión acerca de la incorporación de los elementos socioculturales en la enseñanza de la lengua y hemos entendido que no podemos hacer una enseñanza que vaya solamente en una dirección, es decir, centrada únicamente en la lengua y cultura del otro, sin tener en cuenta la nuestra propia. Por tal motivo, la inclusión de lo intercultural en la enseñanza aprendizaje del francés como lengua extranjera, toma importancia en estos días, debido a que no se suele abordar del todo en clases o al menos desde esta perspectiva dual de nuestra lengua cultura de origen y la lengua cultura del otro.

Esta significación tan parcializada de la enseñanza de la lengua, donde la interculturalidad no es tan evidente en los programas curriculares, o bien, en las actividades en clase, se debe en gran medida a una falta de formación – institucional o de nuestra parte- sobre cómo acercarnos a ésta. Creemos que

ciertamente aún nos hace falta fortalecer nuestras nociones, conceptualizaciones y estrategias didácticas para la enseñanza de FLE junto con el componente intercultural. De igual manera precisamos instruirnos y trabajar más en la elaboración de materiales didácticos que fomenten este diálogo intercultural. Además, contar con el material, no basta con incluirlo en el programa institucional, sino que implica también mejorar, reflexionar acerca de nuestra práctica docente tratando además de llevar a cabo reuniones de trabajo de manera que inciten al desarrollo de lo intercultural.

Aunado a ello, esta investigación nos ha permitido seguir con nuestro proceso reflexivo, debido a que cada día surgen más interrogantes en lo que respecta a nuestra práctica y formación docente. Lo interesante es que esta práctica reflexiva, se ha vuelto una pieza fundamental para el avance continuo de los procesos de formación y mejora de lo que es nuestra práctica docente. Partiendo de lo mencionado anteriormente, se infiere que es esencial optimizar las estrategias metodológicas, para un conveniente tratamiento del componente intercultural, en el que se vean reflejadas el trabajo colaborativo y de diálogo que resultan de mucha utilidad.

En este contexto, y en este momento del estudio, pese a no contar con una enseñanza en la que se vea reflejada el componente intercultural, la labor efectuada hasta el momento por los profesores ha dado frutos positivos debido a que proveen aspectos de la cultura no visible, aunque sólo sea de la lengua meta porque se trabaja con aspectos de identidad, características de la vida cotidiana, además de evidenciar algunos valores y creencias. No obstante, pensamos que es sustancial la adhesión a nuestras clases de actividades y de un material didáctico que sean promotores de la interculturalidad, en el que se vean reflejados los elementos de la C1 y C2, visto como un instrumento de interacción con otras personas, que piensan, ven, actúan, traen una carga cultural distinta a la nuestra, un material que fomente así la valoración cultural.

Es así como nuestra propuesta didáctica emerge de un proceso de reflexión partiendo de nuestra práctica docente, la cual ha despertado el interés de llevar a cabo ciertas acciones que propicien un cambio en la forma en que hemos estado trabajando. Así, junto con los docentes participantes hemos aplicado en el salón de clases algunos de los materiales indicados en este estudio, que a su vez fueron perfeccionándose y que han dado lugar a las fichas que más adelante presentamos. Aunado a ellos, el proceso de investigación-acción del que parte nuestro estudio, activó la reflexión crítica en los participantes acerca de su práctica docente y motivó ideas que se plasman en la propuesta didáctica. A propósito, esta propuesta no es de carácter exhaustivo porque no comprende todas las necesidades de la enseñanza de lo intercultural; pero ejemplifica opciones, posibilidades para poder ser introducidos en la clase de lengua. En un apartado más adelante, la describimos; por ahora, vamos a abordar las respuestas a las preguntas formuladas y que motivaron este estudio.

6.2 Conclusiones finales del estudio

Como toda investigación, la presente comprende un fragmento de una realidad vinculada con la enseñanza del francés. No es tampoco una verdad generalizante la que aquí se expone, sino una explicación congruente metodológicamente a un objeto de estudio específico. A continuación, nos proponemos a responder cada una de las preguntas que guiaron nuestra investigación.

- **¿Qué representaciones tenemos los docentes de FLE sobre la noción de lo intercultural?**

De acuerdo con los datos interpretados, las representaciones sociales remiten ciertamente a temáticas socioculturales ya que abordan sobre todo los arquetipos de la vida cotidiana. Cuando hablamos de arquetipos nos referimos a una percepción positiva, incluso hasta cierto punto sobre valorada, de los referentes culturales franceses. Particularmente aquellos que se vinculan con los artefactos

culturales más conocidos de Francia como son la música, los monumentos, la comida, entre otros. Con esto, se muestra que aún se está dentro de lo sociocultural, lo cual, antecede a lo intercultural. Es así como se deja abandonada la parte vinculada con la toma de consciencia y valoración de la cultura propia. Entonces, podemos ver que el constructo intercultural todavía es difuso en las representaciones de los profesores porque no guarda un equilibrio en el vínculo que debe establecerse entre los elementos de la cultura de salida y aquellos que pertenecen a la cultura de acogida. Lo intercultural incluiría así, todos los elementos de ambas lenguas y culturas, es decir, los artefactos, las significaciones, las prácticas y las tradiciones. Por otro lado, de acuerdo con los datos, estas representaciones, por parte de los profesores participantes, están fuertemente vinculadas con referentes que son constantemente transmitidos por los medios de comunicación y se han anclado fuertemente en las significaciones, no solamente de ellos sino también de los aprendientes.

Por otra parte, los participantes consideran que la interculturalidad puede internalizarse únicamente si se ha vivido en Francia (para los mexicanos) o en México (para los franceses), puesto que no es lo mismo haber leído o visto por otro medio, que haber tenido esa experiencia en el otro país; lo que nos revela sus significaciones las cuales están más bien vinculadas con la competencia sociocultural que con la noción de lo intercultural. En cuanto a las representaciones sobre las funciones de las lenguas –la materna y la extranjera– en el marco intercultural, se muestra que ambas lenguas funcionan como sistemas de amplia difusión, lo que conlleva un contacto con otras culturas; y esto contribuye a la diversidad lingüística y cultural. Por otra parte, aunque el constructo intercultural no sea todavía muy sólido, en las representaciones encontramos huellas de las divergencias que existen entre las lenguas culturas, lo que revela que los participantes están conscientes del factor de choque cultural pero no lo vinculan con el papel que juega la parte intercultural para atenuar este choque.

- **¿Cómo influyen estas representaciones en la práctica pedagógica en cuanto al desarrollo del diálogo intercultural?**

Ciertamente, estas representaciones que mencionaron los docentes se ven reflejadas al momento de estar frente a los aprendientes y dar clases. Los arquetipos que se plasman en sus representaciones, dan pie a la realización de ciertas actividades en clase que propician un intercambio entre todas estas ideas que tienen tanto los profesores como los estudiantes; y con esto desarrollan una visión más abierta de los aspectos sociales y culturales que rodean a las lenguas.

En cuanto a los aspectos culturales más comunes a enseñar, se observó que imperan los de la cultura visible del iceberg cultural, es decir, se muestra sólo una pequeña parte del todo; aquello perceptible a los ojos, como la comida, danza, música, arquitectura, artes, rituales, entre otros. No obstante, la vinculación con el diálogo intercultural es incipiente porque lo que más se favorece en las clases es un acercamiento a la competencia sociocultural de la lengua extranjera. En las clases, ciertamente hay actividades apoyadas en juegos, videos, canciones, textos literarios, textos informativos, entre otros en los cuales se percibe el elemento cultural; sin embargo, ese elemento de la cultura no se contrasta con su equivalente en la cultura de origen para encontrar esas convergencias o divergencias que dan lugar al diálogo intercultural; y que están presentes en las interacciones al momento de usar la nueva lengua.

En cuanto al uso de la L1 en el salón de clase con este público monolingüe, aunque el equipo participante externó que dependía mucho del nivel del grupo de los estudiantes para recurrir a la lengua materna (español), lo cierto fue que, en todas las clases -independientemente del nivel, de la temática o del momento- siempre estuvo presente la L1. Entonces, si la lengua 1 mantiene un lugar dentro de la práctica docente, no vemos el inconveniente para que la cultura materna también encuentre un espacio y con ello las actividades vinculadas con la enseñanza de aspectos culturales realmente favorezcan esa dimensión

intercultural tan necesaria en el mundo actual en donde este tipo de encuentros es cada día más frecuente. Es aquí donde cabe nuestra intención de articular una propuesta.

- **¿Cómo podemos promover el diálogo intercultural en la enseñanza del francés en el salón de clase?**

Para poner en práctica una propuesta didáctica con tintes de interculturalidad, debemos fundarla sobre los cuatro pilares de la educación intercultural definidos por la UNESCO que son “aprender a saber”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y a “aprender a ser”, es decir que con esto se debe tomar en cuenta todas las potencialidades del aprendiente cuyo rasgo cultural debe basarse en el derecho a ser diferente. Luego entonces, los contenidos didácticos integrados dentro de tal propuesta deben buscar el desarrollo en los aprendientes de habilidades y competencias en las que ellos puedan conocer y respetar tanto su cultura de origen como la del otro, esa nueva cultura que ellos pretenden acoger; de igual forma que acepten la existencia de perspectivas culturales distintas; sean capaces de hacer frente a los estereotipos, prejuicios e intolerancias de algunos individuos; se familiaricen con distintas maneras de expresar los mismos sentimientos de acuerdo a cada cultura; sepan analizar situaciones de conflicto y puedan encontrar solución por medio de la negociación, entre otros. Ahora bien, no debemos olvidar que no se trata de un mero curso de civilización porque el aprendiente llega para aprender una lengua; pero esa lengua que le vamos a enseñar debe ser la que se usa en la cotidianidad y no la que está descrita como meras reglas de un sistema. Así, nuestros objetivos deben articularse en: objetivo lingüístico, objetivo comunicativo y objetivo intercultural. Para que éste último sea realmente favorecido, es necesario apoyarnos en el contraste entre ambas culturas presentando en las unidades primero el aspecto de la cultura de origen porque es lo que el aprendiente posee y posteriormente el nuevo punto de la cultura de la lengua extranjera que se constituye en ese nuevo conocimiento que el aprendiente debe integrar junto con las reglas de gramática y las reglas de

pragmática que rigen la comunicación en la lengua extranjera. Desde esta perspectiva, es que hemos formulado una propuesta que en ningún momento puede ser exhaustiva de todo lo que concierne a la enseñanza de la interculturalidad, pero que tiene como finalidad inspirar al docente en la creación de materiales y en la introducción de actividades al salón que favorezcan este diálogo intercultural. A continuación, presentamos la propuesta pedagógica que surgió de este proceso investigativo.

6.3 Propuesta pedagógica intercultural

Nuestra propuesta está pensada por medio de fichas ilustrativas independientes porque no hemos creado aquí un manual de enseñanza, sino documentos que puedan orientar al profesor que pretende incursionar en la enseñanza de interculturalidad y que siente no tener un apoyo didáctico para hacerlo. Por un lado, hemos diseñado fichas de autoformación docente; y por el otro, destinado al aprendiz, una serie de pequeñas unidades didácticas para el proceso de aprendizaje mediante diversos recursos de input para el desarrollo de las cuatro habilidades -comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita-, así como una parte de gramática y reflexión de llamada al diálogo intercultural.

6.3.1 Sobre nuestra propuesta de fichas de autoformación docente

Hemos usado el formato ficha pedagógica porque coincidiendo con Tomlinson (2013) consideramos que ésta es una herramienta que posibilita planear y desarrollar actividades para el aprendizaje de alguna temática de forma ordenada, dinámica, y motivadora para los docentes. Las fichas son vistas como un instrumento didáctico que funcionan como guía, orientación y práctica al usuario. Reflexionamos sobre el hecho de que las fichas pudiesen ayudar a resolver algunas de las inquietudes que los docentes manifestaron durante el desarrollo de esta investigación y que en cierta forma representaron limitantes para un

acercamiento verdadero con el elemento intercultural. Es de este modo que, las fichas fueron diseñadas y planificadas considerando la poca familiaridad que los docentes parecían tener con el concepto de la interculturalidad. Se diseñaron 8 fichas para la autoformación docente que presentan aspectos y fenómenos que van pasando desde las lenguas culturas hasta llegar al diálogo intercultural de forma general con el objetivo de hacer que otros docentes entren en una dinámica de auto reflexión y exploración de sus propias representaciones sociales, de los fenómenos entorno a la promoción de dicho diálogo en el salón de clases; así como lo hemos hecho nosotros.

Estas fichas comprenden tres etapas: Primeramente, la activación de conocimientos previos, que busca revelar las concepciones de cada docente frente al fenómeno abordado. Más tarde, se les da un material a los profesores a modo de soporte teórico procedente de autores reconocidos en el área; esto tiene como propósito proporcionar a los docentes información fiable que asegure a su autoaprendizaje evitando crear sesgos; y finalmente, creímos pertinente colocar pequeños cuestionarios inmediatamente después de las lecturas con el propósito de contrastar o comparar la información presentada con las representaciones expuestas por el mismo profesor la primera actividad de activación de conocimientos previos

Cabe mencionar que esta información es expuesta en su integridad mediante textos cortos y concretos de manera que no atiborre la cantidad de input a recibir. Del mismo modo, los textos están redactados en español con la intención de motivar la autorreflexión a través de una lengua que los docentes manejan sin problema. Se espera que los docentes al recurrir a esta propuesta despierten la consciencia de no únicamente aludir a los conceptos que giran en torno a la interculturalidad, sino que den muestra del significado de ésta para la enseñanza de FLE. Así pues, damos paso a la presentación de nuestras fichas para la autoformación docente.

6.3.2 Sobre nuestra propuesta de unidades didácticas

La determinación de presentar estas breves unidades didácticas emerge de nuestras necesidades contextuales. Una de las características de éstas es que brindan la ventaja de poder ser modificadas de acuerdo con las necesidades de los docentes como aquellas de los aprendientes, con el propósito de dar practicidad y apoyo a temáticas y contenidos interculturales que precisan ser tratados con mayor profundidad. Estas unidades didácticas nos permitieron, en nuestro caso, pensar en propuestas que retomasen lo intercultural y que propusieran actividades que posibilitaran la reflexión sobre ciertos temas de la cultura no evidente (del iceberg cultural), de tal forma que pudiesen promover actitudes de reconocimiento, valoración y respeto tanto de la de cultura de salida como de la de acogida. Pensar en temas de interés colectivo para los aprendientes, que confrontasen la propia identidad individual y colectiva, y al mismo tiempo, que dieran respuesta de una manera clara y original al abordaje del aspecto intercultural.

En estas unidades nos planteamos como objetivo la reflexión que nos lleve a la promoción de actitudes interculturales, que dejen avanzar a la conciencia cultural básica para ir al encuentro de la conciencia intercultural avanzada. Lo que queremos es por medio de estas unidades, transitar del elemental reconocimiento y comparación de la diversidad de valores y creencias de una cultura, al entendimiento del carácter evolutivo de esa diversidad. Lo que se pretende es que poco a poco nos demos cuenta de nuestras prácticas y nos vayamos familiarizando con el tratamiento de temas interculturales en una clase de lengua. Deseamos así, con nuestros aprendientes, ir examinando y descubriendo parte de su identidad, el valor, las creencias, las ideas o experiencias en relación a la C1 y la C2, con el objetivo de impulsar también el reconocimiento de su propia lengua cultura, que en muchas ocasiones no se ven reflejadas en los métodos de enseñanza de FLE. En nuestro caso, estas unidades didácticas nos permiten abordar temáticas interculturales, no únicamente como lo hacen esos libros de texto, de manera general, o arrojando preguntas de vez en cuando del tipo ‘¿y

cómo sucede en tu país?', sino que vamos más allá, tocando temas de relevancia, situándonos sobre todo en esa parte no visible del iceberg cultural, tratando temáticas de identidad, así como manejando tópicos para los propósitos del programa de licenciatura donde desarrollamos nuestro estudio. Principalmente aquellos contextos donde se supone que los aprendientes tengan mayores incidencias, como en los procesos de interacción dentro de la industria del turismo.

Cabe señalar que hicimos esta propuesta tomando como referencia ciertos puntos del modelo de aprendizaje reflexivo de Moran (2001) (ver 2.3), que a modo de recordatorio, este modelo muestra el ciclo por el que los aprendientes deben pasar para el aprendizaje de la cultura, de manera que tocasen las cinco dimensiones de la cultura, que son: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas. Ahora bien, las unidades están diseñadas de forma que se puedan explorar los conocimientos previos sobre las temáticas a tratar, que revelen las representaciones de los aprendientes para su subsiguiente reflexión. También, se muestran secciones de discusiones intituladas 'diálogo intercultural' que permite la construcción de una tercera cultura, entendiéndose como el resultado de una nueva relación interactiva, que representa la expresión común de comunicación entre individuos que pertenecen a dos culturas distintas.

Para determinar el nivel en el que se utilizará cada unidad, hicimos referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) el cual define las actividades de las unidades de acuerdo a sus descriptores que determinarán la competencia, así como las destrezas comunicativas de los aprendientes. Más tarde, ya que se determinó el nivel, se seleccionó un objetivo lingüístico que es uno de los componentes de la enseñanza de lenguas. Igualmente Las unidades contienen objetivos comunicativos e interculturales a la vez; lo interesante es que estos últimos pueden desencadenar en actividades que permitan a los aprendientes descubrir una nueva realidad y tener una mirada más profunda hacia la interculturalidad. Para este estudio, es de gran importancia este objetivo intercultural, puesto que los elementos culturales han sido desarrollados con una

mutualidad de saberes, así como conocimientos que fomenten el intercambio, la mirada de uno mismo y del otro, un diálogo con la otra cultura, así como con la cultura propia de cada aprendiente.

Las unidades están diseñadas de forma creativa. La consideramos así debido a que los soportes son variados y las situaciones son cercanas a la vida cotidiana. Las actividades propuestas al estudiante le ofrecen oportunidades para interactuar en situaciones participativas, en función de sus sentimientos, su visión y su cultura, pero también de una manera nueva y divertida. Las tareas pretenden reflejar situaciones auténticas en diferentes dominios -personales, públicos, educativos- con el fin de promover la motivación del estudiante y su participación en el aprendizaje (Cerezal, s.f.). De igual manera, hemos integrado las siguientes funciones en nuestra propuesta didáctica que de acuerdo a Parcerisa (1996: p. 32) son las siguientes:

- Función inhibidora: el material como innovación didáctica.
- Función motivadora: presenta estrategias de captación del interés y la atención de los aprendientes y actividades significativas y sugerentes.
- Función formativa: el material educativo incide en el proceso de aprendizaje del alumno, no solo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.
- Informativa: proporcionan información al alumno.

