



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Origen y desarrollo del concepto de competencia intercultural en
clase de lengua extranjera

❧ MONOGRAFÍA ❧

QUE PARA OBTENER EI TÍTULO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE FRANCÉS

PRESENTA

MARÍA CRISTINA MEDINA ORTIZ

ASESORA: MAESTRA MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

CIUDAD DE MÉXICO

OCTUBRE 2020

A mí mamá y a mi papá.

A mi hermano.

A mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco ampliamente:

- A mi asesora, la Maestra Mariana Martínez Aréchiga por su paciencia, valiosísimo apoyo, interés y ayuda en la culminación de este trabajo. Gracias maestra Mariana por tanto aprendizaje, la aprecio mucho.
- A Sara Sotelo por todo su apoyo y valiosa guía durante el camino de este gran reto de la LEF.
- A las revisoras, las Maestras Claudia Rosalinda Segura López, María Guadalupe González Trejo y Eurídice Sosa Peinado por sus comentarios para enriquecer este trabajo.
- A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Université de Bourgogne.
- A todos mis profesores y profesoras de la licenciatura de la UPN y de la Université de Bourgogne.
- A la Maestra en Ciencias de la Orientación Ariane Keck y al Maestro Anthony Brondel por sus valiosos comentarios en la realización de este trabajo.

ÍNDICE

Introducción	1
1. BASES CONCEPTUALES DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	3
1.1. La definición de cultura	4
1.2 La relación de la lengua y la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.	18
1.3 Origen y significado de la competencia intercultural	32
2. DESARROLLO CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	38
2.1. Las aportaciones de Michael Byram	38
2.1.1. Modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura de Byram	39
2.1.2 Los cuatro componentes del modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura de Byram	43
2.2. El hablante intercultural de Claire Kramsch	52
2.3. Los cinco componentes de la competencia cultural de Puren.....	54
3. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LENGUA EXTRANJERA Y SU RELACIÓN INDISOCIABLE CON LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	60
3.1. Las fases del proceso didáctico de enseñanza de lengua bajo la perspectiva intercultural.....	63
3.2. Algunas reflexiones sobre el modelo de los cuatro componentes de Byram, 1989	74
4. CONCLUSIONES.....	84
5. BIBLIOGRAFÍA.....	90

Introducción

En el área de la didáctica de las lenguas y las culturas, la perspectiva intercultural surgió alrededor de la década de los años setenta del siglo XX y, a partir del momento de su origen hasta la fecha, ésta se ha impuesto como aspecto dominante (Puren, 2008). La competencia intercultural, ha evolucionado y ha tomado una gran relevancia dentro de la enseñanza-aprendizaje, no solo de francés lengua extranjera (FLE) sino de otras lenguas, ya que permite un entendimiento y tolerancia entre dos o más culturas diferentes.

El presente trabajo revisa el tema de la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. En la primera parte, se lleva a cabo un análisis y una revisión histórica del concepto de cultura, dicho concepto es clave para poder entender más adelante el concepto de competencia intercultural. Asimismo, se exponen las bases de la relación indivisible entre lenguaje y cultura dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje. Recordemos que esta relación fue asentada por el antropólogo austrohúngaro Bronislaw Malinowski en 1931.

Posteriormente, una vez establecidas las bases históricas y teóricas del concepto de cultura y su relación indisociable con el lenguaje, el segundo capítulo se centra en las aportaciones de tres grandes teóricos y estudiosos del tema, Michael Byram, Claire Kramsch y Christian Puren. A lo largo de este segundo capítulo se exponen los principales elementos de sus teorías y modelos ligados al desarrollo de la competencia intercultural, así como el *modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura* de Byram, y se explican sus componentes.

Por otro lado, también se aborda el enfoque del *hablante intercultural* propuesto por C. Kramsch, en donde se integran conceptos interesantes como la del hablante nativo y hablante no-nativo. Además, se intenta mostrar la evolución de estos dos últimos conceptos a lo largo del tiempo, para dar origen de esta manera al *hablante intercultural*. En este sentido, lo que intenta Kramsch, es dar a conocer que los conceptos de *nativo* y *no nativo* son conceptos ya obsoletos si hablamos desde una perspectiva intercultural. El *hablante intercultural* hace referencia a todo el análisis, interpretación y reflexión de los

elementos y fenómenos culturales que lleva a cabo el aprendiz de lengua extranjera. El último apartado de esta sección aborda la propuesta de C. Puren, en donde el autor nos propone un acercamiento a la competencia intercultural desde una perspectiva más general. Puren (2008), propone una taxonomía con base en una macro competencia cultural, ésta competencia a su vez está compuesta por cinco subcompetencias en donde una de ellas es precisamente la competencia intercultural.

El tercer apartado del presente trabajo, se centra en las implicaciones a nivel que tiene la perspectiva intercultural en la práctica docente de lengua extranjera. Se puntualiza en la forma de abordar la perspectiva intercultural en su trabajo de planeación de la clase, previa a la interacción con los estudiantes en el aula. Se señala la problemática a la que se enfrenta, por ejemplo, para tomar decisiones y ponderar los temas lingüísticos frente a los temas interculturales, así como su formación profesional asociada al desarrollo de su competencia como mediador de culturas en el aula.