Para los efectos de esta investigación, en total se elaboraron 6 unidades didácticas: La unidad número 1 tiene como temática el patrimonio cultural y los monumentos; busca así, conservar y darle valor al patrimonio cultural materializado por activos tangibles, como los monumentos. Además, a través del diálogo, buscamos proteger, conservar y catalogar sitios y monumentos de valor artístico e histórico de la cultura mexicana y francesa. En la unidad número 2 se ven algunas de las festividades de México y Francia, buscando promover el reconocimiento de los principales festivales y tradiciones francesas y mexicanas.

Reunir conocimiento y generar opiniones e intereses sobre cómo celebrar en cada país.

En la unidad número 3 se ven la práctica social del matrimonio. Y tiene como objetivo saber cómo se celebra una boda en Francia y México. Averiguar qué tienen en común estos dos países y qué varía en torno a esta práctica, además de aprender sobre el código de vestimenta, prácticas, ritos, juegos organizados para esta ceremonia. Para la ficha número 4 se ve el valor de la felicidad; se pretende que reflexionen sobre los elementos característicos de la felicidad hasta el punto de considerar si la felicidad es universal o cultural, igualmente pensar sobre los aspectos que hacen feliz a un país (Francia, México) / cultura feliz.

En lo que concierne a la ficha número 5 se ve la identidad personal y social: queremos promover el reconocimiento de uno mismo y de los demás considerando la tradición, las costumbres y los valores culturales y sociales del entorno que cada persona vive para reforzar la identidad que les caracteriza. Finalmente, en lo que respecta a la unidad número 6 procuramos tratar los aspectos interculturales de la muerte y el duelo, un tema tabú; pero que sabiéndolo manejar se pueden proporcionar puntos de referencia para permitir que los estudiantes abran un espacio para hablar sobre el tema basado en varios eventos: el ciclo de la vida, las pérdidas, las creencias y las supersticiones. Así, queremos señalar que no pretendemos dar una receta, ni decirle al profesor qué o cómo tiene que ir trabajando las unidades, más bien, vamos por el camino de inspirarlo en esta experiencia profesional. Esto con la finalidad de esquivar lo más que se pueda la pura descripción de los elementos culturales. Simultáneamente, confiamos que al momento de incorporar elementos de lo intercultural encaminen a los aprendientes a la reflexión, y a un mejor encuentro entre la propia y otras culturas.

6.4 Recomendaciones para futuras propuestas

Esta investigación ha sido una experiencia gratificante, sobre todo para los profesores quienes colaboramos en la enseñanza de FLE en la UNACH. De este modo, hacemos la sugerencia para todos los profesores que quieran emprender o hacer una investigación de su propia práctica, ya sea en un contexto similar o diferente, es importante que tomen en cuenta:

- Tener un acercamiento al campo previo al inicio de la investigación, esto, con el objetivo de explorar la viabilidad del proyecto y efectuar los protocolos necesarios para tener acceso a la institución educativa.
- Contar con un equipo de videograbación para llevar a cabo el registro de la información.
- Estar muy consciente de la inversión de tiempo que conlleva efectuar las transcripciones de todas las clases, entrevistas, grupos de discusión, entre otros. Debido a que las transcripciones son una herramienta indispensable para poder descubrir y de igual forma analizar aspectos de nuestra práctica docente, así como la interacción que se tiene en el salón de clases que a simple vista no son evidentes. Otra razón de las transcripciones es por la importancia que conlleva al momento de hacer el proceso reflexivo de la investigación, aporta nuevos conocimientos.
- Continuar explorando y trabajando la implementación de la interculturalidad en la enseñanza de FLE en nuestro contexto.
- De igual manera, proseguir con el diseño y pilotaje de nuestra propuesta didáctica en conjunto con profesores colaboradores que nos den retroalimentación; así como extender la participación a un mayor número de aprendientes para que también puedan servirse de estos conocimientos.
- Aunado a esto, otra sugerencia sería comenzar un tercer ciclo de acción para ahondar sobre el impacto de este proceso de promoción intercultural y los aprendizajes esperados de los aprendientes; es decir verificar la

efectividad para promover el cambio que es el objetivo de dicha propuesta didáctica.

- A partir de ahí, tratar de consensuar un pequeño corpus que incluya los aspectos interculturales más relevantes y pertinentes para el departamento de FLE de la UNACH. Puesto que beneficiaría al instruir a los docentes y facilitar la integración de la interculturalidad en su práctica pedagógica.
- Del mismo modo, sería conveniente dar seguimiento a los docentes participantes que hemos colaborado en este estudio para cerciorarnos si hubo cambios y resignificaciones de nuestras representaciones en cuanto a la promoción de la interculturalidad y sus demás componentes. Adicionalmente, podría iniciarse alguna investigación conectada con el diseño de recursos y materiales didácticos para estos fines.



Fichas de autoformación docente:

- A. Diferentes aproximaciones de cultura
- B. Cultura, cultura y kultura
- C. La cultura en una metáfora
- D. Las 5 dimensiones de la cultura de Patrick Moran
- E. Rumbo a la interculturalidad
- F. La competencia comunicativa intercultural
- G. Obstáculos en la comunicación intercultural
- H. El papel del docente en la promoción de la interculturalidad

DIFERENTES APROXIMACIONES DE CULTURA

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE



A

Objetivo : Presentar diferentes aproximaciones de cómo es entendida la cultura

PROCEDIMIENTO: Lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

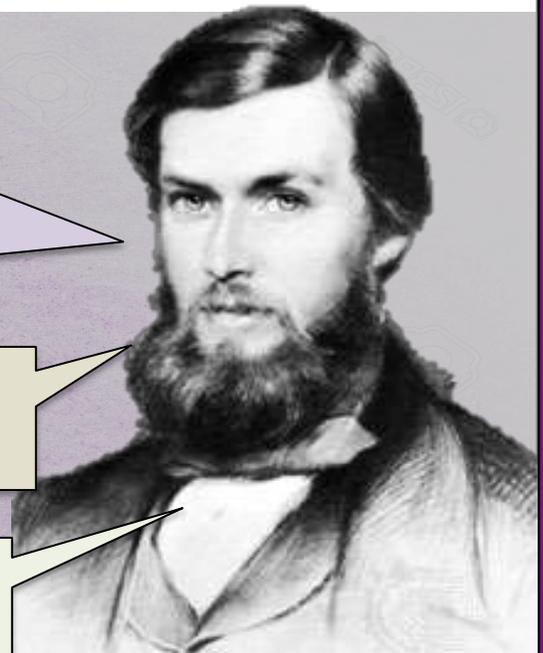
1) Para usted, ¿qué es cultura?

El término cultura es polisémico; y esto permite una variedad de interpretaciones, por lo que con frecuencia se sitúa en medio de grandes polémicas. Por ello, son muchas las áreas que se han preocupado por acotar, delimitar y hacer menos ambiguo este concepto. En este documento, con el afán de definir cultura desde el aspecto del ser humano como un todo, nos referimos únicamente a definiciones antropológicas. Consideramos que este tipo de interpretaciones sobre la cultura son adecuadas para esta autoformación, debido a que como explica Harris (2001) “La antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida” (p. 13).

Hola, soy E.B. Tylor, en 1885 definí la cultura en un sentido etnológico amplio como todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por los hombres en tanto que son miembros de la sociedad.

Para mí, la cultura es algo que se adquiere en colectivo –al ser miembro de la sociedad- de manera inconsciente.

Nótese que cultura engloba aspectos tangibles –el arte, la moral, el derecho, las costumbres- e intangibles -creencias, moral, el conocimiento



1

Duranti (1997) hace un recuento de seis principales perspectivas contemporáneas de cultura, ésta es vista como:

Algo distinto a la naturaleza: se parece con el contacto con otros individuos de la sociedad.

Conocimiento: a través de las experiencias y de los saberes del mundo que poseen las personas pertenecientes a una sociedad adquirimos conocimiento.

Un sistema de signos que se representan a través de las creaciones de los individuos pertenecientes a una comunidad específica

Sistema de mediación y lo que atañe directamente al lenguaje tanto verbal como no verbal y los artefactos.

Sistema de prácticas: esta forma de ver a la cultura se debe en gran parte al postestructuralismo.

Sistema de participación: la comunicación verbal es de naturaleza inherente social, colectiva y participativa.

Para **Romero (2005)** la cultura es el ayer y el hoy de los que habitan cierto espacio geográfico y lo explica diciendo que “la cultura acumula y sintetiza elementos del pasado —mitos, percepciones y valores— y se nutre de un presente de convivencia con su entorno” (p. 9). En otras palabras, no tiene tiempo, siempre está presente, aunque nuestras prácticas se modifiquen.

Por otra parte, la **UNESCO** en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2005) considera la cultura como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social.

2) ¿Cuál es su opinión sobre estas definiciones de la cultura? ¿Encuentra diferencias entre sus definiciones del apartado anterior con las brindadas por los autores citados en esta sección?

Referencias bibliográficas

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge, United Kingdom. Cervantes. ACTAS VIII.

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. España; Alianza Editorial.

Romero, R. (2005). *Cultura y Desarrollo? Desarrollo y Cultura?*. Lima, Peru. Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.

Tylor, E. (1958). *Primitive Culture*. New York. Harper.

UNESCO Office Lima, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Romero Cevallos, R. (2005)

CULTURA, CULTURA y KULTURA

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE



B

Objetivo : Conocer la diferencia entre cultura, Cultura y kultura para poder relacionarla a la práctica pedagógica

PROCEDIMIENTO: Lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

1) ¿Usted enseña cultura en sus clases? ¿A través de qué lenguas podemos enseñar la cultura?

2) ¿Qué elementos de la cultura son esenciales para el aprendizaje de una lengua?

Para resolver esta última pregunta, deberíamos aludir a un conjunto muy amplio de elementos, que van desde aquellos que tradicionalmente se han computado como esenciales, a otros que informan más sobre formas de actuación o manifestaciones de la cultura de carácter más inmediato y cotidiano.



1

Hablar de cuestiones culturales de acuerdo con Halverson (1985) es saber diferenciar primeramente entre cultura y Cultura.

La cultura "c" que incluye los aspectos rutinarios de la vida, como la forma en que las personas se saludan entre sí, se visten, lo que comen y sus innumerables hábitos diarios. Es abarcar todo, como una forma de vida total. Ésta comprende todo lo marcado, lo no dicho, es decir, se refiere a todo aquello que las personas pertenecientes a una lengua y cultura, comparten y dan por intuitivo. Es significativo resaltar que este tipo de cultura abarca esas manifestaciones relacionadas con el vivir cotidiano de los individuos. En francés como lengua extranjera, se transformó cultura en *culture*.

La cultura "C" es ver la cultura como civilización, los grandes logros de un pueblo y cómo se reflejan en su historia, instituciones sociales, obras de arte, arquitectura, música y literatura, comúnmente denominadas gran cultura "C" (Hu, 2002). Es hablar de esas manifestaciones que conocemos a nivel nacional como internacional, en otras palabras, se hace alusión a las manifestaciones más próximas a las bellas artes, también pensada como cultura estándar. En francés como lengua extranjera, se transformó cultura en *civilisation*.

El tercer apartado, y lo que lo diferencia de la dicotomía de Halverson (1985) es **la cultura con "k"** de Miquel y Sans (1992) que hace alusión a una subcultura; se refiere al tipo de conocimiento que es empleado en contextos precisos, como el argot perteneciente a ciertos sectores de la población; cultura designa los usos y costumbres que se diferencian del estándar cultural y no son compartidos por todos los individuos.

3) ¿Podría dar algunos ejemplos específicos de cultura, Cultura y kultura?

4) ¿De qué manera relaciona usted esta información con la práctica pedagógica en su contexto socioeducativo?

Referencia bibliográfica

Halverson, R. J. (1985). *Culture and vocabulary acquisition: A proposal*. *Foreign Language Annals*, 18/4, 327-32.

Hu, G. (2002). *Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China*. *Language, Culture and Curriculum* 15/2, 93-105.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, en *Cable*, 9, pp. 15-21.

LA CULTURA EN UNA METÁFORA

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

F
L
E

C

Objetivo: Distinguir las dimensiones explícitas e implícitas de la cultura a través de la metáfora del iceberg.

1) Lea la siguiente información y responda

a) ¿Alguna vez ha escuchado sobre la metáfora del iceberg cultural? De ser afirmativo, ¿qué sabe sobre ésta? Y si no, ¿qué se imagina?

b) A continuación, observe la siguiente imagen. Enseguida, clasifique los conceptos en el cuadro en cada espacio conforme a su criterio.

bebidas

ideologías

música

religión

valores

lenguaje corporal

comida

lengua

reglas

roles

creencias

artes

monumentos

prejuicios

tradiciones

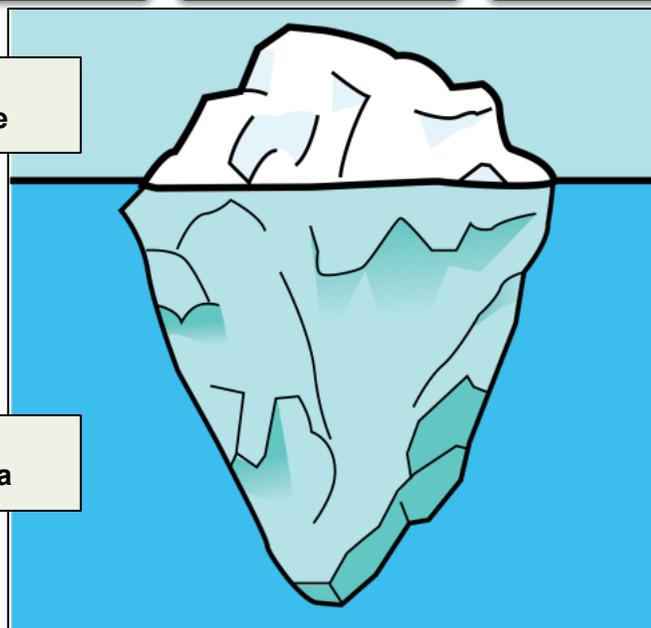
proxémica

canon de belleza

emociones

Cultura
evidente

Cultura
profunda



1

El iceberg cultural

Edward T. Hall (1976) en su libro *Más allá de la Cultura* expone la analogía del iceberg para presentar aquello que rodea a la cultura. Se trata de una metáfora que los interculturalistas utilizan de manera recurrente en sus mensajes: si la cultura de una sociedad fuese un iceberg, entonces se tendrían dos partes, la parte visible y la no visible (la parte más determinante).

La característica principal de esta montaña de hielo flotante es que el 90% de su volumen está bajo el agua. Es imposible saber su forma exacta basada en lo que es visible. La imagen del iceberg se usa en el discurso común para designar lo que no se puede captar a priori: la punta del iceberg, se refiere a una situación desde la cual sólo percibimos una pequeña parte, como la superficie del hielo, resume las características más representativas de una cultura, como la lengua, la historia, la geografía, la literatura, la música y la comida. Por esta asociación entre cultura e iceberg, también deseamos resaltar la naturaleza parcialmente invisible de la cultura que se refiere a los valores, códigos culturales, lenguaje corporal, reglas de cortesía, entre otros.

c) Con base a este modelo, mencione las dimensiones culturales que promueve en sus clases de FLE.

d) Los conceptos culturales que ha mencionado anteriormente, ¿en qué parte del iceberg se ubican, en la parte visible o en lo profundo?

e) ¿Qué parte del iceberg se le dificulta más enseñar, la evidente o la parte profunda? ¿por qué?

2) Verifique sus respuestas de la actividad 1b.

Cultura evidente: bebidas, música, religión, comida, lengua, artes, monumentos, tradiciones

Cultura oculta: ideologías, valores, lenguaje corporal, reglas, roles, prejuicio, proxémica, canon de belleza, emociones, emociones, creencias

Referencia bibliográfica

Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Editorial: Garden City, N.Y. Anchor Press.

LAS 5 DIMENSIONES DE LA CULTURA DE PATRICK MORAN

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

F
L
E

D

Objetivo: Entender las 5 dimensiones de la cultura de P. Moran para ayudar a incluir la cultura en las clases de FLE.

A. Lea la siguiente información

Como referencia la analogía del iceberg de T. Hall (1976), P. Moran (2001) desarrolla su propuesta estableciendo cinco dimensiones de la cultura -tres de estos componentes se basaron en el National Standards in Foreign Language Education Project- que son: **perspectivas, prácticas, comunidades, personas** y **productos**.

- 1) Lea la información presentada en el cuadro de abajo y coloque el nombre de la dimensión cultural de la que crea se está hablando.

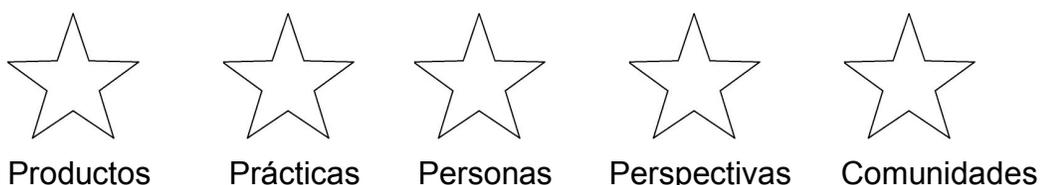
Dimensión cultural	Descripción de la dimensión cultural
	Son los artefactos producidos o escogidos por los miembros de una sociedad, desde objetos concretos como herramientas, ropa, documentos escritos y edificios, hasta elementos más complejos; pero aún perceptibles, como la lengua hablada y escrita, música, organización familiar, educación, economía, política y religión.
	Son la base de los productos y sirven de guía para la comunidad y para las personas. Éstas abarcan percepciones, creencias, valores y actitudes que orientan la visión del mundo.
	Se describen como contextos sociales, circunstancias y grupos en los que las prácticas culturales pueden ocurrir, abarcan una cultura nacional, lenguaje, género, raza, religión, clases socioeconómicas y generaciones. También representan las relaciones entre las personas, que pueden ser clasificadas como separación, cooperación, colaboración o conflicto.
	Son las acciones e interacciones -individuales o colectivas- que ocurren entre los miembros de una sociedad. Éstas incluyen el lenguaje, la comunicación, la expresión propia; pueden ser verbales o no verbales, e implican las diversas posibilidades de interpretación.
	La cultura no es solamente el colectivo sino también lo individual. Ésta abarca a los miembros que forman una cultura y una comunidad. Él resalta el hecho de que cada individuo es distinto, cada uno lleva consigo una serie de factores que definen su propia existencia e identidad cultural.

1

2) Verifique sus respuestas de la actividad anterior (a continuación, se mencionan en orden de arriba hacia abajo).



3) De estas 5 dimensiones de P. Moran (2001) con cuántas ha trabajado en su salón de clase al enseñar FLE. Rellene las dimensiones.



4) De no trabajar con todas las dimensiones, qué actividades se le ocurre que podría realizar para poder aplicar estas dimensiones en su clase de FLE.

5) ¿De estas 5 dimensiones de la cultura de P. Moran, las has llegado a vincular con la cultura mexicana / francesa? ¿O normalmente sólo las trabaja con la cultura meta?

6) ¿Usted cree que la cultura esté estrechamente relacionada a la lengua? ¿O son cosas que deban verse por separado?

7) ¿Dónde podemos encontrar la lengua?

Sapir (1921) y Whorf (1956) a través de su hipótesis de la relatividad lingüística manifestaron que la lengua determina y resuelve el pensamiento, así como la percepción de sus hablantes. Ninguna lengua puede sobrevivir, salvo que se encuentre en el contexto de la cultura y mutuamente, la cultura que no tiene en su centro la estructura de una lengua estándar y ordinario no puede subsistir (Tengku, 2012). Por su parte, Moran (2001) expresa que la lengua es producto de la cultura... los miembros de una cultura crean la lengua para que puedan mediante su uso expresar sus prácticas, es la forma de organizar e identificar todos sus productos culturales y de nombrar y resaltar su perspectiva cultural... la lengua es vista, entonces, como una ventana a la cultura. Así, se tiene por ejemplo el hecho de que en la lengua francesa exista el “tu” y el “vous” como un reflejo de que los hablantes del francés precisan de esta distinción en su cultura, para establecer roles y mantener relaciones con otros hablantes de francés.

Como se puede ver, la lengua la encontramos en todas partes y en todos los tipos de interacciones; puesto que, cualquiera que pertenezca a una cultura se encuentra inmersa en la lengua que se habla en esa sociedad. **Moran** (2001) constata diciendo que lengua y cultura están fusionadas, en vista de que una refleja a la otra; en consecuencia, la lengua refleja nuestra cultura.

Referencias bibliográficas

- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press; 398 pages
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Editorial: Garden City, N.Y. Anchor Press.
- Moran, P. (2001). Defining Culture. En: Patrick R. Moran *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle. p. 23-33.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Tengku, S. (201). *Language and culture*. International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 2 No. 17.
- Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll (ed.), ed., MIT Press.

RUMBO A LA INTERCULTURALIDAD

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

F
LE

E

Objetivo: Explorar la noción de interculturalidad y su relación con las culturas.

a) Relacione los siguientes conceptos con su definición.

Interculturalidad

a

Designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal. Ésta puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación. Éste debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad.

Multiculturalidad

b

Se define como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir. En este caso no tienen porqué darse situaciones de intercambio, es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes.

Pluriculturalidad

c

Ésta es necesaria para garantizar el entendimiento “entre” las diferentes culturas que habitan un mismo territorio; promueve la comunicación, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos. Hace reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que llevará al establecimiento de relaciones culturales y, finalmente, a una integración de culturas.

1



Respuestas: interculturalidad c ; multiculturalidad b ; pluriculturalidad a.

b) ¿Estaba usted familiarizado con estos conceptos? En caso de ser afirmativo, ¿cómo los conoció?

La noción de lo intercultural parte del concepto de que las culturas no se encuentran aisladas. Por ello, la interculturalidad puede manifestarse de tres formas principales.



La interculturalidad **debe ser vista como un camino** y no como una meta, pues representa el medio de acabar con la carencia de la aproximación, tolerancia o del mero respeto recíproco entre culturas. ¿Qué opina al respecto?

Referencia bibliográfica

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. Revista Educativa Hekademos

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE



F

Objetivo: Aproximarse al concepto de competencia comunicativa intercultural y reflexionar acerca de los aportes que se han hecho sobre ésta.

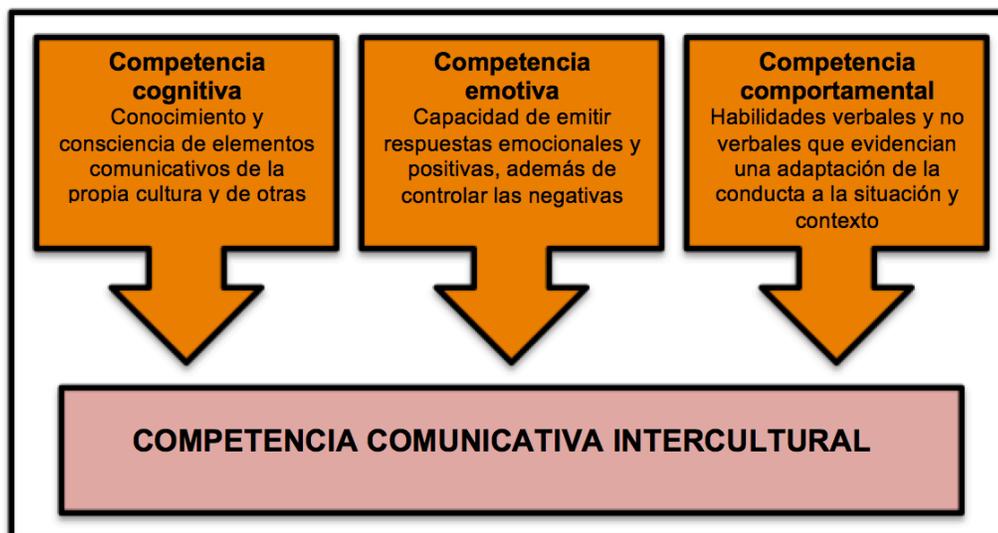
a) De forma que tenga sentido el texto, complete los espacios utilizando las siguientes palabras:

encuentro / negociar / suficiencia / conductas / comprensión / didáctica / aceptables

Fue Michael Byram quien adaptó el concepto de competencia intercultural a la _____ de las lenguas extranjeras. De este modo surgió la idea de competencia comunicativa intercultural, que puede definirse como la capacidad para _____ significados culturales y adoptar _____ comunicativas eficaces. Por eficaces se entiende que sean _____ para los interlocutores. La comunicación no se define en términos de perfección sino de _____. Su objetivo fundamental es conseguir una _____ mutua en situaciones interculturales y facilitar al alumnado su _____ con otras culturas.

b) Lea a continuación el texto.

En la búsqueda de una comunicación eficaz que representa una comprensión aceptable para los interlocutores, Chen (en Vilà, 2006, p.33) desarrolló un modelo de competencia comunicativa intercultural, que corresponde a las habilidades en el campo cognitivo, emotivo y comportamental, ilustradas en la siguiente figura:



c) ¿Cómo es usted en la dimensión cognitiva de la competencia comunicativa intercultural? Rellene los círculos en caso de ser afirmativo.

- Conoce de los elementos culturales y comunicativos, tanto de la mexicana como de la francesa.
- Promueve una comunicación efectiva.
- Abarca la atención apropiada, según la situación y el contexto; la influencia de la cultura encontrada en la propia lengua; y la comprensión de los aspectos comunes y diferentes del comportamiento humano.

d) ¿En la dimensión emotiva de la competencia comunicativa intercultural cómo es usted? Rellene los círculos en caso de ser afirmativo.

- Es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales.
- Sabe controlar la ansiedad, mediante cierta tolerancia de las ambigüedades.
- Tiene interés en conocer y aprender otras realidades culturales; y estar motivado a practicar la comunicación intercultural.

e) ¿En la dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural cómo es usted? Rellene los círculos en caso de ser afirmativo.

- Tiene la habilidad comunicativa verbal y no verbal para interactuar con otras culturas.
- Utiliza la información sobre los demás y la flexibilidad comportamental

Vivimos en un mundo culturalmente diverso. La gente tiene encuentros con personas de diferentes razas, religiones y nacionalidades, en su día a día. Por esa razón, el desarrollo de una comprensión de la comunicación intercultural es fundamental, no obstante, se debe estar también alerta a las barreras que impiden esta comunicación intercultural.

Referencias bibliográficas

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Vilà Baños, R. (2012). *Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural*, en Ra Ximhai, Vol. 8, Núm. 2, Enero-Abril, pp. 223-239, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México.

OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

F
L
E

G

Objetivo: Conocer sobre algunos de los obstáculos que impiden la comunicación intercultural.

a) ¿Cuáles cree que podrían ser algunos de los obstáculos que dificulten la comunicación intercultural? Explique, por favor.

b) Barna (1997) identifica seis obstáculos para la comunicación intercultural, relacione el concepto con su definición.

Estereotipo

a

Tendencia a ver el mundo desde su propio marco de referencia como el centro del universo y evaluar todo otros grupos según el suyo.

Etnocentrismo

b

Problemas frecuentemente encontrados entre personas de diferentes culturas, como: los códigos de comunicación verbal y no verbal.

Diferencia cultural

c

imagen que está en nuestras cabezas, son categorías descriptivas simplificadas que se ponen en otra persona, o grupo de individuos.

Ansiedad

d

Falta de seguridad, de confianza o de certeza sobre algo, especialmente cuando crea inquietud

Incertidumbre

e

Mantiene al individuo en alerta, curioso para comunicarse. De lo contrario, no presta atención a la interacción y omite signos que indiquen posibles malentendidos

1

Respuestas: estereotipo a; etnocentrismo b; diferencia cultural c; ansiedad e; incertidumbre d

Dicho lo anterior, García (2018) menciona que la negociación intercultural alude a cómo los individuos de distintos bagajes culturales interactúan a lo largo del proceso negociador en situaciones concretas de comunicación. Las técnicas comunes, el cómo negociamos no siempre van a operar de la misma forma que en nuestro contexto, cultura; los individuos van a percibir esa realidad de manera diferente, puede que juzguen lo correcto e incorrecto con otros valores y actúen de forma distinta a la propia aunque se hable la misma lengua. Para las personas que van a negociar, llegar a un acuerdo representa cumplir con un estándar de equidad.

c) A continuación se muestra una infografía con la que usted podrá diferenciar de mejor manera, algunos de los obstáculos expuestos en esta ficha.



Referencias

2 bibliográficas

García, G. (2018). *Negociación intercultural aspectos clave para negociar en ámbitos internacionales*. Editorial: FC Editorial. Fundación Confemetal.

Martínez-Salanova, E. (2012). Estereotipos, Arquetipos Prototipos y Otros Tipos Comunicar, vol. XIX, núm. 38, 2012, pp. 194-197

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA PROMOCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

FICHA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE



H

Objetivo: Sensibilizar al profesor hacia un papel en el que promueva la interculturalidad.

PROCEDIMIENTO: Lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

1. Lea la siguiente información

- a) ¿Qué estrategias considera fundamentales para que el docente promueva la interculturalidad en el salón de clase?

En la interculturalidad, el profesor debería de difundir estrategias de un saber ser y no únicamente de un saber, no se trata de sólo transmitir saberes y evaluarlos, sino que debe ejecutar acciones, crear espacios para analizar, compartir quién es él o ella y quién es el otro. En palabras de Pflieger (2013, p.9) “no se trata de decir apréndete estas fórmulas o reglas gramaticales, sino de sensibilizar al alumno a un otro, fomentar su percepción, que abra los ojos, que vea lo que está pasando, pero no sólo para criticar, sino para saber quién es él/ella y enterarse de sus valores, creencias o ideas”.

Con el diálogo intercultural es preciso que miremos quiénes somos nosotros, no como individuos monolíticos, sino como individuos pertenecientes a diversos grupos, ejemplo: yo, Carolina, docente de francés en la UNACH, deportista en el parque Caña Hueca, miembro del grupo de conversación de portugués, estudiante de piano... todos estos grupos debo verlos como comunidades de las que concuerdo, aprendo, dialogo, me sensibilizo y obtengo distintas formas de ver, pensar las cosas.

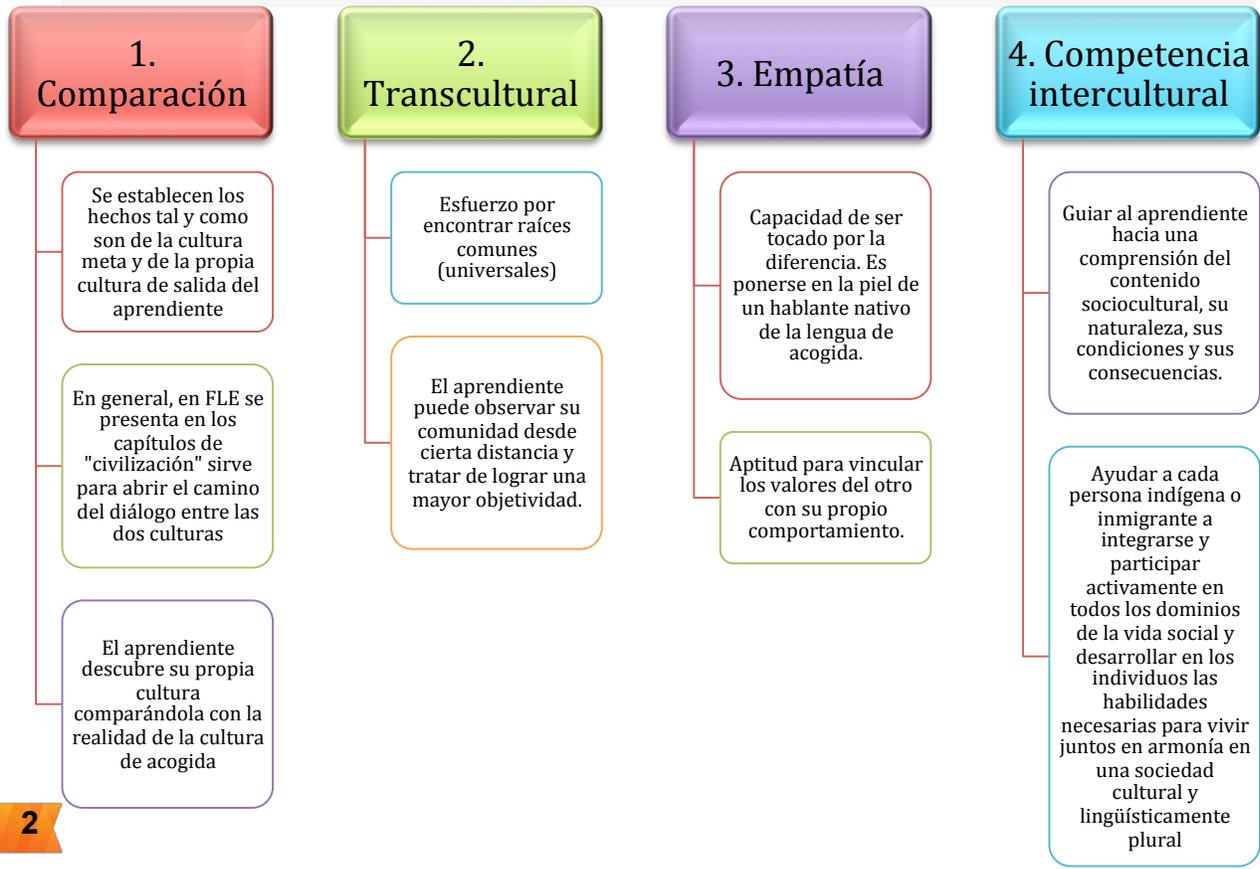
- b) Ahora es tu turno. ¿Quién es usted?

1

c) En el salón de clase, ¿usted le da lugar a la diversidad?, en su manera de ser, actuar y de pensar. ¿Alguna vez ha pretendido, o tratado de cambiar a algún estudiante para que sea como usted, o como el otro?

En el diálogo intercultural tratar de cambiar a alguien no debería ser, al contrario, debemos aplaudir la diversidad, festejo la equidad de que cada persona de la clase pueda ser lo que es; siempre y cuando se dé una comunicación, intercambio, tolerancia para que pueda haber un diálogo, y así no sea todo homogéneo.

Siguiendo nuestro papel de profesores, es conveniente que tomemos en cuenta los principios de la competencia intercultural indicados por la UNESCO (2005) están: escuchar, dialogar y maravillarse. A partir de esta propuesta simplificada, se desarrollan los siguientes pasos:



d) Quizá de manera inconsciente usted ya ha practicado algunos de estos pasos en su clase. De ser así, cuál(es) ha trabajado ? ¿Cómo fue su experiencia?

La educación intercultural tiene como objetivo que los aprendientes adquieran las siguientes habilidades; a continuación las enlistamos:

- ✓ Analizar una situación de conflicto y encontrar soluciones;
- ✓ Aceptar la existencia de perspectivas culturales diferentes;
- ✓ Conocer y respetar su propia cultura y la de los demás;
- ✓ Ser capaz de hacer frente a los estereotipos, prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes;
- ✓ Interesarse en las costumbres y valores de cada grupo "étnico";
- ✓ Familiarizarse con los procesos migratorios, los contextos culturales y las diferentes formas de expresar los mismos sentimientos de acuerdo a cada cultura.