1. BASES CONCEPTUALES DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La enseñanza de lenguas extranjeras es un campo muy extenso con una gran cantidad de vertientes las cuales han sido abordadas y estudiadas en diferente medida por diversos autores. Dentro de esta gran diversidad de enfoques, en este capítulo se abordará el desarrollo del concepto de competencia intercultural para lo cual es imprescindible explorar los diferentes conceptos de cultura desde una perspectiva histórica, así como abordar a los autores de los diversos conceptos. Asimismo, se sitúa el origen de la competencia intercultural considerando las diferentes metodologías en la enseñanza de francés lengua extranjera.

La importancia del tema se basa en el hecho de que aprender una lengua extranjera, conlleva e implica para el estudiante, entrar en contacto con prácticas de vida, sociales, de comunicación y simbólicas distintas a las propias (Byram & Fleming, 2001), lo que lo conduce a un encuentro con algo que es diferente y que requiere de un entendimiento del otro, para analizarlo y comprender las diferencias. Este ineludible carácter cultural de la lengua nos obliga a enmarcar su enseñanza en un determinado contexto cultural y social. La lengua es cultura y vehículo para participar e interactuar con otras culturas en contextos sociales particulares.

En este sentido, los aprendices de lengua extranjera necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística, una auténtica competencia intercultural de la lengua meta. Es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas que le permitan identificar, analizar, asimilar y comprender las diferencias a diferentes escalas como a nivel de individuos, de sociedades y de comunidades.

Dicha competencia intercultural encuentra ciertos antecedentes en la denominada competencia sociocultural, la cual según Oliveras (2000), se ha basado tradicionalmente en el modelo de enseñanza nativo y por lo tanto se ha limitado a la presentación de una serie de elementos culturales estáticos sin profundizar en el significado de los signos

culturales ni plantearse las necesidades del alumno, para poder proporcionarle recursos y evitar diversas situaciones de conflicto en la comunicación mediante la lengua meta.

Mediante estas primeras ideas resulta evidente que, para abordar la revisión de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, será imprescindible analizar el concepto de cultura mediante diferentes definiciones y perspectivas surgidas en distintos momentos históricos.

Finalmente, el análisis y la comparación de las diferentes definiciones elaboradas por diversos autores permitirán identificar la relación y la relevancia de la cultura en la adquisición o bien en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se podrá destacar la aportación de la antropología, la sociología y la psicología al desarrollo del concepto de cultura y por lo tanto del concepto de competencia intercultural.

1.1. La definición de cultura

El término de *cultura* es un término amplio y complejo, la cultura como fenómeno social ha sido objeto de estudio fundamentalmente de expertos en la antropología, pero también se le ha estudiado a lo largo del tiempo desde otras áreas como por ejemplo, la psicología social, la lingüística, la etnología y la historia. Se trata de un concepto que no ha sido sencillo definir y que se ha usado para referir a una gran variedad de aspectos de la vida social y producciones del hombre que van desde objetos materiales, costumbres y rituales, hasta cuestiones más complejas como por ejemplo el comportamiento, las actitudes, el lenguaje y símbolos con los que se representa la realidad.

Es importante señalar que, dentro del área de la antropología, en términos prácticos no existe ninguna definición de carácter único y universal que haya sido reconocida (Byram, 1992) y debido a que el término de cultura es muy complejo, han surgido a lo largo de la historia diferentes tipos de definiciones.

A principios de los años cincuenta del siglo XX, los antropólogos estadounidenses Alfred-Louis Kroeber & Clifford Kuckhohn (1952) recabaron aproximadamente 164 definiciones de cultura y propusieron una clasificación basada en seis grupos o categorías para definir la cultura. Estas categorías son: A) Enumerativo-descriptivo, B) Histórico, C) Normativo,

D) Psicológico, E) Estructural y F) Genético. A continuación, se describen de manera breve cada una de las categorías.

Grupo Enumerativo-descriptivo

Dentro de esta categoría, existe una amplia gama de definiciones de cultura que ponen énfasis en la enumeración de los diferentes aspectos del contenido de la cultura además de que considera a la cultura como un conjunto integral. La gran mayoría de las definiciones de este grupo es de tipo enumerativa y las nociones de costumbres, hábitos, comportamiento habitual entran dentro de la mayoría de las definiciones de este grupo. Este grupo enumerativo-descriptivo se ve principalmente influenciado por el antropólogo Edward Burnett Tylor quien en 1871 dio a conocer un concepto de cultura el cual influyó en varias definiciones dentro de esta categoría. Dicha definición, se abordará más adelante dentro del resumen cronológico de las principales definiciones de cultura. Ahora bien, la principal objeción a las definiciones de este grupo, es que éstas jamás podrán ser exhaustivas y aquello que no se menciona explícitamente tiende a quedar fuera de consideración. Kroeber & Kluckhohn (1952) mencionan que la cultura se trata de una abstracción y por lo tanto el listado de cualquier fenómeno relativamente concreto tiende a confundir.

Grupo Histórico

El énfasis de esta categoría se centra en la herencia social y/o la tradición, las definiciones enmarcadas dentro de esta categoría seleccionan una característica de la cultura, la herencia social o tradición social, en lugar de tratar de definir a la cultura de manera sustantiva. Esta categoría, según Kroeber & Kluckhohn (1952), presenta ciertas discrepancias sobre todo a nivel de la definición de la palabra *herencia*, en este sentido, el término de *herencia social* es etimológicamente válido, sin embargo no toma en cuenta que la *herencia* en el sentido amplio de la palabra engloba todas aquellas características adquiridas de manera biológica. Se trata por lo tanto de un proceso biológico en donde no se incluye la transmisión de la cultura. Por otro lado, la *herencia* implica más bien lo que se ha recibido y la *tradición* se refiere principalmente al proceso por el cual este recibimiento toma lugar, pero también a todo aquello que es dado y aceptado. Ambos

términos tanto *herencia* como *tradición* ven a la cultura como algo estático o más menos fijo (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

Grupo Normativo

Las definiciones de cultura dentro del grupo normativo hacen hincapié en las reglas, las normas, los ideales, el comportamiento y los valores, estos últimos representan lo esencial de la cultura dentro de esta categoría. Dentro de este grupo normativo, la definición más representativa es la de Wissler (1929), “la cultura es el modo de vida seguida por la comunidad”. La palabra *modo* podría implicar varios aspectos dentro de una comunidad, por ejemplo, patrones comunes compartidos, sanciones por el incumplimiento de las reglas, las maneras de comportamiento, así como los modelos sociales. Uno o varios de los aspectos anteriormente mencionados se pueden identificar de manera muy clara en varias definiciones de este grupo normativo.

Dentro del grupo normativo, la cultura es entonces concebida como el conjunto de reglas de comportamiento. Además, es importante señalar que existe una estrecha relación entre las definiciones de este grupo y el grupo estructural que se describirá más adelante en este trabajo.

Grupo Psicológico

Esta categoría pone énfasis en la cultura como un instrumento de resolución de problemas, el aprendizaje de los individuos, los hábitos y aspectos asociados a la mente humana y al comportamiento ligado al pensamiento. La cultura es considerada como un instrumento para la adaptación. A pesar de que estas definiciones intentan relacionar la idea científica de la cultura con el individuo, hacen énfasis en la cultura como adquisición de hábitos por parte de los individuos y las causas de por qué retienen o cambian ciertos hábitos. Bajo esta perspectiva, la cultura se convierte en la suma de costumbres de lo que una sociedad ha aprendido a través de la historia.

Dentro de esta categoría, se destaca también la capacidad interhumana de aprendizaje, es decir la transmisión no genética de conocimientos bajo el supuesto de que todos los seres humanos poseemos un sistema nervioso y un equipamiento biológico que permiten el proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje puede ser similar pero no idéntico

entre diferentes grupos e incluso puede variar de acuerdo a la cultura. Por otro lado, Kroeber & Kluckhohn (1952) afirman que el comportamiento cultural es siempre un comportamiento aprendido, sin embargo, no todo el comportamiento aprendido es cultural. Algunas de las críticas que reciben las definiciones psicológicas es que la cultura no es la respuesta a todas las necesidades de la sociedad.

Grupo Estructural

El grupo estructural pone énfasis en el patrón y en la organización de la cultura, la mayoría de las definiciones de esta categoría evocan términos clave como *sistema*, *organización* y *configuración*. Existen a su vez, dos aspectos esenciales a considerar, el primero es la distinción entre los aspectos enumerativos que se mencionaron en el grupo A y la interrelación de los aspectos aislados de la cultura. El segundo aspecto, es que la mayoría de las definiciones incluidas dentro de esta categoría dejan en claro que la cultura es inevitablemente una abstracción. La cultura se vuelve un modelo conceptual que se basa en las uniformidades o patrones del comportamiento. En este sentido, la cultura es un diseño o sistema de diseños para la vida, la importancia de lo anterior es que extrae a la cultura como tal del comportamiento y de la actividad humana.

Ahora bien, recordemos que este grupo se basa en los patrones u organizaciones de las sociedades y comunidades. La organización es probablemente una característica universal de la cultura que a su vez es afectada por los patrones de comportamiento desarrollados en cada sociedad (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

Grupo Genético

Este grupo como su nombre lo indica concibe a la cultura como un producto, un artefacto y como ideas y/o símbolos. Su interés se enfoca en tratar de identificar los factores que han hecho posible la existencia de la cultura. Asimismo, en estas definiciones se marca un interés en el origen de la cultura. Kroeber & Kluckhohn (1952) señalan que este grupo se encuentra muy relacionado con el grupo histórico el cual se centra en la tradición y en la herencia social, sin embargo, es importante señalar que la diferencia entre las definiciones históricas y las definiciones genéticas es que éstas últimas se centran en el resultado final o producto de la cultura en lugar del proceso de transmisión.

Ahora bien, si relacionamos los productos de la cultura y el aislamiento de las comunidades, es de esperarse que, bajo condiciones de relativo aislamiento, cada comunidad tendrá una cultura propia o productos propios. Esta cultura puede ser compartida y esto dependerá en gran medida de la inter-comunicación con comunidades locales próximas, así como de la movilidad geográfica. La movilidad geográfica puede favorecer la comunicación e intercambios culturales por lo que puede haber similitudes culturales incluso en grandes áreas. La concepción genética es también relevante ya que se empiezan a observar nociones de la cultura como un patrón ordenado de símbolos, así como una internalización de la cultura en cada individuo Kroeber & Kluckhohn (1952).

Una vez señaladas de manera muy concreta las seis categorías de definición de la cultura, se muestran a continuación algunas de las principales definiciones de cultura de manera cronológica (Tabla I). Estas definiciones constituyen una base importante para comprender más adelante el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tabla I. Definiciones de cultura según grupo y aparición cronológica.