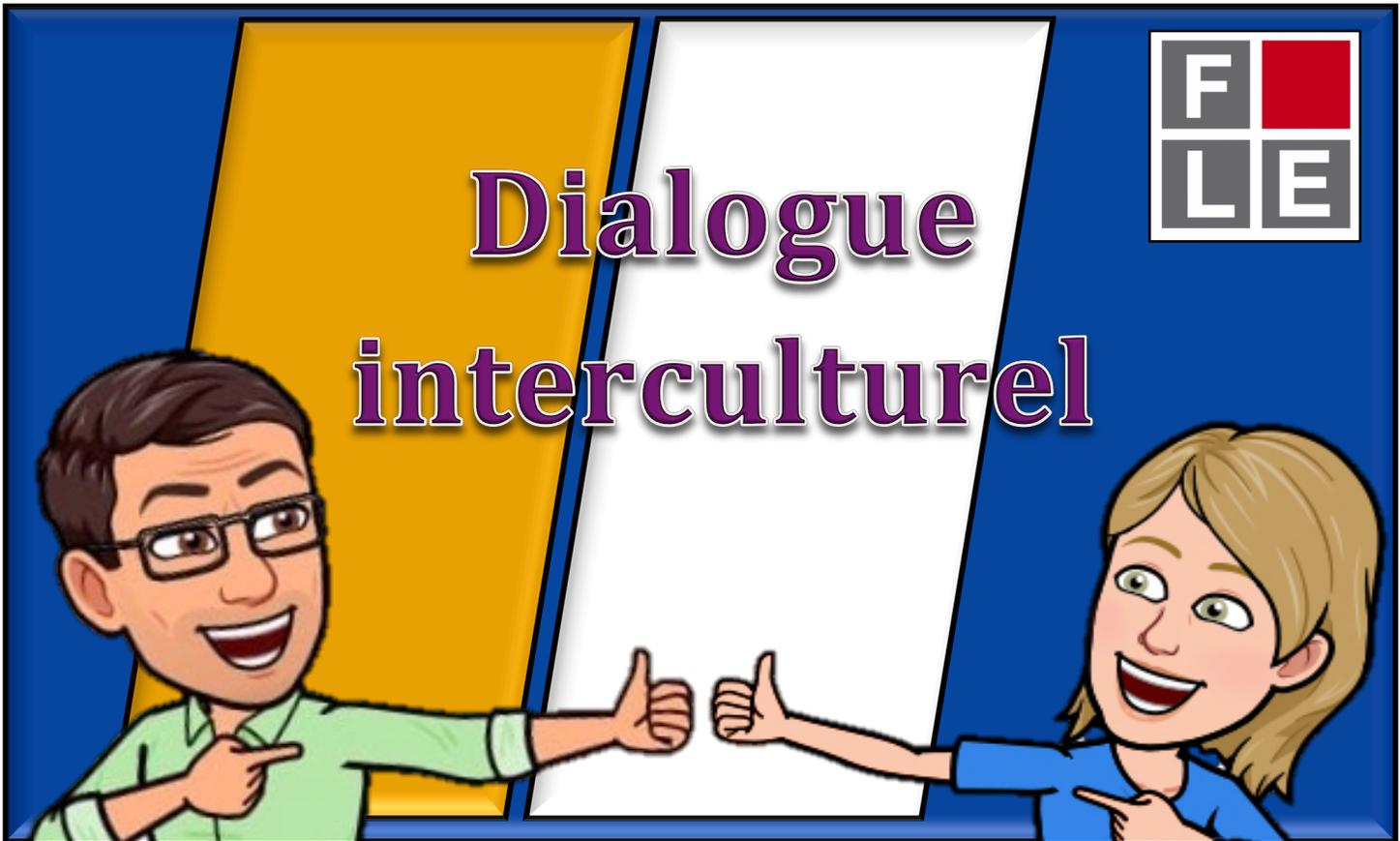
En *Desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas*, Byram (2002) constata que un "buen docente" no es sólo el que enseña una lengua extranjera, sino aquel que además es capaz de hacer comprender a sus aprendientes la relación entre su propia cultura y la de otras culturas, para despertar su interés y curiosidad por la otredad, y para hacerlos conscientes de cómo otros pueblos o personas los perciben, a ellos mismos y su cultura. Un enfoque intercultural debe estar basado en la apertura hacia los demás y la tolerancia, lo que lleva a ver las cosas bajo un nuevo punto y ver la propia cultura desde el exterior. Es necesario que un docente tenga esta competencia intercultural para reducir el "choque cultural" al reunirse con sus aprendientes, padres, colegas u otros individuos de otras culturas.

Referencias bibliográficas

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Pfleger, S. (2013). Diálogo intercultural para una realidad global. Ciudadanos sensibles a una otredad. En *Eutopía*, Vol. 6 No 18

UNESCO Office Lima, (2005). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Romero Cevallos, R.



**Nous sommes différents,
nous sommes les mêmes !**

Exemples des Unités Didactiques :

- A. Le patrimoine culturel : les monuments
- B. Culture mexicaine et française : fêtes et traditions
- C. Le mariage en France et au Mexique
- D. Le bonheur de la culture mexicaine et française
- E. L'identité personnelle et sociale
- F. Les aspects interculturels de la mort et du deuil.

Construire ses rêves

Niveau

A2.1

Destiné aux

jeunes adultes

Thème

Le patrimoine culturel : les monuments

**Objectif
interculturel**

- Conserver et valoriser le patrimoine culturel matérialisé par des biens tangibles, tels que des monuments. De plus, par le dialogue, nous cherchons à protéger, conserver et cataloguer les sites et monuments de valeur artistique et historique de la culture mexicaine et française.

**Objectifs
communicatifs**

- Comprendre l'essentiel de la description d'un monument. Raconter et décrire au passé.

**Objectif
linguistique**

- Connaître la conjugaison et la valeur de l'imparfait, temps privilégié pour la description.



NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ DATE: _____
 PROFESSEUR : _____

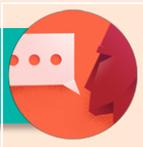
LES MONUMENTS

EXEMPLE

A



Hay cosas que consideramos importantes para preservar para las generaciones futuras. Su importancia puede deberse al valor económico actual o potencial, que tienen, a una cierta emoción que despiertan en nosotros, o al sentimiento que nos dan de pertenecer a algo: a un país, a una tradición, a una forma de vida.



1. Regarde la vidéo intitulée « Monumentos del mundo» et discute avec un camarade de classe ce qui se passe. Réponds aux questions pour guider la discussion.



Lien de la vidéo:

https://www.youtube.com/watch?v=pvTVf_OVAwE

- Qu'est-ce qui se passe dans la vidéo ?
- Quels sentiments ressens-tu lorsque tu vois ces lieux sans les monuments eux-mêmes ?
- Quelle est la importance des monuments pour toi ?

Les monuments mexicains



2. Écoute l'audio et, à partir de la description, indique à quel état de la République appartient chaque monument. Écris le chiffre sur chaque image.

Lien de l'enregistrement sonore : <https://youtu.be/59qmE-tVuls>



2

Les monuments français



3. Lis les informations de certains des monuments les plus représentatifs de la France. Connecte-les avec les images.

Le pont du Gard est un pont-aqueduc romain à trois niveaux situé à Vers-Pont-du-Gard. Plus haut pont-aqueduc connu du monde romain.

Situé sur la place de l'Étoile, en haut de l'avenue des Champs-Élysées. Il est le plus grand arc du monde. Sa construction date de 1806, à la demande de Napoléon.

L'abbaye du Mont-Saint-Michel est une ancienne abbaye bénédictine et un monument historique situé sur l'îlot du mont Saint-Michel.



C'est une construction d'architecture gothique. Très large et très longue, la cathédrale Notre-Dame de Rouen a surtout été pendant quelques années le plus haut monument du monde

Le Capitole est un monument de la ville française de Toulouse. Il est l'emblème de la ville et c'est l'emplacement du pouvoir municipal depuis plus de huit siècles.

Il a été la résidence officielle des rois de France, le château de Versailles et ses jardins comptent parmi les plus illustres monuments du patrimoine mondial.

3

Diálogo intercultural

¿Y tú, qué monumentos presentados en la actividad 2 de tu país conoces?

¿Has tenido la oportunidad de ver en persona algunos de los monumentos franceses ,también presentados aquí en la actividad 3?

¿Crees que compartimos algunas características de construcción, ubicación, antigüedad... en ciertos monumentos mexicanos-franceses?

¿Cómo crees que se vería un monumento mexicano en Francia y viceversa, un monumento francés en México?



4. Prépare la présentation d'un monument présenté ci-dessous. Effectue des recherches à l'aide d'Internet. Pour décrire le site et donner des précisions, tu peux parler de :

- le nom du monument
- sa fonction (église, sculpture, etc.)
- son utilisation actuelle, si elle est différente de son utilisation d'origine
- sa localisation



Musée du Louvre



Cabeza Maya



Sacré-Coeur



La Corona

L'imparfait

Emploi : L'imparfait est utilisé pour évoquer un souvenir, faire une description ou exprimer la situation, ou après certaines expressions comme « avant » :



La « Cabeza Maya » **était** unicolore.

La Cabeza Maya **era** de un solo color.



La cathédrale Notre-Dame **avait** une aiguille.

La catedral de Notre-Dame **tenía** una aguja.



Avant, l'eau **coulait** dans l'aqueduc de Morelia.

Antes, el agua **pasaba** por el acueducto de Morelia.

FORMATION: **Sujet** + **radical** de la 1ère + la **terminaison** de l'indicatif + complément
 personne du pluriel -ais, -ais, -ait,
 de l'indicatif présent -ions, -iez, -aient.

aller = nous **all**-ons
 acheter = nous **achet**-ons

Quand j'**allais** au parc Astérix, j'**achetais** un « Pass Rapidus ».

Terminaisons de l'imparfait

Je – **ais**
 Tu – **ais**
 Il / elle / on – **ait**
 Nous – **ions**
 Vous – **iez**
 Ils / elles – **aient**

Exemple radical

Aimer : **aim**
 Avoir : **av**
 Dire : **dis**
 Faire : **fais**
 *Etre : **ét**
 Venir : **ven**



Grammaire

5. Remets les mots dans l'ordre pour former des phrases à l'imparfait.

- a) Le d' toboggan bruit beaucoup de faisait
- b) à tombeau Dijon Le était Louis XII de
- c) du avait une Louvre musée Le exposition

Grammaire

6. Conjugue les verbes à l'imparfait.

- a) Quand nous _____ (être) petits, elle _____ (faire) beaucoup de sport.
- b) Il _____ (porter) toujours des vêtements élégants quand nous _____ (aller) au restaurant où nous _____ (boire) ce délicieux vin rouge.
- c) Je _____ (sortir) souvent avec ses amis, quand je _____ (habiter) à Angers.
- d) Nous _____ (prendre) souvent de ses nouvelles quand il _____ (partir) à l'étranger pour son travail.
- e) Nous _____ (s'amuser) et nous _____ (rire) beaucoup pendant les vacances.

Grammaire

7. Mots-croisés. Résous-le en conjuguant les verbes à l'imparfait.

Horizontal

- 3. Manger - nous
- 4. Couper - je
- 5. Aller - ils
- 6. Faire - elle
- 7. Dire - vous

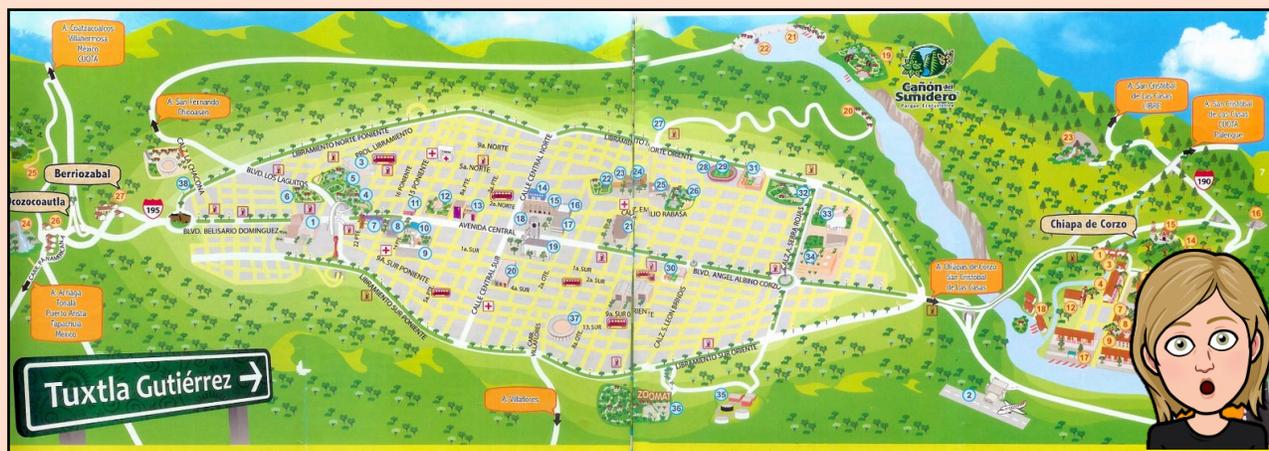
Vertical

- 1. Être - tu
- 2. Habiter - ils
- 5. Aider - vous



Monuments de Tuxtla Gutiérrez

8. Imagine qu'un étranger arrive dans la ville et te demande de lui indiquer où se trouvent les endroits les plus représentatifs de Tuxtla.

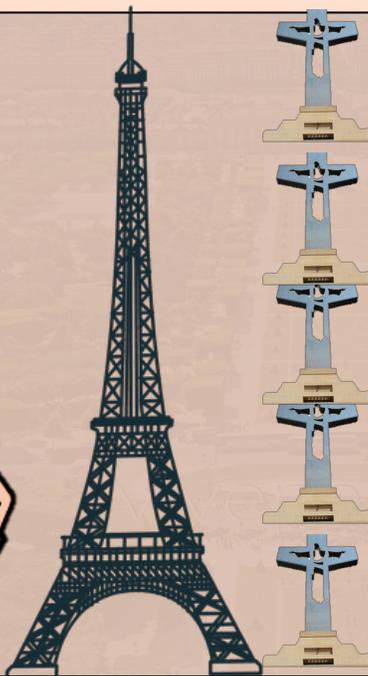


Cápsula
Informativa

Sais-tu que...?



7



La tour Eiffel mesure 324 mètres de haut.

Le Christ de Copoya, situé sur la colline de Mactuzamá, à la périphérie de Tuxtla Gutiérrez, capitale de l'État du Chiapas, est le monument le plus grand du pays. Il a une hauteur de 66 mètres, base comprise.

Ce qui signifie que la tour Eiffel mesure environ **5 fois plus** que le **Christ de Copoya** !

Que la fête commence !



Niveau

A1.2

Destiné aux

jeunes adultes

Thème

Culture mexicaine et française : Fêtes et traditions

Objectifs
interculturels

- Prendre plaisir à découvrir les plusieurs festivités du Mexique et de la France. Promouvoir la reconnaissance des principales fêtes et traditions françaises et mexicaines. Récupérer des connaissances et susciter des opinions et des intérêts autour la manière de célébrer dans chaque pays.

Objectifs
communicatifs

- Comprendre à un questionnaire d'enquête. Poser des questions et y répondre. Parler des fêtes et traditions.

Objectif
linguistique

- Connaître les différentes structures de questionnement, ainsi comme apprendre à identifier les adjectifs interrogatifs.



NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ DATE: _____
 PROFESSEUR : _____

EXEMPLE

B

ENQUÊTE



1. L'enquêteur interroge deux personnes. **Écoute les dialogues et note les réponses aux questions 1 à 4 du questionnaire.**

Lien de l'enregistrement sonore : <https://youtu.be/8aidgGZkSkq>



Quelle est ta fête préférée ?

- La Saint-Valentin
- La fête des morts
- Noël
- La fête nationale de l'Indépendance
- Autre

1

Où célèbres-tu cette fête en général ?

- Chez des amis
- Au restaurant
- À l'université
- À la maison
- Autre

2

Pourquoi aimes-tu spécialement cette fête ?

4

Avec qui passes-tu cette fête ?

- Seul (e)
- Avec des amis
- Avec une/ des personne(s) de ta famille
- Autre : _____

3

Que fais-tu à cette occasion ?
 Y-a-t-il un rituel spécial ?

5

Les adjectifs interrogatifs

	MASCULIN	FEMININ
SINGULIER	Quel	Quelle
PLURIEL	Quels	Quelles

Les adjectifs interrogatifs indiquent que l'être ou la chose qu'ils déterminent fait l'objet d'une question. Ils s'accordent en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec le nom qu'ils accompagnent.

En español sólo existe el determinante "cuál" para el singular y "cuáles" para el plural. Nosotros no tomamos en cuenta si es masculino o femenino, a diferencia del francés.

2. Complète les phrases en utilisant le déterminant interrogatif approprié.

Noche mexicana !

1. **Quel** est votre prénom?
2. **Quelle** est votre fête préférée?
3. **Quels** sont tes projets pour l'année prochaine ?
4. **Quelles** les particularités des fêtes mexicaines ?
5. sont les traditions les plus importantes de ton pays ?
6. est ton meilleur souvenir du jour de l'Indépendance ?
7. sont les chansons typiques que vous chantez ce jour-là ?
8. est ton jeu préféré pour ce jour-là ? La lotería ou la Piñata ?
9. sont les boissons que vous prenez ce jour-là ?
10. est la personne, la plus ivre ce jour-là ?
11. est ton plat mexicain préféré ?
12. sont les couleurs de ton drapeau ?
13. est la phrase que tu cries le plus ce jour-là ?
14. est votre budget pour cette fête ?
15. est ton sentiment quand la fête s'est terminée ?





3. Quelles fêtes penses-tu que les Français et le Mexicains ont-ils en commun ? Si tu crois que nous la célébrons en commun, écris-la sous l'étiquette "oui" et si non, où il dit « non »

Jour de l'An

Fête du drapeau

Pâques

Proclamation de la constitution

Fête des mères

Fête des 15 ans

La Chandeleur

Jour de la race

Fête du travail

Fête de la vierge de Notre-Dame de Guadalupe

Anniversaire de la Révolution

Fête des rois



Oui

Five empty blue rectangular boxes for writing 'Oui' answers.

Non

Five empty red rectangular boxes for writing 'Non' answers.

Diálogo intercultural

Los mexicanos tenemos un sentido innato de celebración. El evento más pequeño es una excusa para hacer fiesta, o celebración, perpetradas durante generaciones para convertirse en verdaderas costumbres que son parte integral de la imagen de toda la nación.

¿Tú crees que a los franceses también les guste hacer la fiesta?
¿Por qué crees que los franceses celebran también o no estas fiestas?
Con la ayuda de tu profesor, o internet, verifica si tus respuestas son correctas.





4. Lis l'article et associe chaque témoignage à une photo. Cite la fête concernée.



Arnaud _____
Isidore _____
Claudine _____

Pascal _____
Laurent _____
Élodie _____

Les fêtes dans le monde : Les Français et les fêtes. Vive la tradition.

Art'Pi!

À l'approche des fêtes de fin d'année, notre magazine a fait une enquête.

**Les Français aiment les fêtes et respectent la tradition !
Voici quelques témoignages.**

Arnaud. 5 ans, Toulouse « À la maison, on décore le sapin ! Le jour de Noël, on ouvre les cadeaux et il y a toujours un bon repas avec toute la famille ; on mange plein de chocolats ! »

Isidore. 50 ans, Rouen « J'aime cette jolie tradition du 1^{er} mai : on offre du muguet à sa famille et ses amis. Et c'est une fête « sérieuse » aussi, les syndicats de travailleurs défilent. »

Claudine. 22 ans, Nice « Avec mon chéri, on sort le soir, on choisit un bon restaurant. Et on s'offre des petits cadeaux. »

Gustave. 47 ans, Paris. « J'adore le 14 juillet ! Le feu d'artifice de la tour Eiffel est toujours magnifique et après il y a les bals des pompiers. Une super ambiance !

Charles. 36 ans, Clermont-Ferrand. « À minuit, on s'embrasse sous le gui, on trinque avec du champagne, les gens se souhaitent une bonne année... »

Élodie. 72, Besançon. « À Pâques, toute la famille est réunie, mes petits-enfants cherchent les œufs en chocolat cachés dans le jardin. »

Modes de vie n° 15



A



B



C



D



E



F



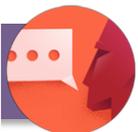
Vérifier quelques fêtes et traditions

5. Associe les dates et les fêtes françaises (tu peux vérifier le calendrier).

- **Dates** : Le 25 décembre – le 31 décembre et le 1^{er} janvier – le 14 juillet – le 6 janvier – le dernier dimanche de mai – le 2 février – en mars ou avril – le 14 février – en février ou en mars – le 1^{er} mai.
- **Fêtes** : la Saint-Valentin - l'Épiphanie ou « Fêtes des rois » - Pâques – Noël – la fête du Travail – la Chandeleur – Mardi gras – la Saint-Sylvestre et le Nouvel An – la fête des mères - la fête Nationale

6. Dis à quelles fêtes correspondent les traditions et rituels suivants.

- On partage la galette des rois ; la personne qui trouve la fève est le roi ou la reine.
- On prépare des crêpes.
- On offre un cadeau à sa maman.
- Les enfants se déguisent. Dans certains villes, il y a un grand carnaval (Nice).



7. En petits groupes, à l'oral, dites si ces dix fêtes (activité 7) existent au Mexique et si elles sont à la même date. Faites une enquête dans la classe (Vous pouvez utiliser et adapter le questionnaire de la première activité).

Pour t'aider...

Quelle est ta fête française préférée ? Pourquoi ?
Quels rituels correspondent à cette fête ?
Quand est-ce qu'on célèbre cette fête ?





8. Lis les six textes sur les fêtes et traditions mexicaines et identifie les photos correspondantes sur la page Internet.

← → ↻ 🏠 🔒 | <https://www.mexique-voyages.com/> ☆ 🇲🇽 🇩🇪 🇨🇦 🇫🇷

Mexique > Pratique > Fêtes et traditions

Carolina



1 Célébration fêtée chaque année dans tous les foyers mexicains: réunissant famille et amis autour de la galette des rois et du chocolat chaud. Les Rois Mages apportent aux enfants les cadeaux.

4 Au Mexique, dans les écoles, cette journée est très festive, les enfants reçoivent des cadeaux et bonbons et de nombreux jeux sont présents dans la cour de récréation.

2 Tout le pays célèbre l'appel au soulèvement en faveur de l'Indépendance lancé par le père Miguel Hidalgo en 1810. Du balcon du Palacio Nacional, le président ouvre la cérémonie, sur le Zócalo à Mexico.

5 Le Mexique rend un hommage à la mort par des festivités où s'entremêlent les cultures chrétienne et indienne. Les plus pittoresques ont lieu à Zitacuaro (Mich) et sur l'île de Janitzio (Pátzcuaro).

3 Considérée comme la fête religieuse la plus importante du pays, cet événement d'environ une semaine propose des festivités à travers tout le pays pour fêter la Sainte Patronne du Mexique : La Vierge de Guadalupe.

6 La Grande Fête traditionnelle se déroule chaque année du 4 au 23 janvier à Chiapa de Corzo. Cette fête, qui associe musique, danse, artisanat, gastronomie, cérémonies religieuses et festivités, est organisée en l'honneur de trois saints catholiques.

Diálogo intercultural

¿Qué opinas de que el hombre exprese sus sentimientos más profundos a través de fiestas o celebraciones?, ¿crees que esto sea característico de una sola cultura?

Piensa en tu contexto, ¿crees que en muchos casos en las fiestas haya primado al igual que en tantas cosas en la sociedad el espectáculo sobre el sentido festivo?. Es decir, donde el espectáculo tiene como fin el deslumbrar, y poco tiene que ver con el sentido participativo de la fiesta.

Después de todo, ¿crees que nosotros los mexicanos somos muy diferentes a los franceses en cuanto a las fiestas y celebraciones ?



On s'est dit oui !

Niveau	A2	Destiné aux	jeunes adultes
Thème	Le mariage en France et au Mexique		
Objectif interculturel	<ul style="list-style-type: none">• Connaître comment se déroule un mariage en France et au Mexique. Découvrir ce que ces deux pays ont en commun et ce qui varie. Apprendre sur le code vestimentaire, les pratiques, les rites, les jeux organisés pour cette cérémonie.		
Objectifs communicatifs	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer des événements futurs : mariage. Comprendre l'essentiel de l'organisation d'un mariage. Rédiger un fait-part de mariage.		
Objectif linguistique	<ul style="list-style-type: none">• Pouvoir former et utiliser les verbes particuliers du premier et deuxième groupe, ainsi comme quelques verbes irréguliers au futur simple de l'indicatif.		



NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ DATE: _____
 PROFESSEUR : _____

PRATIQUES SOCIALES

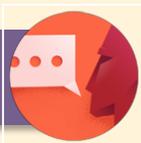
EXEMPLE

C

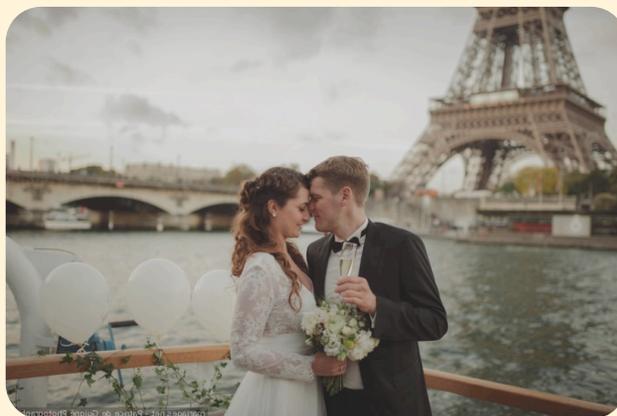
MARIAGES



En todo el mundo se celebran miles de matrimonios todos los días según diversas tradiciones. Cada país va desde su propia cultura, su propio atuendo, sus propios rituales, para cumplir este sueño de un día tan preparado y con el mayor cuidado por la pareja de forma que sea un matrimonio exitoso.



**1. Avec un partenaire, regardez les images et discutez-en.
 Utilisez la question ci-dessous pour développer votre discussion.**



- Qu'est-ce que vous voyez ?
- Que font ces gens ?
- Où sont-ils ?
- Pourquoi sont-ils habillés comme ça ?

1

La taille du mariage



2. Écoute l'expérience de mariage de Florence (une jeune femme française qui a épousé un mexicain) et remplis les espaces manquants avec les options proposées.

Lien de l'enregistrement sonore : <https://youtu.be/ZVMHvxG-3Fg>

Au Mexique, il est de coutume d'inviter jusqu'à 300 personnes, voire même 400 ou 500. On est en droit de se demander qui sont tous ces (0) gens. Et bien il y a la (1) _____ et les amis bien-sûr, puis il y a les amis des parents des mariés, puis des (2) _____ d'amis, jusqu'au chien de la voisine. Bon peut-être que sur ce dernier point j'exagère mais oui, c'est la tradition d' (3) _____ tout le monde. C'est fou ! À titre d'exemple, nous avons eu 60 invités lors de notre mariage (4) _____ à Paris.

En France, le nombre d' (5) _____ est très variable. Il y a des mariages très intimistes à 10 ou 20 personnes comme il y a de (6) _____ mariages à 300 invités. Néanmoins, je pense que les mariages français sont toujours à taille humaine avec une (7) _____ de 70 invités. Au Mexique, c'est tout le contraire. Les mariages sont grands, très grands. Initialement nous avons eu une (8) _____ de 120 personnes, après le nombre a (9) _____ jusqu'à 170 !



famille

liste

moyenne

gens

inviter

religieux

amis

invités

grands

augmenté

Diálogo intercultural

Y tú... ¿alguna vez has asistido, o visto por otro medio, una boda en México o Francia?

¿Crees que sí haya una diferencia muy marcada entre el número de invitados para ambos países?

Le faire part



En France, champ libre à la créativité ! Les époux s'amuse à créer une invitation très personnelle, originale et qui leur ressemble.

Au Mexique on est conventionnel et classique. En général il s'agit d'un grand carton d'invitation avec des lettres dorées où en plus des noms des futurs mariés sont inscrits les noms des parents. De plus, il y a toujours une formule religieuse telle que « avec la bénédiction de Dieu... »



3. Imagine que tu es en France. Rédige un faire-part de mariage. Mets de l'originalité en choisissant une photo de ton couple et ensuite ton modèle avec un message original et drôle.



Les discours



4. Lis le document sur les discours de mariage.

Réponds par vrai ou faux, selon le cas. Coche (X) la case correspondante et recopie la phrase ou la partie de texte qui justifie ta réponse.

Au Mexique, le but est d'accueillir chaleureusement les invités. L'humour n'est pas interdit, mais il doit être respectueux. L'idéal est d'ouvrir la réception avec un toast de gratitude pour la compagnie. Ils racontent brièvement comment ils se sont rencontrés, comment a été la mystérieuse remise de la bague de fiançailles ou ce que leur nouvelle vie en mariage signifie.

En France, on a tendance à faire des discours, en particulier les témoins. On raconte une ou deux histoires personnelles drôles, et on prend le temps de mettre les invités en contexte pour qu'ils puissent comprendre et rire aussi. On prend un ton humoristique; ce n'est pas un discours pour être président, on peut faire rire les gens.

a) En France, il est interdit de faire des discours amusants.

Justification:.....
.....

VRAI	FAUX
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Au Mexique, le but du discours est de faire rire les invités.

Justification:.....
.....

VRAI	FAUX
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Au Mexique, en général, le discours raconte comment ils se sont rencontrés.

Justification:.....
.....

VRAI	FAUX
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diálogo intercultural

¿Crees que el humor francés sea igual al mexicano, o difiera? ¿A qué aspectos piensas que debería prestar atención un mexicano al momento de redactar un discurso de boda, en francés o viceversa?



Le futur simple

Emploi : Le futur simple est une projection dans le futur. Il s'utilise pour parler d'une prédiction, d'une prévision (météo) ou d'un projet rêvé.



J'achèterai les alliances.
Yo **compraré** los anillos.

Tu trouveras une robe de mariée.
Tú **encontrarás** un vestido de novia.

Il *fera un discours pour les futurs époux.
Él ***hará** un discurso para los futuros esposos.

FORMATION: **Sujet** + verbe à l'**infinitif** + la **terminaison** du futur + complément

Terminaisons du futur

Je – **ai**
Tu – **as**
Il / elle / on – **a**
Nous – **ons**
Vous – **ez**
Ils / elles – **ont**

Exemples :

Nous réserverons l'hôtel pour la nuit de noces.
Il choisira les témoins et les enfants d'honneur.
Tu prépareras la liste d'invités.
Ils trouveront la musique pour la réception (ouverture du bal).

Verbes irréguliers

Verbes	Racines	Conjugaison
Aller	Ir -	J'irai, Tu iras, Il ira...
Courir	Courr -	Je courrai, Tu courras, Il courra...
Devoir	Devr -	Je devrai, Tu devras, Il devra...
Faire	Fer -	Je ferai, Tu feras, Il fera...
Pouvoir	Pourr -	Je pourrai, Tu pourras, Il pourra...
Recevoir	Recevr -	Je recevrai, Tu recevras, Il recevra...
Savoir	Saur -	Je saurai, Tu sauras, Il saura ...
Venir	Viendr -	Je viendrai, Tu viendras, Il viendra...

Grammaire

5. Remets les mots dans l'ordre pour former des phrases au futur simple.

- a) lieu tu mariage sélectionneras de le
- b) d' un organiserons nous honneur vin
- c) photographe un un vidéaste et choisirai je
- d) on gâteau le pâtissier pour un contactera

Grammaire

6. Choisis l'option correcte de la conjugaison du futur simple.

- a) Le mari (devras / devra / de vera) sélectionner la chorégraphie de mariage.
- b) Où (déposerez / déposerai / déposerons) nous la liste de mariage ?
- c) Les époux (partiront / partirons / partent) en lune de miel en octobre.
- d) On (choisirai / choisirez / choisira) un traiteur de mariage qui corresponde à nos envies.

Grammaire

7. Complète les phrases avec la forme correcte du verbe au futur simple.

- a) Nous _____ (trouver) un wedding planner.
- b) J' _____ (établir) un budget pour notre mariage.
- c) Tu _____ (aller) chercher des hôtels pour les invités.
- d) Vous _____ (devoir) la taille des alliances.
- e) Il _____ (faire) les valises pour le voyage.

Les jeux



8. Tu trouveras ci-dessous quelques jeux représentatifs de mariages du Mexique ou de la France. Écoute les transcriptions. Relie le texte à l'image et indique de quel pays on parle.

Lien de l'enregistrement sonore : <https://youtu.be/i6TH417BoaE>

Mexique

France

A. Activité ludique, elle permet aux grands comme aux petits de marquer de leur empreinte un arbre souvenir pour les mariés. Les invités s'y prêtent volontiers ! Un joli souvenir !



Mexique

France

B. Les mariés forment un arc avec les bras, le reste des invités forment un rang et ils vont sous, alors qu'ils chantent "la vipère de la mer", quand on arrête la chanson, le couple baisse les bras et attrape quelqu'un qui est à l'intérieur, est éliminé.



Mexique

France

C. Un classique ! Les invités forment des équipes, une musique est lancée, et c'est parti, ils doivent deviner – le plus rapidement possible, cela va de soi – le titre ou l'interprète du morceau en question.



Mexique

France

D. 12 petits gages sont accrochés sur le pourtour d'une ombrelle. Celle-ci passe de table en table jusqu'à ce que la musique s'arrête. La personne qui l'a en main au moment où la musique s'est arrêtée recevra un gage. À tester d'urgence.



Mexique

France

E. Tous les hommes sont appelés sur la piste de danse, ils prennent le marié pour le porter sur leurs mains. Les invités emmènent le marié d'un bout à l'autre pendant leur laçage. Parfois, il perd ses vêtements à cause de la manière dont il est lancé.



Le bonheur est la seule chose qui se double si on le partage

Niveau

B1

Destiné aux

jeunes adultes

Thème

Le bonheur de la culture mexicaine et française

**Objectifs
interculturels**

- Réfléchir sur les éléments caractéristiques du bonheur jusqu'à arriver au point de considérer si le bonheur est-il universel ou culturel. Réfléchir aux aspects qui rendent un pays heureux (La France, le Mexique) / culture heureuse.

**Objectifs
communicatifs**

- Exprimez votre opinion sur ce qui rend une personne, une culture, un pays heureux. Présenter la formule du bonheur

**Objectif
linguistique**

- Identifier les formes et les emplois du conditionnel.



NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ DATE: _____
 PROFESSEUR : _____

EXEMPLE

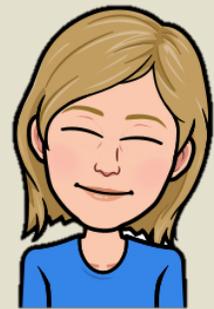
D

LE SECRET DU BONHEUR !



1. Qu'est-ce qui te rend heureux dans la vie ? Voici 2 questions, je t'invite à y réfléchir

- 1) Qu'est-ce qui te rend heureux dans ta vie (académique et privée) ?
- 2) Quel pourcentage (%) de ce qui te rend heureux provient de l'**extérieur** de toi, des circonstances, des événements qui se passent, par rapport à ton **Intérieur**, tes pensées ?



2. Selon toi, quelle est la formule du bonheur ? Chaque goutte représente une composante de la formule. Écris en dessous de chacune d'elles, l'élément qui, selon toi, fait partie du bonheur et partage tes réponses avec la classe. Vos formules, sont-elles les mêmes ?



=

			
	_____	_____	
			
	_____	_____	_____

Qu'est-ce qu'un pays heureux ?

Tout le monde veut être heureux, et chaque fois on essaye plus fort de trouver des stratégies qui le favorisent. Les pays du monde cherchent le bonheur comme un indicateur supplémentaire. Les rapports sur le bonheur dans le monde parient à considérer le facteur comme une mesure juste du progrès social et un objectif public.



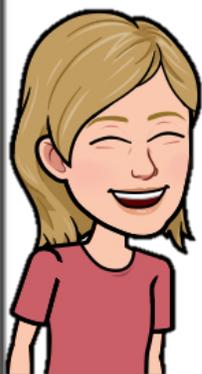
3. Ensuite, dessine sur la feuille de papier ce que tu penses rendre au Mexique et à la France heureux. Tu peux également dessiner ce que les pays «heureux» ont en commun.

En répondant à cette activité, aide-toi des catégories qui se trouvent au bas de la page :

Mexique

France

En commun



Le climat

L'économie

La sécurité

L'éducation

L'informatisation

La politique

La gastronomie

La culture

Le travail

La faune



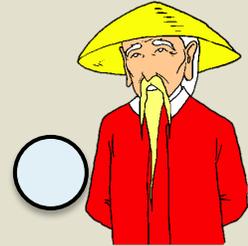
4. Mais ... nous, les Mexicains, sommes très heureux !

Lis les tableaux expliquant pourquoi les Mexicains se sentent heureux et associe-les aux images.

Source: <https://mexique-decouverte.com/mexicains-heureux/>

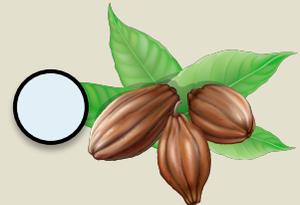
A

Les habitants du Mexique se sentent plus heureux. Selon deux chercheurs, la génétique rentrerait en jeu.



B

« L'une des explications possibles : pour survivre dans des sociétés stressantes, vous avez besoin de certains gènes qui vous aideraient à affronter ces tensions ». Selon une étude publiée par le « Journal of Happiness Studies », les Mexicains se sentent plus heureux grâce à un petit gène supplémentaire.



C

Dans ce pays on trouve la plus haute prévalence d'un « allèle A », une variante génétique qui empêche la dégradation de l'anandamide, une substance naturelle qui accroît les plaisirs sensoriels et diminue la douleur. Ils se trouvent en Afrique de l'Ouest et en Amérique Latine particulièrement au Mexique et en Colombie.