Autor(es)	Año	Campo de estudio y grupo	Definición
Edward B. Tylor	1871	Antropología Grupo enumerativo-descriptivo	“la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que engloba los conocimientos, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y todas las otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad.”(Tylor, 1871: 1)
Franz Boas	1930	Antropología Grupo enumerativo-descriptivo	“la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectados por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres.” (Boas, 1930:74)
Bronislaw Malinowski	1931	Antropología	“la cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. La organización social no puede

		Grupo histórico	comprenderse, verdaderamente excepto como una parte de la cultura [...]. Esta herencia social es el concepto clave de la antropología cultural. El lenguaje, pues, forma parte integral de la cultura; no es, sin embargo, un sistema de herramientas, sino más bien un cuerpo de costumbres orales.” (Malinowski, 1931: 85)
Melville Herskovits	1948	Antropología e historia Grupo genético	“la cultura es la parte del entorno fabricada por el hombre.” (Herskovits, 1948:17)
Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn	1952	Antropología Grupo enumerativo-descriptivo	“la cultura consiste en patrones de comportamiento, explícitos e implícitos, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra como elementos condicionantes de la acción futura.” (Kroeber & Kluckhohn, 1952: 181).
Clifford Geertz	1973	Antropología Grupo histórico	“la cultura es un recurso- transmitido históricamente- de significados encarnados dentro de símbolos, un sistema de ideas heredadas y expresadas bajo forma simbólica, a través de los cuales los hombres se comunican, perpetúan y extienden su saber concerniente a las actitudes frente a la vida.” (Geertz, 1973:89)
Georges Devereux	1977	Psicología Grupo psicológico	“la cultura no es una realidad exterior y superior a los individuos; en efecto, los individuos sólo reaccionan con otros individuos. Pero existe un proceso psicológico de reificación (objetivación) y es esta cultura abstracta (objetivada) la que ejerce una influencia sobre las personas, como componente de la personalidad de cada uno.” (Devereux, 1977:9)
Jerome Bruner	1984	Psicología Grupo normativo	“[...] un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción.” (Bruner, 1984:200)

Carmel Camilleri	1985	Psicología Grupo estructural	“la cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respecto a estos estímulos actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos.” (Camilleri, 1985:13)
Jean-Jacques Simard	1988	Sociología Grupo normativo	“cultura es todo lo que se refiere a la actividad social simbólica, expresiva, creadora de sentido, de valores y normas, de conciencia o de sensibilidad.” (Simard, 1988:31)
Claude Clanet	1990	Psicología Grupo estructural	“la cultura es el conjunto de formas imaginarias, simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y, más ampliamente, con el grupo y el contexto.” (Clanet, 1990: 16)
Real Academia Española	2014		“conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (RAE, 2014).

Elaboración propia con base en Tylor (1871), Boas (1930), Malinowski (1931), Herskovits (1948), Kroeber & Kluckhohn (1952), Geertz (1973), Devereux (1977), Bruner (1984), Camilleri (1985), Simard (1988), Clanet (1990), Real Academia Española (2014).

La revisión y el análisis de los anteriores conceptos de cultura permiten destacar que la antropología es una disciplina que ha sido pilar en cuanto a la caracterización y evolución del concepto. Sin embargo, la discusión en torno a éste se ha visto igualmente enriquecida por otras disciplinas tales como la sociología, la psicología, la filosofía y la pedagogía. Se comenzará con la discusión del concepto de cultura de Tylor (1871), quien fue uno de los principales evolucionistas de las ciencias sociales del siglo XIX. Incluso Kahn en el compendio *El concepto de cultura* (1995), menciona que la obra del inglés Edward Tylor es un buen punto de partida, ya que muchas otras definiciones retoman sus elementos, además de que Tylor fue uno de los principales representantes del evolucionismo en las ciencias sociales del siglo XIX.

La definición de Tylor (1871) es una de las primeras definiciones clásicas de cultura y se trata de una definición general y amplia desde un punto de vista antropológico. Los protagonistas principales en esta definición son el hombre y la sociedad y se deja de lado el componente de la naturaleza. Además, esta definición aborda a la cultura como un todo, un universo que incluye prácticas y comportamientos cotidianos. Kotakk (2007) menciona que la definición de Tylor se enfoca en los atributos que la gente adquiere en una sociedad particular, producto de una tradición cultural específica y se deja por fuera a la herencia biológica.

Por otro lado, Harris (1996) comenta que Edward Tylor parece adoptar ideas extremadamente avanzadas cuando se propone “eliminar la consideración de las variedades hereditarias o las razas humanas y tratar a la humanidad como homogénea por su naturaleza, aunque diversa por su grado de civilización” (Harris, 1996: 120). Por su parte, Kahn (1995) menciona que el concepto de Tylor es amplio y no fue teóricamente robusto ya que no se pueden identificar supuestos epistemológicos bien desarrollados y definidos.

Ahora bien, al hablar de Edward Tylor es imprescindible mencionar la obra del antropólogo y escritor estadounidense Lewis Henry Morgan. Ambos autores sientan las bases de la teoría del evolucionismo unilineal, la cual suponía que únicamente había una línea o camino por el que todas las sociedades debían pasar en su proceso evolutivo (Kottak, 2007). Los estadios por los cuales pasaban las culturas se conciben dentro del evolucionismo unilineal como secuencias fijas y las culturas debían pasar necesariamente por cada una de estas fases (Harris, 1996), desde una cultura descriptiva, hasta la cultura de simbolismos y significados.