D

À noter que l'anandamide, un cannabinoïde, est aussi présent en faible quantité dans le cacao... Le Mexique est un des plus grand producteur de Cacao.



E

À l'inverse, dans certains pays comme l'Algérie, la Chine et la Thaïlande, leurs habitants ont une faible prévalence en allèle A, et sont donc nettement moins enclins à se dire heureux.



3



5. Qu'est-ce qui rend heureux les Français ? Écoute les 4 enregistrements qui expliquent qu'est-ce qui rend heureux les Français et complète les blancs.

Lien de l'enregistrement sonore : <https://youtu.be/siP2c01CZAc>

a

Les Français sont même bien plus _____ qu'il n'y paraît. Et contrairement à l'adage, l'argent ne fait pas le _____. Ce sont plutôt les liens avec les autres.

b

La _____ reste le plus important, bien avant l'argent. 49 % des sondés jugent qu'avoir une _____ est ce qui se rapproche le plus de leur définition du bonheur. Les moments consacrés à leur _____ leur procurent du bonheur au quotidien. Contrairement à ce que laisseraient penser les stéréotypes.

c

La _____ joue un rôle majeur dans le bonheur. ____ % des Français considèrent que leur entourage (amis, proches, famille) contribue en priorité à leur bonheur, aussi la pratique d'une _____ collective (associative, culturelle ou sportive).

d

Être en bonne _____, c'est éviter les inquiétudes. Pas étonnant, donc que ce critère participe au bonheur.

Source: <https://www.cnews.fr/france/2017-04-04/quest-ce-qui-rend-heureux-les-francais-752475>

Grammaire

Le conditionnel présent

El tiempo condicional se utiliza principalmente para describir una acción que podrá ocurrir, siempre y cuando se cumpla previamente una condición.

- Si J'étais là, J'irais au cinéma.
- Si tu parlais anglais, tu pourrais travailler avec nous.

Le conditionnel est utilisé pour marquer :

Le souhait : Je **préfèrerais** aller au travail à vélo que de m'y rendre en voiture.

Un fait imaginaire : J'**aimerais** vivre dans une maison écolo.



		PARLER	FINIR	VENDRE
je	~ais	parler <u>ais</u>	finir <u>ais</u>	vendr <u>ais</u>
tu	~ais	parler <u>ais</u>	finir <u>ais</u>	vendr <u>ais</u>
il/elle/on	~ait	parler <u>ait</u>	finir <u>ait</u>	vendr <u>ait</u>
nous	~ions	parler <u>ions</u>	finir <u>ions</u>	vendr <u>ions</u>
vous	~iez	parler <u>iez</u>	finir <u>iez</u>	vendr <u>iez</u>
ils/elles	~aient	parler <u>aient</u>	finir <u>aient</u>	vendr <u>aient</u>

Aller = j'irais	Falloir = il faudrait
Avoir = j'aurais	Mourir = je mourrais
Courir = je courrais	Pleuvoir = il pleuvrait
Devoir = je devrais	Pouvoir = je pourrais
Envoyer = j'enverrais	Savoir = je saurais
Être = je serais	Venir = je viendrais
Faire = je ferais	Voir = je verrais

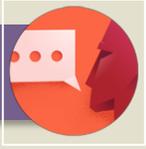
Formation: Pour former le conditionnel, on suit la même règle que pour le futur simple, c'est-à-dire, on prend le verbe à l'infinitif et on ajoute les terminaisons de l'imparfait

*Pour les verbes en -DRE, on élimine le -e final et on ajoute les terminaisons de l'imparfait

Grammaire

6. Complétez les phrases en utilisant le conditionnel

- Si j'habitais en France,.....
- Si tu lisais mon livre préféré,.....
- Si tu venais avec moi,.....
- Si je disais combien je t'aime,.....
- Si j'étais millionnaire,.....
- Si vous parliez espagnol,
- Si mon grand père vivait,
- Si mon ami était venu,
- Si tu parlais bien anglais,
- Si nous n'allions pas au cinéma,
- S'ils ne faisaient pas leur devoir,.....
- Si tu m'invitais au mariage,



7. Selon les Français, les personnes heureuses n'ont pas de grand secret pour accéder au bonheur. Mais elles prennent naturellement les bonnes habitudes. Voici comment :

 1	S'entourer d'autres gens heureux	 9	Être généreux et altruiste
 2	Ne pas se prendre au sérieux	 10	S'accorder du temps personnel
 3	Se contenter de bonheurs simples	 11	Être fier de ce que l'on accomplit
 4	Sourire face aux difficultés de la vie	 12	Respecter ses valeurs
 5	S'estimer chanceux (gratitude)	 13	Vivre le moment présent
 6	Décider d'être optimiste	 14	Se moquer du regard des autres
 7	Penser que tout arrive pour une raison	 15	Embrasser l'imperfection
 8	Être sincèrement heureux pour les autres	 16	Tirer des leçons de ses échecs pour évoluer

Diálogo intercultural

De la última actividad, ¿crees que aplicarían los mismos hábitos para nosotros los mexicanos?
¿Piensas que entonces la felicidad es vista o entendida de la misma manera para los mexicanos y franceses?
¿Crees que un mexicano sería feliz en Francia, o viceversa, un francés sería feliz en México? ¿por qué?

Moi, je suis... et toi, qui es-tu ?

Niveau

A1

Destiné à un
public

jeunes adultes

Thème

L'identité personnelle et sociale

Objectif
interculturel

Promouvoir la reconnaissance de soi-même et des autres en sauvant la tradition, les coutumes et les valeurs culturelles et sociales de l'environnement que chacun de nous vit afin de renforcer l'identité qui nous caractérise.

Objectif
communicatif

Se présenter. Faire une autobiographie. Raconter une série d'événements passés.

Objectifs
linguistiques

Distinguer temps simple / temps composé
Reconnaître et employer le passé composé avec l'auxiliaire avoir.



NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ DATE: _____
 PROFESSEUR : _____

EXEMPLE

E

MOI, JE SUIS ... ET TOI, QUI ES-TU ?



1. Tu vas entendre un enregistrement qui sera passé deux fois. Tu commenceras à y répondre les blancs avec les mots proposés ci-dessous.

Lien de l'enregistrement sonore : https://youtu.be/s_H356u3tHY

quinze

danse

couleurs

mère

espagnol

rivière

grand-mère

fête

fil

prénom

sœur

mexicaine

Je suis Metzli

J'ai (0) quinze ans et je suis (1) _____. J'habite dans une ville qui s'appelle Chiapa de Corzo, à côté du Canyon du Sumidero. Moi, j'ai le même (2) _____ que ma (3) _____. Elle a choisi ce prénom par la signification, en nahuatl ça veut dire "lune".

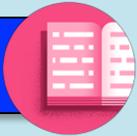
Je parle le tsotsil, l' (4) _____ et j'apprends l'anglais. Je vis avec mes parents, mes petits frères et ma (5) _____. Je vis également avec ma (6) _____ aînée, son mari et leur (7) _____. J'aime tricoter et broder le tissu, nos créations textiles de l'Etat sont très similaires à celles de Guatemala. J'utilise des (8) _____ comme le rouge, le jaune et le rose.

L'après-midi, avec mes amis, nous allons à la (9) _____ et nageons. Ma (10) _____ préférée c'est "La gran fiesta tradicional" qui se déroule chaque année du 4 au 23 janvier à Chiapa de Corzo. Cette fête, qui associe (11) _____, artisanat, gastronomie, cérémonies religieuses et festivités, est organisée en l'honneur de trois saints catholiques.



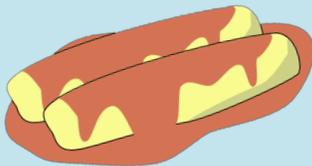
CHIAPAS





2. Tu vas lire un document. Complète les blancs avec les mots proposés ci-dessous.

- | | | | | | |
|------|----------|----------|----------------|----------|------------|
| père | français | dessiner | fin de semaine | football | prénom |
| | frère | musique | dialecte | dix-sept | grand-père |



Je m'appelle Brigitte

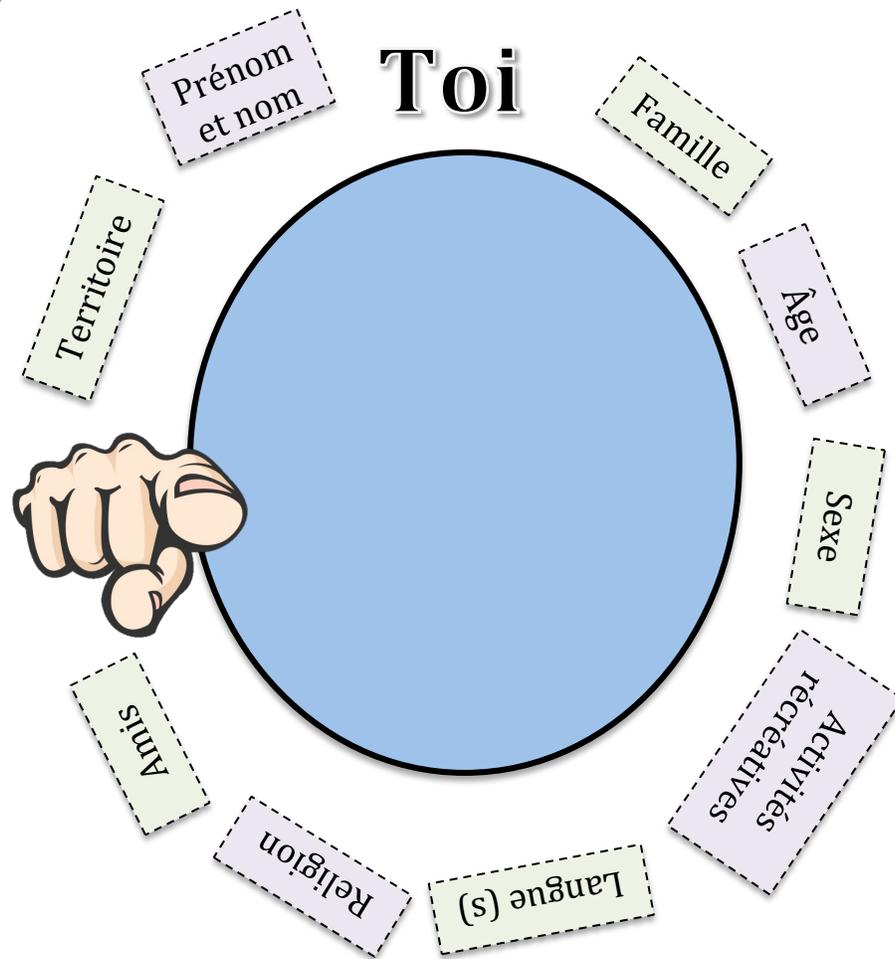
J'adore mon (0) prénom, Brigitte est d'origine celtique qui provient du nom de la déesse Brigantia. J'ai (1) _____ ans. J'ai un Trouble d'Apprentissage, ça veut dire que j'ai de la difficulté à me concentrer. Je vis présentement à Lyon, France, avec mon (2) _____ et ma marâtre. Je vais à Oullins chaque (3) _____ pour visiter ma mère et mon (4) _____. Je fréquente l'école Jules-Léger. Je parle seulement le (5) _____ régional, qui a été fortement influencé par la phonétique du lyonnais. Le lyonnais est sûrement le (6) _____ de la langue le plus moribond et pourrait disparaître dans le siècle à venir. Seuls quelques personnes âgées, comme mon (7) _____, le parlent encore.

J'aime beaucoup chanter, (8) _____, la natation, la nourriture (la salade lyonnaise, les quenelles), la (9) _____ de Jean Michel Jarre et Benjamin Biolay ; Oh ! Je suis fan du club de (10) _____ de L'Olympique Lyonnais.





3. À continuation, dessine-toi ou colle ta photo et écris autour du dessin les différents éléments ou dimensions de ton identité:



Diálogo intercultural

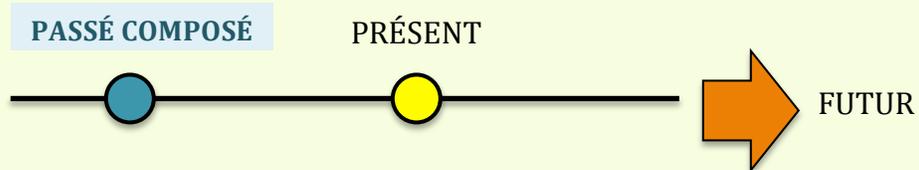
A partir de la actividad 1 y 2, ¿qué similitudes y diferencias encuentras entre la chica mexicana y la francesa? (puedes apoyarte de los elementos o dimensiones de la identidad que se mencionan arriba).

La identidad es como la cultura, hecha de muchos aspectos, algunos visibles, otros ocultos. Imagínate a ti mismo como una cebolla: cada capa corresponde a un aspecto diferente de tu identidad. Piensa, por ejemplo, en: Los roles que desempeñas en la vida; tus gustos / aficiones; el lugar donde naciste, donde vives ahora; si perteneces a un grupo o minoría; tu sexo y tu sexualidad; tu religión; lo que no eres o no quieres ser. En parejas, elige un compañero de clase. Escribe los aspectos principales que, en tu opinión, constituyen la identidad de tu compañero, él hará lo mismo contigo. Luego compártanse su información.

3

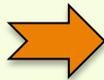
Passé composé auxiliaire avoir

Tanto en español como en francés, se utiliza el **passé composé** para expresar **una acción que ha terminado por completo y no tiene relación con el presente.**



ESPAÑOL:

Yo + **he** + **comido** + toda la noche.
 Lucas + **ha** + **escuchado** + la radio.
 Nosotros + **hemos** + **cantado** + muy fuerte.
 Patrick y Anne + **han** + **comprado** + un libro.



FRANÇAIS :

J' + **ai** + **mangé** + toute la nuit.
 Lucas + **a** + **écouté** + la radio.
 Nous + **avons** + **chanté** + très fort.
 Patrick et Anne + **ont** + **acheté** + un livre.

¿CÓMO SE FORMA EL PASSÉ COMPOSÉ ?
Sujet + auxiliaire avoir + participe passé + complément.

La equivalencia sería...

Conjugación del
auxiliar **HABER**

Yo **he**
 Tú **has**
 Él / ella **ha**
 Nosotros/as **hemos**
 Ustedes **han**
 Ellos / Ellas **han**

Conjugación del
auxiliar **AVOIR**

J'ai
 Tu **as**
 Il / elle **a**
 Nous **avons**
 Vous **avez**
 Ils / elles **ont**

La equivalencia sería...

Participio pasado en
español

-ado,-ido,-to,-so,-cho

cocinar = **cocinado**
 beber = **bebido**
 abrir = **abierto**
 imprimir = **impreso**
 hacer = **hecho**

Participe passé en
français

-é, -i, + irréguliers

cuisiner = **cuisiné**
 boire = **bu**
 ouvrir = **ouvert**
 imprimer = **imprimé**
 faire = **fait**

Grammaire

4. Complète les phrases en conjuguant les verbes entre parenthèses au passé composé.

- a) Tu _____ (voyager) avec tes parents cette fois-ci ?
- b) Les élèves _____ (réciter) un poème de Victor Hugo.
- c) J' _____ (expliquer) mon projet à toute la classe.
- d) Vous _____ (rater) l'occasion de votre vie !
- e) Le professeur _____ (regarder) l'élève avec admiration.
- f) Notre voisine _____ (planter) des rosiers dans son jardin.
- g) J' _____ (brosser) mes vêtements avant de sortir.
- h) Est-ce que vous _____ (corriger) vos erreurs ?
- i) Les joueurs _____ (saluer) les spectateurs.
- j) Mes amis et moi _____ (organiser) une belle fête d'anniversaire.

Grammaire

5. Présent ou passé composé ? Écoute et choisis la forme adéquate :

Je mange	J'ai mangé
J'écris	J'ai écrit
Elle accepte	Elle a accepté
Je finis	J'ai fini
J'étudie	J'ai étudié
Nous luttons	Nous avons lutté
Elles touchent	Elles ont touché
Tu cuisines	Tu as cuisiné
Il voyage	Il a voyagé



Grammaire

6. Écoute la dictée de 6 phrases au passé composé. Après, vérifie avec la classe.

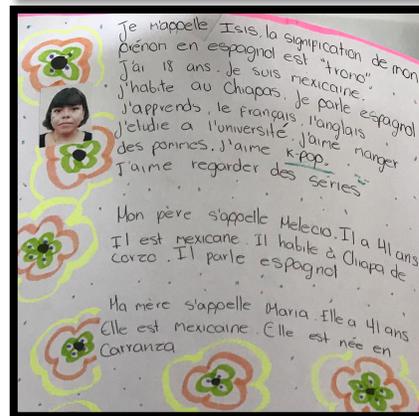
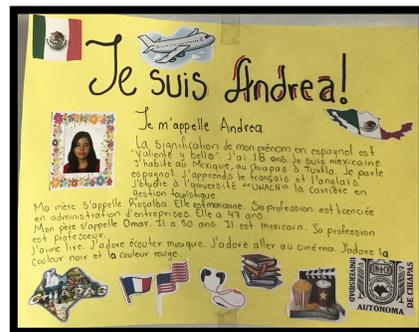
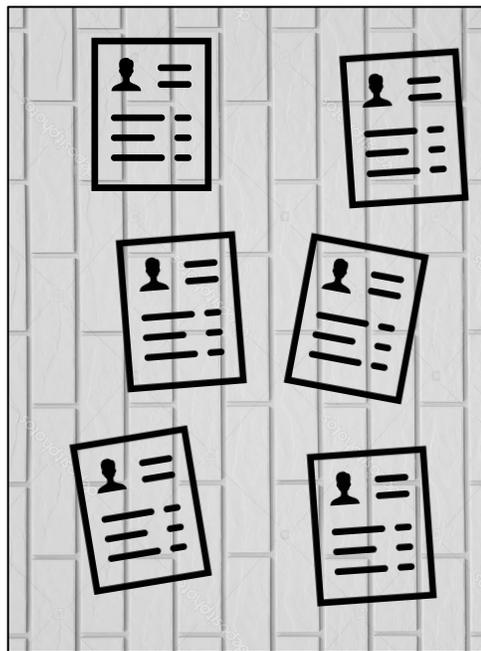
- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____



7. Avec l'information des activités précédentes, écris un mini autobiographie et montre-la à tes camarades de classe.



8. En groupe, choisissez une autobiographie dramatisez-la. Faites l'exposition des autobiographies sur les murs de la salle de classe.