Como respuesta al evolucionismo unilineal de Tylor y Morgan, surgen otras ideas y teorías que la cuestionan. Muñoz (1997), señala que la teoría de las formas o patrones culturales es la predominante en la antropología estadounidense de la primera mitad del siglo XX con autores como Franz Boas, Ruth Benedict y Alfred Kroeber. Estos autores rechazaron la idea de búsqueda de etapas evolutivas a las cuales alude el evolucionismo unilineal y no concebían a la humanidad en una única fórmula de desarrollo (Harris, 1996).

Ahora bien, si retomamos la definición de cultura de Boas la cual formuló en 1930, en ella se trata de resaltar el carácter particular de cada cultura al referirse a ésta como todas aquellas manifestaciones de los hábitos sociales al seno de una comunidad. En este sentido, esta definición tiene presente toda la diversidad cultural. Kahn (1995) señala que Boas, en su definición de cultura, demuestra un interés principal por el entendimiento del comportamiento humano individual con relación a todos sus factores determinantes. Para Boas, los procesos históricos en sí no eran de interés teórico, se interesó principalmente en las actitudes individuales y se opuso a la formulación de leyes sociales (Kahn, 1995).

Pasamos ahora a una definición crucial para el desarrollo del concepto de competencia intercultural, la definición de cultura de B. Malinowski (1931). Este autor hace hincapié en la organización social como componente intrínseco de la cultura, menciona que todos aquellos componentes de la cultura, tanto abstractos como tangibles se transmiten de una generación a otra a través de la herencia social. Además, concibe al lenguaje como un conjunto de costumbres orales y como parte integral de la cultura. La definición de Malinowski (1931) es de particular interés para el presente trabajo monográfico ya que incluye al lenguaje como parte de la cultura.

Algunos autores mencionan que el lenguaje constituye un hecho cultural en sí. Sin embargo, es importante mencionar que lenguaje y lengua son dos conceptos relacionados entre sí pero poseen cada uno de ellos características que los definen. Por otro lado, Malinowski fue uno de los principales exponentes del denominado funcionalismo, corriente que se centraba en el papel de los rasgos y prácticas culturales dentro de la sociedad contemporánea (Kottak, 2007). Malinowski consideraba que cada costumbre y modo colectivo de las organizaciones (instituciones) en la sociedad, no podían entenderse de forma aislada, sino como parte de un todo interrelacionado al que contribuyen desarrollando una función determinada, unas dependen de las otras y cualquier cambio supone una modificación de las otras entidades para conservar la unidad (Kottak, 2007).

Continuamos ahora con la definición de Melville Herskovits, según Muñoz (1997) Herskovits elaboró un concepto objetivado de cultura en la cual engloba una inmensidad de aspectos relativos a la cultura. El *entorno* por ejemplo, es todo aquello que rodea al

hombre desde una dimensión biológico-física hasta las dimensiones psicológica y filosófica. De este modo, esta definición no llega a captar y a definir toda la riqueza de la cultura.

Kroeber & Kluckhohn fueron discípulos de Franz Boas y en 1952 publicaron la obra *Culture: a critical review of concepts and definitions*, esta obra es de suma relevancia ya que se trata de una compilación crítica de 164 definiciones que se tenían hasta el momento. Con base en sus experiencias e investigaciones, Kroeber & Kluckhohn formularon a su vez una definición de cultura.

Kroeber & Kluckhohn (1952) hacen referencia a las normas específicas del comportamiento y su definición muestra que la cultura no es solamente una serie de elementos fragmentados dispersos y aislados, sino que hay cierta congruencia entre formas y modelos de comportamiento implícitas o explícitas adquiridas y transmitidas mediante símbolos. La definición de Kroeber & Kluckhohn (1952) constituyó la base conceptual de cultura para muchos antropólogos estadounidenses entre 1940 y 1960 (Muñoz, 1997). Ahora bien, las críticas que ha recibido esta definición de tipo estructuralista es que propone una visión estática de la cultura (Harris, 1996; Muñoz, 1997), es decir que no aborda los aspectos de la herencia y la transmisión, solo se menciona que es a través de símbolos.

Por su parte Clifford Geertz encuentra sus bases en ciertas ideologías del sociólogo alemán Max Weber. Geertz (1973), estudió a las culturas como sistemas de significación y retoma la metáfora del *tejido* del sociólogo alemán Max Weber. Según este último autor, mediante la referencia a los valores que las personas atribuyen a ciertos eventos y situaciones se originan los denominados *objetos culturales*. Es a través de los valores que se les atribuye a estos objetos culturales, que la conducta humana puede ser identificada y comprendida (Briones, 2006).

Bajo esta perspectiva, para Max Weber la comprensión individualizada de los objetos culturales y de la acción constituyen uno de los principales objetivos en las ciencias sociales (Briones, 2006). La definición de cultura de Geertz (1973) se inclina más hacia la concepción de la cultura no como una ciencia experimental en busca de leyes, sino como una ciencia más bien interpretativa que busca encontrar significados.

Según Kottak (2007), la definición de cultura de Geertz se basa principalmente en el aprendizaje cultural y en un sistema de significaciones. Si analizamos más a detalle la definición, Geertz da importancia a los símbolos y en este sentido, la cultura sería todo aquel valor que asigna el individuo a sucesos y éstos a través de esta asignación de significados se convierten en los denominados objetos culturales, los cuales pueden ser abstractos y/o tangibles. El valor será diferente, así para la cultura A, el valor para un mismo objeto cultural será diferente para la cultura B o bien el valor de un objeto cultural en dos diferentes culturas podría ser el mismo, y es por ello que Geertz, menciona que no se pueden buscar leyes que expliquen estos fenómenos. Además, esta definición busca reevaluar el aspecto de la significación dentro de la cultura.

Lo que destaca en la definición de Geertz (1973) es que la cultura supone un código, es decir un sistema de significados. Este sistema es usado por los miembros de una comunidad o grupo y los utilizan en sus interacciones. Según Kottak (2007) este acercamiento refuta la visión de la cultura nacida de tesis behavioristas o conductistas, como las aptitudes del individuo, influenciadas por su medio, a adaptarse de manera adecuada a la vida dentro de una sociedad dada.

Por otro lado, Byram (1992) señala que la definición de Geertz (1973) revela un papel central a la lengua que es vista como uno de los principales vehículos de significados; afirma que la enseñanza de una lengua va ligada inevitablemente a enseñar la cultura, es decir enseñar los sistemas de significados y de símbolos (lingüísticos o no) que vehiculan los significados.

Por otra parte, en su definición, Devereux (1977) resalta a la cultura como elemento influyente en diferentes componentes psicológicos del ser humano como por ejemplo la personalidad, de tal forma de que la cultura es un fenómeno sociopsicológico que sólo existe en los individuos. En este sentido, Aguirre (1994) menciona que para Devereux, el proceso de aculturación, va acompañado con el de la educación. El proceso de aculturación se define como el intercambio de rasgos culturales resultante del contacto directo entre grupos; los patrones culturales de cualquiera o de ambos grupos pueden cambiar pero los grupos se mantienen distintos (Kottak, 2007).

Para profundizar en el análisis de la definición de Devereux (1977), se puede mencionar que para él la cultura tiene una gran influencia en el sentido de moldear y afectar los diferentes estados psicológicos del sujeto, de tal forma que, por ejemplo, la depresión supone una quiebra cultural y una ruptura del orden comunitario. Adicionalmente, hay que destacar que Devereux fundó la *etnopsiquiatría metacultural*, que se define como la ciencia que estudia los conceptos de aculturación y la deculturación para comprender y curar los desórdenes mentales. En esta interpretación, la deculturación es un proceso por el cual el sujeto pierde, olvida o suprime su propia cultura debido a un mecanismo de dominación de una cultura diferente, que lo conduce, en muchas ocasiones sin siquiera percibirlo, a abandonar aquella cultura que le es propia (Cuq, 2003), provocando una desestructuración del sujeto.

Con respecto a la definición de Bruner (1984), se destaca que la cultura es un espacio simbólico y un lugar donde el sujeto estructura y reestructura continuamente aquellos dispositivos psicológicos con los cuales desarrolla su acción mental para aprender y para convivir, siendo que “el hombre no es una isla, completa en sí misma, sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea” (Bruner, 1988:152), se entiende que la cultura es una mediación en el desarrollo psicológico, social y cognitivo del sujeto.

Por su parte, según Muñoz (1997) la definición de cultura de Camilleri (1985) está fuertemente influenciada por la psicología social y la psicología cultural. En la definición de cultura de este último autor, se pueden identificar ciertos elementos que ya se habían destacado en definiciones anteriores, como por ejemplo la cuestión de la cultura como conjunto de significados o significaciones. En este sentido Camilleri (1985) menciona que son los individuos que pertenecen a cierto grupo quienes deben perpetuar por medios no biológicos este conjunto de significaciones, el cual se va a ver afectado y/o estimulado por los factores medioambientales.

Por otro lado, en su obra Camilleri (1985:12) menciona que

“[...] todo individuo vive dentro de un conjunto simbólico que se forma y evoluciona a lo largo de su existencia, en el que las significaciones individuales se articulan con las colectivas, entre las que se encuentran las provenientes de la cultura. No

todas las significaciones colectivas son culturales, sino aquellas de mayor duración y consenso en el grupo.”

En la definición anteriormente señalada, se puede observar que el autor resalta la influencia del colectivo o del grupo en cuanto a la perpetuación de la cultura. En este sentido, es a través del grupo que se lleva a cabo la continuación de las significaciones individuales y es el grupo quien tiene una influencia importante en el significado de los símbolos culturales.

En la definición de Simard (1988) se puede resaltar de nueva cuenta el sentido simbólico de la cultura, sin embargo, esta definición es particularmente interesante pues surgen dos nociones que los autores antes mencionados no pusieron de manifiesto. Es particularmente notorio como Simard (1988) ve a la cultura como elemento generador de valores, conciencia y sentido; y si bien no remite a grupos sociales o sociedades en particular, si alude a una cultura universal creadora a su vez de valores universales.