Exemples :

La mort fait partie de la vie !

Niveau

B2

Destiné aux

jeunes adultes

Thème

Les aspects interculturels de la mort et du deuil

**Objectif
interculturel**

- Fournir quelques repères pour permettre aux apprenants d'ouvrir un espace de parole sur la question de la mort en fonction de plusieurs événements : le cycle de la vie, les pertes, les croyances et les superstitions. Se sensibiliser et réfléchir sur le thème de la mort, dans la culture mexicaine comme le française.

**Objectif
communicatif**

- Apprendre à présenter ses condoléances, savoir quoi dire et non dire à une personne confrontée au deuil.

**Objectif
linguistique**

- Connaître la conjugaison et la valeur du passé simple, pour bien s'exprimer à l'écrit et mieux comprendre le sens d'un texte.



NOM DE L'ÉTUDIANT: _____ DATE: _____
 PROFESSEUR : _____

EXEMPLE

F

LA MORT, LES CROYANCES ET LES SUPERSTITIONS



1. Lis ce qui est écrit sur le blog sur comment se comporter au salon funéraire en France et réponds aux questions.

 REMERCIEMENT
 DECES **le Blog**

Nos modèles

Info et tarifs

Contact

Appelez-nous

09 72 55 08 70

BLOG

Mon père est décédé alors que j'avais une dizaine d'années. Ce fut mon premier deuil important. Cela remonte à bien longtemps maintenant, mais je m'en souviens encore très bien. À cette époque, en France, les funérailles avaient une seule couleur : le noir. Et les enfants n'étaient pas les bienvenus au salon funéraire, à ma grande tristesse.

Comme père était très cher à mon cœur, je tenais sincèrement à lui faire mes adieux. Bravant l'interdit de ma mère qui m'avait demandé de rester sagement à la maison, je mis la robe préférée de mon père, garnie de fleurs et de soleil, pour aller le saluer une dernière fois. Ne connaissant pas l'importance du code vestimentaire en vigueur en pareille circonstance, ma tenue **créa** tout un émoi et fut interprétée comme un flagrant manque de respect.

On me **fit** comprendre qu'on ne soulignait pas le départ d'un être cher de la même façon qu'on assistait à une fête, surtout quand on n'était pas invité. Bref, personne ne **sembla** comprendre le sens de ma démarche et je **fus** quitte pour un bon traumatisme.

Aujourd'hui, en matière de convenances, bien des choses ont changé, mais une chose demeure toujours aussi importante: le respect. Manquer de respect au défunt ou à la famille endeuillée peut avoir des conséquences fâcheuses, je peux en témoigner.

Comme le respect se traduit différemment d'une génération à l'autre, ou d'une culture à l'autre, certaines personnes en France préfèrent se tenir loin des obsèques afin d'éviter de dire des bêtises ou de se mettre les pieds dans les plats.

C'est bien dommage car, par leur retrait, ils s'empêchent de prendre part à un événement majeur marquant, c'est-à-dire accompagner quelqu'un qu'on aimait à son dernier voyage.

Il est vrai que savoir comment se comporter lors de funérailles n'est pas toujours évident. Surtout de nos jours, où la limite de ce qui est acceptable est parfois très près de celle du mauvais goût. Les personnes endeuillées sont dans un état de vulnérabilité et, parfois, une simple maladresse peut prendre des proportions regrettables.



Réponds aux questions suivants :

1. L'objectif principal de l'article est de:
 - a) Raconter l'histoire de la mort du parent de la personne qui écrit sur le blog.
 - b) Savoir comment se comporter lors de funérailles est toujours évident.
 - c) Remarquer comment le manque de respect au décédé ou à la famille endeuillée peut avoir des conséquences blessantes.
2. Trouvez un titre pour chaque paragraphe du blog.

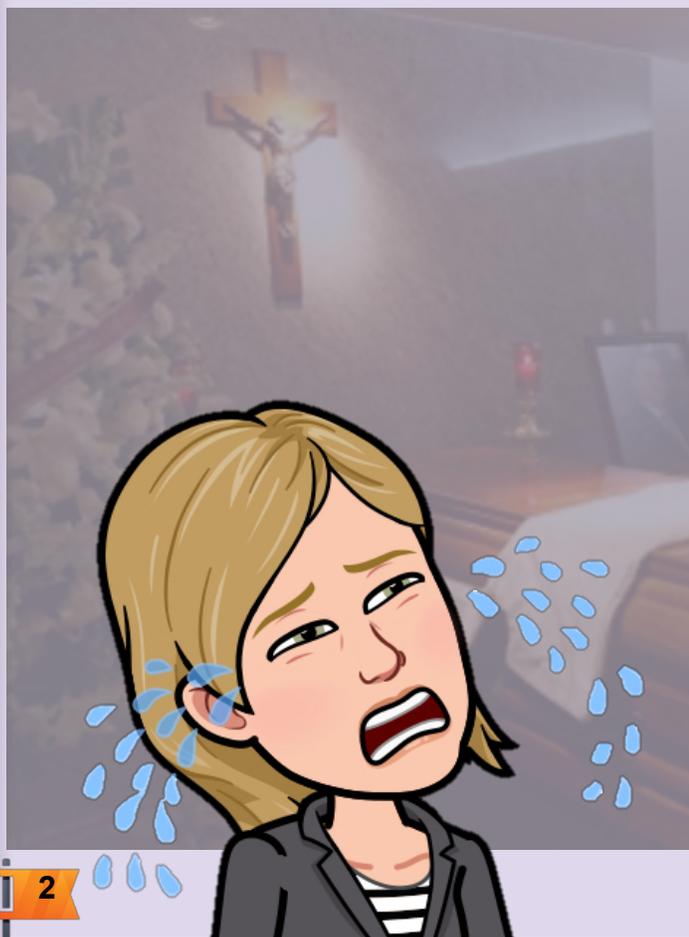
« Vrai », « faux » ou « on ne sait pas »? Relis le texte et réponds. Justifie tes réponses.

1. Avec l'autorisation de sa mère, l'auteur du blog a décidé d'aller à l'enterrement.
2. L'auteur du blog connaissait l'importance du code vestimentaire en vigueur en pareille circonstance ?
3. En France, il est regrettable que la famille, les amis et les connaissances n'assistent pas aux funérailles.
4. En France, on soulignerait le départ d'un être cher de la même façon qu'on assiste à une fête ?
5. De nos jours, en France, les funérailles ont une seule couleur : le gris.



2. Tout d'abord, écoute l'audio et, complète le texte, qui parle brièvement des funérailles au Mexique, avec les mots qui conviennent le mieux:

Lien de l'enregistrement sonore : https://youtu.be/CeGPJ_S6Hr8



Au Mexique, on assiste habituellement aux (1)_____ d'amis et de connaissances; mais on va aussi aux funérailles de personnes qui nous sont (2)_____ et que nous accompagnons jusqu'à leur dernier repos pour des raisons purement sociales ou bureaucratiques.

Actuellement, il est fréquent de voir des participants à un enterrement vêtus de (3)_____ autres que le noir, comme les couleurs sobres.

Il faut éviter les chemises avec des imprimés ou des couleurs éclatantes. Coiffures simples, (4)_____ et bijoux quasi-inexistants. Toutes ces règles d'étiquette envoient un message de (5)_____, de solidarité et d'empathie. Un enterrement au Mexique n'est pas un endroit pour exceller.

Quant aux enfants, il n'est pas pratique de les emmener à ces événements. En outre, leurs crises de colère ou les (6)_____ peuvent perturber la famille souffrante. Au Mexique, certains peuvent rire, se souvenant des bons moments avec la personne décédée. Il y a aussi la tradition d'apporter des (7)_____ à l'enterrement, comme des symboles d'amour.

2

Réponses: 1 funérailles, 2 indifférentes, 3 couleurs, 4 maquillage, 5 respect, 6 larmes, 7 fleurs

Nous ne sommes pas si différents !

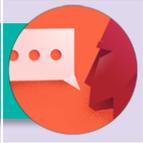
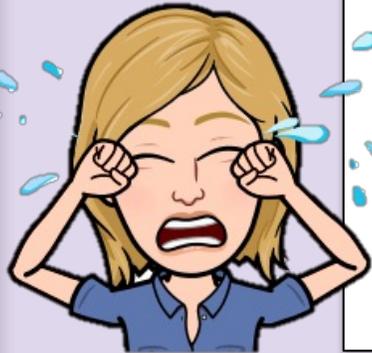
Diálogo intercultural

¿Cuál es el propósito de un funeral?, ¿Crees que ese propósito cambie de acuerdo al país/cultura?

¿Crees que el sentimiento frente a la muerte / un funeral sea igual para un mexicano como para un francés?

¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre las dos culturas (francesa-mexicana), a partir de las actividades anteriores y tu propia experiencia, o conocimiento. ¿Crees que compartimos algunas características, formas de comportarse, códigos de vestimenta, en los funerales?

¿Cómo crees que se vería un monumento mexicano en Francia y viceversa, un monumento francés en México?



3. Joue la scène : Tu étais ami(e) de Charles Aznavour. Par conséquent, tu as été invité(e) à ses funérailles. Soudainement, tu trouves la famille endeuillée.

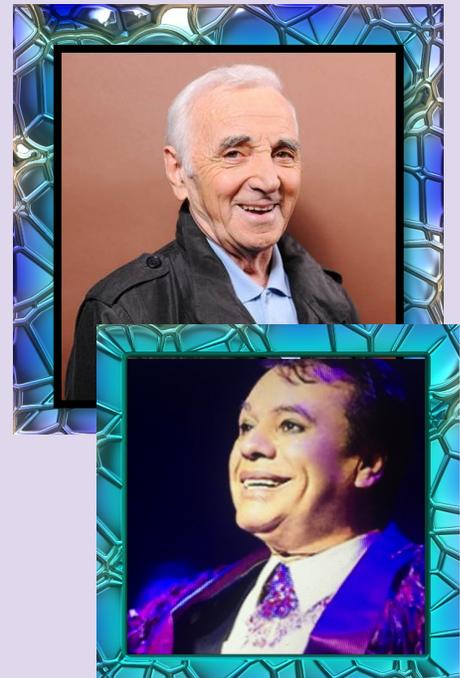
Tu es Mexicain, et compte tenu de ce qui a été mentionné dans les activités précédentes, essaye d'exprimer tes condoléances, n'arrête pas d'être qui tu es; s'il y a un malentendu, de la surprise de la part de la famille, calme-toi et essaye de négocier la situation.

N'oublie pas ! Le but de présenter ses condoléances est de montrer à la personne / famille endeuillée sa compassion et sa préoccupation.

De la même manière, tu es invité(e) aux funérailles, mais cette fois-ci, un ami français vient avec toi. Joue la scène.

Quelle triste nouvelle ! Le divo de Juarez est mort !

- Comment expliqueriez-vous votre conduite pendant les funérailles?
- Quels conseils lui donneriez-vous sur l'heure d'arrivée?



Le passé simple

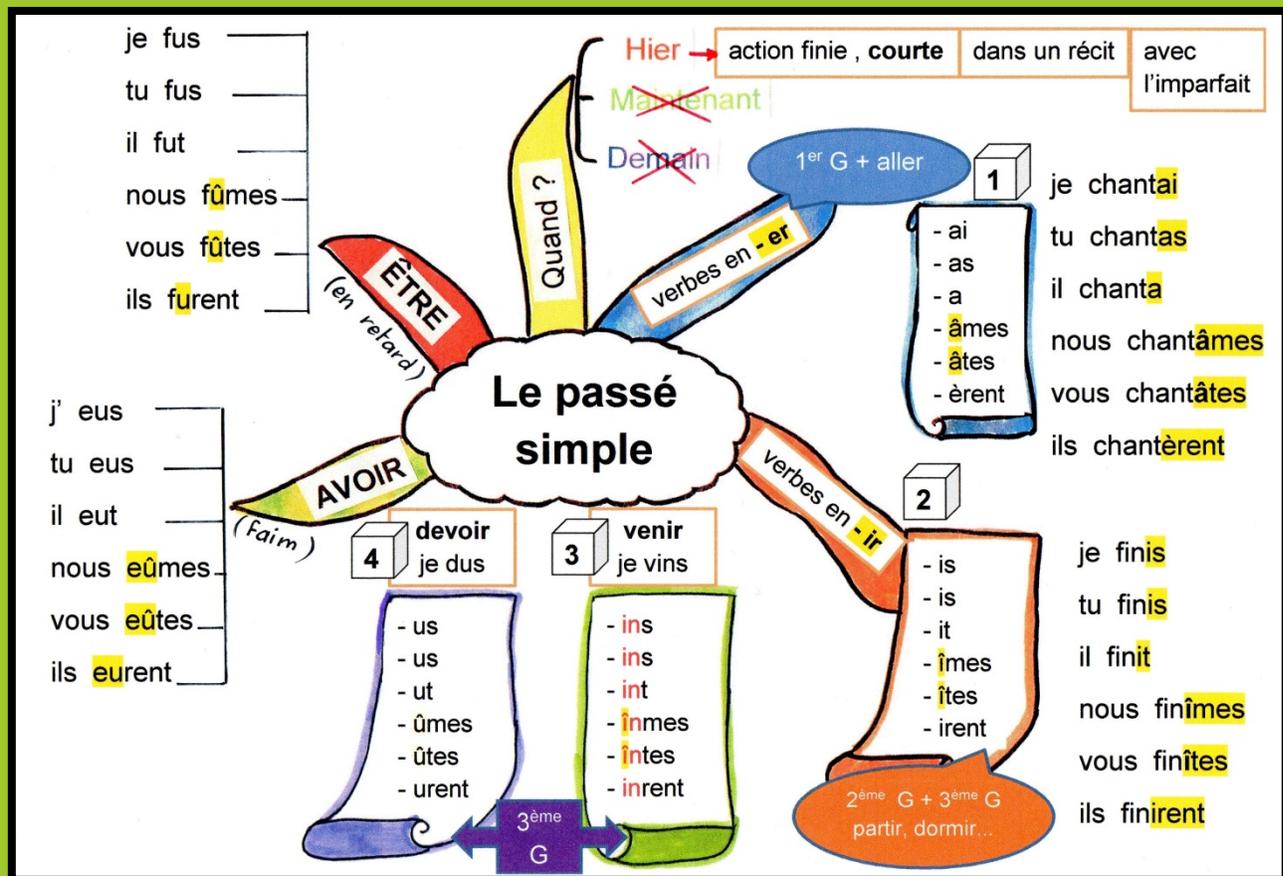
Emploi

Le passé simple exprime une action achevée du passé, le plus souvent une action brève.

Exemple : Soudain, le cercueil chuta par terre.

Les terminaisons du passé simple de l'indicatif

Les terminaisons varient selon le groupe auquel appartient le verbe.



3. Transforme ces phrases au passé simple.

Exemple:

Elle **a entendu** un grand cri venant du fond de l'église.
Elle **entendit** un grand cri venant du fond de l'église.

1. Pendant les funérailles vous avez parlé de tout et de rien. _____
2. J'ai pris la parole pour témoigner mon soutien à la famille du défunt. _____
3. Cet homme a été grossier ! Quand j'ai parlé, il m'a interrompu. _____
4. Il a plu durant la cérémonie et le vent a soufflé sans cesse. _____
5. Il a fait ses valises et est venu à la cérémonie. _____
6. Lorsque nous avons lu ce Livre du Souvenir, nous avons pleuré. _____
7. Quand elle a vécu cette catastrophe, elle a perdu son sang-froid. _____
8. Abasourdis par la nouvelle, nous nous sommes promenés sans mot dire. _____

Lis ce texte. Trouve les verbes conjugués au passé simple. Recopie-les dans l'ordre du déroulement du texte dans le tableau ci-dessous. Puis écris ces verbes à l'infinitif dans la case d'à côté (voir exemple).

CHAPITRE 2 :
L'ENTERREMENT (de la poupée)

Quand la procession **arriva** (exemple) au petit jardin de Sophie, on posa par terre le brancard avec la boîte qui contenait les restes de la malheureuse poupée. Les enfants se mirent à creuser la fosse ; ils y descendirent la boîte, jetèrent dessus des fleurs et des feuilles, puis la terre qu'ils avaient retirée ; ils ratissèrent promptement tout autour et y plantèrent deux lilas. Pour terminer la fête, ils coururent au bassin du potager et y remplirent leurs petits arrosoirs pour arroser les lilas.

Extrait de "Les Malheurs de Sophie" de la Comtesse de Ségur

Ordre	Verbe au passé simple	Verbe à l'infinitif
1 - exemple	arriva	arriver
2 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 -	<input type="text"/>	<input type="text"/>





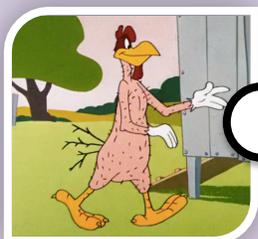
“Pelar gallo”

Les cigarettes les moins chères et les plus courantes étaient "Les phares". Donc, ceux qui les fumaient c'était parce que leur vie était ruinée.



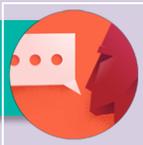
“Estirar la pata”

Comme dans la fête du "rodeo" quand le cavalier tombe du taureau et donne un tel coup "costalazo" qu'il repose sur le sol, puis le clown du rodéo entre et le transporte.



“Colgar los tennis”

C'est le réflexe final, en mourant, la rigidité nous fait étirer la jambe.



6. Que penses-tu de ces superstitions sur la mort en France? Discute –en avec tes camarades de classe.

Vous devez **embrasser** le mort pour qu'il ne revienne pas hanter les vivants.



Le corps d'un mort ne doit jamais rester seul pendant son exposition, le **diable** pourrait voler son âme.



Tous les **miroirs** doivent être couverts, sinon l'âme du mort pourrait s'y perdre et se retrouver aux enfers.



Une fois la **date** fixée, il ne faut pas repousser l'enterrement. La mort pourrait être insatisfaite.



REFERENCIAS

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle. Que sais-je?* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteille, M. (2005). *Pour un humanisme du divers*. En VST - Vie sociale et traitements. (no 87), pages 34 à 41
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, Compétition et Représentations sociales*. Cousset: DeVal.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, p. 11-35.
- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales, representaciones sociales, en Abric, Jean [comp.], *Prácticas Sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C., Vacherot, G. (1976). *Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu*. Bulletin de psychologie, 29, p.735-746.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Accardo, A. (1991). *Initiation à la Sociologie: une lecture de Bourdieu*. Bordeaux, France. Le Mascaret.
- Alonso, L. H. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alsina, R. (2006). *La comunicación intercultural*. Aula Abierta, Lecciones Básicas. Portal de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Álvarez y Garrido, C. (2004). *Teachers' role and training in intercultural education*. *Subject Center for Languages, Linguistics and Area Studies* [en línea].