Por su parte, el psicólogo francés Clanet (1990), define a la cultura como aquel elemento mediador de las diferentes relaciones del individuo y a diferentes escalas, como por ejemplo las relaciones consigo mismo y con los demás individuos. Esta definición es particularmente interesante para el desarrollo de la presente monografía ya que se pueden identificar elementos clave de lo que más adelante será la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas. Clanet (1990) considera a la cultura no solamente como aquel elemento mediador o detonador del entendimiento del individuo consigo mismo sino también con los demás. Esta definición se podría aplicar a diferentes escalas, por ejemplo, dentro de un grupo social o bien con otros grupos y en contextos muy específicos, se interpreta que la cultura permitirá al individuo entrar en contacto no solamente con su propia cultura sino con otras culturas.

La definición de Clanet (1990) presenta elementos de base como la alteridad que Cuq (2003 :17) define como « c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable); il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité .» [es el otro como otro, es decir, como yo, un sujeto (responsable y absolutamente única, incomparable); él es a la vez diferente de uno e idéntico a uno en dignidad.].

La alteridad permite comprender que los sujetos son singulares e incomparables, cada uno tiene rasgos que le son propios y lo diferencian, pero a la vez, unos y otros, son idénticos en cuanto a la dignidad como sujetos sociales. En esta perspectiva también se destaca que el individuo necesita de la existencia del otro para poder comprender su yo. Por otro lado, según Muñoz (1997), las definiciones de Camilleri (1985), Simard (1988) y Clanet (1990), fueron forjadas en el seno de la psicología social y cultural; y las teorías cognitivistas acentúan su aspecto subjetivo. En sus definiciones Clanet & Simard, por ejemplo, conciben a la cultura como una mediadora de relaciones, como productora de valores y de sensibilidad; aspecto que no se había señalado en las anteriores definiciones.

Por último, la definición de la Real Academia Española resulta limitada ya que resalta a la cultura como elemento que desarrolla el juicio crítico en los seres humanos, en concreto del individuo, por lo que habrá personas *cultas* que hayan desarrollado un juicio crítico y otras *no cultas*. La Real Academia excluye de su definición varios aspectos relevantes como por ejemplo, lo simbólico, lo lingüístico y lo dinámico que representa y conforma la cultura, además de que se trata de una definición estática a nivel temporal.

Al analizar cada una de las definiciones de cultura podemos identificar convergencias y divergencias conceptuales. Cabe señalar que, en la mayoría de las definiciones, los principales protagonistas son el *ser humano* y la *sociedad*. En otras definiciones aparece otro elemento importante, *el ambiente*. De igual manera, los diferentes autores, muestran el componente y el contexto social como mecanismo importante en la conformación de la cultura. Por otro lado, solo algunos autores mencionan a la lengua como uno de sus componentes. La columna vertebral de cada una de estas definiciones es la relación que existe entre el hombre y su entorno en interacción social.

Con respecto a la relación e integración del lenguaje a la cultura, se podría decir que fue Malinowski (1931) quien integró al lenguaje a la cultura. En este sentido, es este autor quien concibe esta relación lenguaje-cultura como un binomio inseparable. Señala que el lenguaje es un sistema de hábitos sonoros el cual acompaña el desarrollo de la experiencia cultural. Bajo esta perspectiva, tanto el lenguaje como la cultura no se pueden ver de manera aislada sino de manera conjunta.

Briones (2006) señala que uno de los sistemas más importantes de signos y significados está constituido por el lenguaje, tanto en su forma escrita como en su forma hablada y que la internalización del lenguaje y su práctica constituyen una de las principales herramientas para el desarrollo del pensamiento y su organización. Para finalizar con el análisis de la cultura será imprescindible mencionar a Christian Puren, este autor es un experto en el área de la didáctica y la enseñanza de las lenguas extranjeras y aunque no da una definición de cultura, señala que la enseñanza de lenguas extranjeras (francés y español) se debe basar principalmente bajo una perspectiva socio-cultural. Puren (1988) señala que existen diversas y variadas formas de relación entre lenguaje y cultura, las cuales son siempre indisociables y dinámicas.

Finalmente cabe señalar que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el análisis de las diferentes posturas y conceptos sobre la cultura, sus expresiones y sus componentes, constituirán una base importante a tomar en cuenta por el docente para más adelante poder poner en marcha a cabo decisiones pedagógicas tanto de aprendizaje como de evaluación (Ponce, 2014).

1.2 La relación de la lengua y la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

La relación entre la enseñanza de una lengua extranjera y la cultura ha evolucionado a lo largo del tiempo y la noción de la cultura ha ganado terreno y se ha hecho presente dentro de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Byram (1992:177) señala que “la relación específica entre la lengua y otros aspectos culturales, así como la tradición pedagógica en la enseñanza de lenguas, demanda un cuidado y una atención muy particular”. La relación entre lengua y cultura es compleja y plantea a los docentes retos de diferente naturaleza ya que no solamente implica un replanteamiento de las prácticas docentes y didácticas, sino que además involucra reconsideraciones de tipo psicológico y sociológico.

En este sentido, hoy día se reconoce que el hecho de aprender un nuevo idioma o bien estar expuesto a un idioma diferente a la lengua uno (L1) implica para los aprendices adquirir nuevos conocimientos sobre aquella lengua, desarrollar habilidades para usarla

en distintos contextos comunicativos y con diversas intenciones, así como conocer su estructura; pero el proceso no se queda en el plano lingüístico. Recordemos que Cuq (2003) define a la L1 como aquella lengua que es adquirida en primer lugar por el individuo. Cronológicamente, es la primera lengua al momento del desarrollo de la capacidad de lenguaje de un individuo sin embargo, no se trata de la lengua más útil, ni la más prestigiosa, más adelante hablaremos de la importancia de la L1 en el desarrollo de la competencia intercultural.