- Amodio, D. M., & Devine, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation in implicit race bias: Evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 652-661
- Areizaga, J. (2002). *La dimensión cultural en los libros de texto*. Madrid: síntesis.
- Babüroglu, O. N. & Ravn, I. (2002). *Normative action research*. EBSCO Publishing, pp. 19-35.
- Barna, L. M. (1997). Stumbling blocks in intercultural communication. Dans L. A. Samovar et R. E. Porter (Éd) : *Intercultural communication* (8e éd., p. 370-378). Belmont, CA : Wadsworth Publishing Company.
- Barrette, C., Gaudet, É. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle* (2e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Barthélémy, F. (2007). Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Bauman, Z. (1973). *Culture as Praxis*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Belisle et Schiele, B. (1984). *Les Savoirs dans les Pratiques Quotidiennes*. Editions du CNRS, Paris.
- Berthet, A. (Ed.). (2012). *Alter Ego +1*. France : Hachette.
- Blanchet, P. & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Europe France.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Boas, F. (2004). *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, edited by Lee Nichol, London / New York : Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *L'économie des échanges linguistiques en Langue Française*. Paris: Larousse.
- Bourdieu, P. (2014). *Langage et Pouvoir symbolique*. Paris, France. Éditeur Points Essais.
- Bourhis, R. Y. & Gagnon, A. (1994). *Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes*. En R. J. Vallerand (Éd.) : *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 707-773).
- Boyer, H. (1990). *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques*. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. Langue française. Volume 85, Numéro 1, pp. 102-124.
- Bunge, M. (2010). *La investigación científica*. México: Siglo XXI
- Burgos, N. (2011) *Investigación Cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Byram, M. (2003). *Intercultural competence*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Byram, M. & Tost Planet, M. (2001). *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Camilleri, C. (1989). *La communication dans la perspective interculturelle*. En C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (Éd) : *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 363-398). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Masson et Armand Colin Éditeurs.
- Cano, J. (1993). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/1/S1001901.pdf>
- Casmir y Asunción- Lande en Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Castelloti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? En *Ela. Études de linguistique appliquée* 13-4 (n° 123-124), pages 365 à 372
- Castro, S. (2006). *Representações Sociais dos Professores de Alunos com Síndrome de Down Incluídos nas Classes Comuns do Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado em Educação, Santa Maria.
- Chanona, O. (2011). *Lacandonas de Chiapas: negociaciones e identidad dentro del ecoturismo: el evento de compra-venta de productos y servicios dentro del ecoturismo*. U.S.A: Editorial académica española.
- Charaudeau, P. (1990). *L'interculturel entre mythe et réalité*. FDLM, n° 230, Janv., Hachette: Paris.
- Chiss, J. L. (2001). *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil, étude de linguistique appliquée no121*.

- Cisterna C. F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Clanet, C. (1986). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. CLA, Toulouse, France.
- Clémence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales En: Ch. Guimelli (Ed). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé (pp. 119-152).
- CNDH. (2017). *Igualdad y prohibición de discriminación*. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/Derecho_Igualdad_Prohibicion_Discriminacion
- Colles, L. (2005). *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*, Cortil-Wodon : E.M.E
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Editor CLE International.
- De Assunção Barbosa, L. (2007). *La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue*. Ikala, Lenguaje y Cultura.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- Denis, L. (2000). *Ética y docencia*. Caracas, Venezuela: Fedupel
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Ángeles: Sage.

Departamento de lenguas. (2017). *Departamento de lenguas*. Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Recuperado de <http://elt.unach.mx/index.php/departamento-de-lenguas>

Doise, W. (1985). *Les représentations sociales: définitions sociales: définition d'un concept*. *Connexions*, 45, 243-253.

Dupuis, J. P. (1996) *Anthropologie, culture et organisation: proposition d'un modèle constructiviste*. En: Chanlat, J. F. (org.). *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions Eska.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press; 398 pages

Durkheim, É. (2002). *Sociología y filosofía*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Durkheim, É. (2007). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica, México.

E.B. Taylor, E. B. (1986). *Primitive culture*. Peter smith Pub, Gloucester.

El Fitouri, Idriss (2003) : Le point didactique. Enseigner la grammaire du français aujourd'hui. Grammaire et didactique du français, *Le français dans le monde*, N° 328, p. 25-27

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Esteve, O. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. D. Lagasabaster, y JM Sierra (eds.)

Fraga, K. (2003). *Le multimédia dans la classe de FLE: quel est le rôle pour le prof ?* . En Congrès Latino-américain de Professeurs de Français, XII, 2001. Rio de Janeiro. Les actes Mondialisation et Humanisme: Les enjeux du français.

Rio de Janeiro.

Galindo M^a Mar (2009): “*Los métodos de enseñanza de idiomas desde la perspectiva del aprendiz y su lengua materna*”, *Interlingüística*, nº 19, págs. 546 - 560.

García, G. (2018). *Negociación intercultural aspectos clave para negociar en ámbitos internacionales*. Editorial: FC Editorial. Fundación Confemetal.

Geertz, C. (1989). *Toutes directions: Reading the Signs in an Urban Sprawl*. *International Journal of Middle Eastern Studies* 21: 291-306.

Gergen, M. & Gergen, K. (1981). *Social psychology*. Springer Verlag.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.

Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Sobre el trabajo de la cara. Análisis de los elementos rituales de la interacción social*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/116993619/Goffman-Erving-Ritual-de-La-Interaccion>

González y Cano (2010). *Introducción al análisis de datos en Investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II)*. *Nure Investigación*, 45.

Gudykunst, W. B. (1994). *Anxiety/uncertainty management (AUM) theory : current status*. En R. L. Wiseman (Éd.): *Intercultural communication theory* (p.8-55). Thousand Oaks, London : Sage Publications.

Guimelli, C. (1994). *La fonction d'infirmière : pratiques et représentations sociales*. En: Abric, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF, pp. 83-107.

- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Editorial: Garden City, N.Y. Anchor Press.
- Halverson, R. J. (1985). *Culture and vocabulary acquisition: A proposal*. Foreign Language Annals, 18/4, 327-32.
- Herzlich, C. (1969). (1984, 2ème éd). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Herzlich, C. (1972). *La représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. En S. Moscovici (Ed.). *La psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Hinnenkamp, V. (2000) Constructing Misunderstanding as a Cultural Event. En: Di Luzio, A., Günter, S., y Orletti, F. (eds.) *Culture in Communication. Analysis of intercultural situations*, pp.211-243, Amsterdam: John Benjamins.
- Hofstede, G. (1980). *Motivation, leadership, and organizations: Do american theories apply abroad?* Organizational Dynamics, 9(1), 42-63.
- Holland D. & Cole, M. (1995). *Between discourse and schema : reformulating a cultural-historical approach to culture and mind*. In Anthropology & Education Quarterly n° 26/4, 475-489
- Hu, G. (2002). *Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China*. Language, Culture and Curriculum 15/2, 93–105.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: teoría y crítica (5a ed.) Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. En S. Moscovici (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”, en Moscovici, Serge [comp.], *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. *Espacios en blanco- Serie indagaciones*, 21, 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>.
- Karsten, A., Küntzel, B. (2006). *Forum on Intercultural Dialogue. Discussion Paper Based on the Forum. Organised by the Conference of INGOs of the Council of Europe*, Strasbourg.
- Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances*. Hermès – Lavoisier
- Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue*. Wiesbaden, Steiner (ZDL-Beihefte, 37).
- Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (éd. revue). Chicago: The University of Chicago Press.
- Laraia, R. (2000). *Cultura: um conceito antropológico*. – 17 ed. Rio de Janeiro: 224.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- León, M. (2002). *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. En: *Psicología Social*: Buenos Aires: Prentice Hall
- Lewin, K. (1948). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En Salazar, M.C. *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Colombia.

- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J. (2011). *Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective*. En: Eli Hinkel (eds.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (v. II). New York: Routledge. p. 837-855.
- Lussier, D. (2006). *Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity*. *Language Learning*.
- Mamani, B. (2018). *Categorización, codificación y triangulación de información*. Apuntes Universitarios, Maestro especialidad en Didáctica General.
- Manrique, A. M. M., Pineda, J. M. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49/3), 1-7.
- Marinucci, R. (2006). *Desafios da interculturalidade no contexto das migrações*.
- Martínez, A. J. (2014). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 61(1) (2).
- Mendoza, B. (2003). *La classe de français: lieu de rencontré de cultures*. In Congrès Latino-américain de Professeurs de Français, XII. Rio de Janeiro. Les actes Mondialisation et Humanisme: Les enjeux du français. Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. (1995). *O Conceito de Representações Sociais Dentro da Sociologia Clássica*. En: Guareschi, Pedrinho; Jovchelovitch, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes,.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, en *Cable*, 9, pp. 15-21.

- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* Paris: Didier. Collection CREDIF-Essais.
- Moran, P. (2001). Defining Culture. En: Patrick R. Moran *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle. p. 23-33.
- Morlat, J-M. (2009). *L'approche interculturelle en classe de Français Langue Étrangère*.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1961). (1976, nouvelle éd). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. En W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (2002). *Pensée stigmatisée et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale, dans Garnier (C.), Les formes de la pensée sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Okuda, B. and Gómez-Restrepo, C. (2015). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*.
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

- Paterson, B. L.; Bottorff, J. L.; Hewat, R. (2003). Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 29-38.
- Peinado C. Y. Martin L. T., Corredera, G. E. Moniño, N., Prieto J. L. (2010). Grupos de Discusión Métodos de Investigación en Educación Especial. *Cuadernillo de curso*.
- Petitjean, A. (1998). *Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique*. Pratiques 97-98, Metz.
- Pfleger, S. (2013). *Diálogo intercultural para una realidad global. Ciudadanos sensibles a una otredad*. En *Eutopía*, Vol. 6 No 18
- Pfleger, S. (2016) *Solo vemos lo que miramos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. 174 págs.
- Pfleger, Sabine/Steffen, Joachim/Steffen, Martina (coords.). (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Cele.
- Porcher, L. 1994. *La civilisation*. París: CLE International.
- Quintaneiro, T., Durkheim. E. En: Quintaneiro, T. (Org.). (2002). *Um Toque de Clássicos: Marx*.
- Radtchenko-Draillard S., (2012). Les aspects culturels de la négociation internationale, *Les cahiers psychologie politique*.
- Reckwitz, A. (2002). *Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing*. *European Journal of Social Theory*.
- Reuter. Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Risager, K. (2006). *Language and culture: global flows and local complexity*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Roussiau, N. et Bonardi, CH. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspective*. Sprimont: Mardaga.
- Saint-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur
- Samovar, L. (1991). *Communication between cultures*. Belmont, CA : Wadsworth Publishing Company.
- Senior, R. (2005). Authentic Responses to Authentic Materials. *English Teaching Professional*.
- Silva, M. (2006). Currículum y Educación Intercultural. *Nuestras Universidades y la educación intercultural* (pp. 97-104). Santiago: Facso-LOM.
- Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data* (4th ed.). London: Sage.
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants: quels liens peuvent être établis?. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1 - Apprendre les langues autrement). pp 177-200.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International
- Tengku, S. (2012). Language and Culture. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 17.
- Thomas, M. (2002). *La compétence interculturelle: un apprentissage*.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London-New York: Continuum.
- Tripp, D. (2005). *Action research: a methodological introduction*. Murdoch

University.

Trognon, A., & Larrue, J. (1988). Les représentations sociales dans la conversation. *Connexions*. 51(1), 51-70.

UNESCO Office Lima, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
Romero Cevallos, R. (2005)

Vandreza, F. (2002). *Aspectos interculturais: um norte para comunicação organizacional*. USP, São Paulo.

Vasilachis, R. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina. Gedisa editorial.

Vilà Baños, R. (2006). *Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural*, en Ra Ximhai, Vol. 8, Núm. 2, Enero-Abril, pp. 223-239, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México.

Vinsonneau, G. (2000). *Culture et comportement*, Armand. Colin, 2ed édition, Paris.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE-España

Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris. Didier. coll. CREDIF essais.

Zarate, G. (1997). *La notion de représentation et ses déclinaisons*, en Zarate, G. et Candelier, M. (dir.), op.cit., pp. 5-9.

Zarate, G. (2003). Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg.

Anexos

Anexo 1. Muestra de plan de elaboración de folletos turísticos en el primer ciclo

Título del proyecto	« NOUS SOMMES DIFFÉRENTS, NOUS SOMMES LES MÊMES »	
Observaciones o comentarios		
Breve descripción	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un folleto turístico para conocer más sobre algunas ciudades de México y Francia. 	
Temas abordador	<ul style="list-style-type: none"> Sitios turísticos, lugares de la ciudad, con una dimensión cultural común en el entorno cercano a las clases, así como de algunas ciudades de Francia. 	
Producción de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> La producción de un folleto turístico para indicar puntos de interés, similitudes y diferencias entre ciudades mexicanas y francesas. Servir como guía para futuros proyectos turísticos de su trayectoria profesional. 	
Competencias a adquirir:	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del patrimonio cultural: aspectos geográficos, históricos, geopolíticos y turísticos. Trabajo en grupo, aceptación de los demás y gestión de la diferencia, respeto a los demás. Capacidad para discutir, escuchar e intercambiar para superar el etnocentrismo habitual. 	
Diferentes formas de aprendizaje intercultural dirigido	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del patrimonio cultural: aspectos geográficos, históricos, geopolíticos y turísticos. Trabajo en grupo, aceptación de los demás y gestión de la diferencia, respeto de los demás. Capacidad para discutir, escuchar y compartir para superar el etnocentrismo habitual. Autonomía y autoconfianza. Trabajo en grupo Hacer que descubran y entiendan que "México comienza en la puerta de casa". Al familiarizarse mejor con ciudades de su país (México), contribuir al sentido de pertenencia de los estudiantes a esta entidad histórica y cultural. Hacer que los alumnos reflexionen y trabajen en su entorno inmediato o aspectos históricos, geopolíticos y económicos, patrimonio cultural y turístico. Hacerles saber que las interacciones, los intercambios, la cooperación en todas las áreas de la vida que tienen lugar en Francia hacen que sea necesaria la apertura a otros países. 	
Objetivos del proyecto de clase	<ul style="list-style-type: none"> Hacer que los alumnos reflexionen y trabajen en su entorno inmediato o aspectos históricos, geopolíticos y económicos, patrimonio cultural y turístico. Hacerles saber que las interacciones, los intercambios, la cooperación en todas las áreas de la vida que tienen lugar en Francia hacen que sea necesaria la apertura a otros países. 	
Contenido y	<ul style="list-style-type: none"> Fase 1: 	

desarrollo	<p>Presentación del proyecto: Cuestionario "la riqueza turística de mi país" + la riqueza turística de otras ciudades de Francia (discusión o trabajo grupal en sitios seleccionados).</p> <ul style="list-style-type: none"> Fase 2: Selección de una ciudad en Chiapas y una ciudad en Francia, para la realización del proyecto. Fase 3: Trabajos de investigación y documentación sobre los sitios seleccionados. Búsqueda en Internet, libros, revistas. Oficinas de turismo Fase 4: Producción del folleto. Fotos Leyenda Descripción de los sitios Enunciados que incluyan lo visto en clase (artículos definidos, indefinidos, conjugación verbos del primer grupo, lugares de la ciudad, medios de transporte, vocabulario relacionado a hotelería). Fase 5: Presentación de los folletos. 	
Número de integrantes en los equipos	<ul style="list-style-type: none"> Número de clases: 2 mínimo, máximo 4 Tamaño de los equipos: 4 integrantes por equipo. 	
Descripción de los resultados a producir por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un folleto turístico intercultural que incluya: Sitios para visitar Fotos Leyenda 	Ver la rúbrica del folleto para mayor información de cómo es que se va calificar. «Grille d'évaluation d'un dépliant touristique»
Posibles actividades para ampliar el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> Presentación común de sus folletos. 	

Anexo 2. Rúbrica de evaluación del folleto turístico intercultural



Grille d'évaluation d'un dépliant touristique
« NOUS SOMMES DIFFÉRENTS, NOUS SOMMES LES MÊMES »

	Très bon (4)	Bon (3)	Suffisant (2)	Insuffisant (1)
Information	Mes informations sont détaillées, précises et complètes.	Mes informations sont complètes.	Mes informations sont assez complètes, mais il manque quelques éléments.	Mes informations ne sont pas complètes et il manque des éléments importants.
Organisation	Mes informations sont organisées de telle façon que je peux les retrouver facilement. Les autres aussi peuvent retrouver les informations dont ils ont besoin.	Mes informations sont organisées de telle façon que je peux les retrouver.	Mes informations suivent un certain classement mais il est parfois difficile de m'y retrouver.	Mes informations ne sont pas bien classées. Il est très difficile de m'y retrouver.
Présentation	J'utilise de façon créative et efficace les lignes, les formes, les proportions, les textures et les couleurs pour réaliser un dépliant intéressant, attrayant et pertinent.	J'utilise de façon efficace les lignes, les formes, les proportions, les textures et les couleurs pour réaliser un dépliant intéressant, attrayant et clair.	J'utilise les lignes, les formes, les proportions, les textures et les couleurs de façon prévisible et mon dépliant ne capte pas l'attention du spectateur.	J'utilise les lignes, les formes, les proportions, les textures et les couleurs de façon peu soignée et mon dépliant n'est pas attrayant et ne capte pas l'attention.
Grammaire et orthographe	Mon dépliant ne contient aucune faute de français	Mon affiche contient quelques fautes de français qui ne détournent pas le lecteur du message	Les quelques erreurs de français que j'ai commises détournent l'attention du lecteur du message.	Les nombreuses erreurs de français détournent l'attention du lecteur du message.
Images	Au moins cinq éléments graphiques ou images de qualité et pertinents sont inclus pour le dépliant.	Au moins quatre éléments graphiques ou images de qualité et pertinents sont inclus pour le dépliant.	Au moins trois éléments graphiques ou images de qualité et pertinents sont inclus pour le dépliant.	Les éléments graphiques ou les images prenant en charge la représentation ou la compréhension du contenu du triptyque ne sont pas inclus.



Total : _____

Anexo 3. Ejemplos de los folletos turísticos interculturales