Aprender un nuevo idioma conlleva también obtener diversa información acerca de la o las sociedades de donde proviene la lengua en cuestión, en las que se dan procesos culturales que son distintos a los de la sociedad y la cultura en la que se inserta y con la que se identifica el estudiante. Este aprendizaje involucra la realización de nuevas experiencias que tienen un impacto en la alteridad de los aprendices. Como ya habíamos mencionado, la alteridad consiste en tomar desde nuestro propio yo la condición de otro, tomar al otro como diferente pero idéntico a uno en dignidad. Es un concepto crucial en los orígenes de perspectiva intercultural ya que trata al otro como algo ajeno que va a influenciarnos en la conformación de nuestra identidad.

Al experimentar vivencias en la alteridad, los aprendices adquieren de igual manera nueva información acerca de sus propias costumbres y prácticas culturales (Byram & Fleming, 2001). En este sentido, la alteridad supone el encuentro con el otro, su lengua y su cultura, al tiempo que permite un ejercicio de exploración y análisis del propio sujeto que aprende, explorar y analizar la lengua, la cultura y la identidad que lo constituyen.

Según Puren (1998), la cultura que se enseña en clase de lengua ha sido siempre considerada como un objeto complejo y ha sido siempre difícil de adaptar en términos más didácticos. Además, este autor señala que existe cierta problemática cultural dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, esta problemática se debe en gran parte a la complejidad fundamental de su objeto, la lengua es cultura y al enseñar lengua se enseña también la cultura. A partir de esta problemática se advierte que en la enseñanza de idiomas el objeto cultural ha dado lugar a diversas propuestas didácticas, tanto en la elaboración de los manuales de lengua y en cuanto a la elección de los contenidos, la metodología y la evaluación.

Además, ha habido un cambio en la concepción de lo que supone *enseñar la cultura* en donde ésta ha pasado de ser un complemento de la clase o la lección, a ser el marco o contexto que da sentido a la comunicación en la lengua extranjera. Bajo esta perspectiva, el cambio ha sido la introducción total de la cultura desde los primeros momentos de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en vez de manejar a la cultura como un *dato* o una *curiosidad*. Aun así, existen casos en donde la enseñanza de la lengua se separa de la enseñanza de la cultura, debido a cuestiones meramente prácticas (Byram, 1992), o bien, en donde hay un mayor énfasis, sea en la enseñanza de la lengua o en la enseñanza de algunos rasgos, productos o expresiones de la cultura (Puren, 1998).

Con lo que respecta a la evolución del tratamiento de la cultura en el caso particular de la clase de francés lengua extranjera, Ponce (2014) propone cuatro etapas diferenciadas por orden cronológico, las cuales presentan una serie de características particulares en cuanto a la forma de incorporar y abordar la cultura. (Tabla II)

Tabla II. Etapas del tratamiento de la cultura en la clase de francés lengua extranjera.

Etapa	Características
Etapa 1. La cultura estereotipada	Eisl (2013) señala que durante la primera mitad del siglo XX se trabajaba sobre todo en la transmisión de una cultura erudita, una cultura de elite, una cultura francesa fuertemente estereotipada y focalizada en la supremacía de la denominada cultura francesa <i>civilizada</i> , occidental y de tipo colonial. Asimismo, la enseñanza de la cultura se concentraba exclusivamente en los movimientos intelectuales, literarios y artísticos. Cabe señalar que esta primera etapa del tratamiento de la cultura se caracterizó por la idea de la supremacía de la cultura francesa <i>civilizada</i> como parte de la cultura occidental. Además tenía una fuerte connotación ideológica y política con fuertes influencias del periodo colonial. Durante esta etapa, la obra didáctica de referencia para la clase de francés lengua extranjera fue el <i>Mauger bleu</i> .
Etapa 2. Intra-comunicativa	Etapa dominante hasta la década de los años 70's, en donde la enseñanza de la lengua era

	<p>equivalente a la enseñanza de la civilización. Sin embargo, civilización nos remite a tintes etnocéntricos, en donde la enseñanza de francés subordina la civilización a la literatura, considerada esta última como la esencia misma de la lengua y cultura francesa.</p> <p>La enseñanza del francés y la cultura se realizó mediante el método SGAV (estructuro-global-audiovisual), sin embargo, como menciona Ponce (2014), la lengua y la cultura siguen careciendo de contexto.</p>
<p>Etapa 3. Etno-comunicativa</p>	<p>A partir de los años 70's y 80's se empiezan a incorporar ciertas competencias culturales en la enseñanza-aprendizaje de FLE, ya que se concibe que aprender una lengua representa aprender una cultura.</p> <p>Durante este periodo se introduce la competencia en comunicación y el interés se torna y se centra en el alumno como parte activa del aprendizaje y como actor central en la construcción de su identidad social (Ponce 2014).</p> <p>Por otro lado, Eisl (2013) señala que durante este periodo resurgieron las nuevas definiciones del término cultura. En el mismo período el historiador francés Fernand Braudel, sienta las bases para reconocer y establecer la equidad entre diferentes culturas.</p> <p>Asimismo, en los años 80's, la introducción de la competencia de comunicación se hace presente. Las definiciones de esta competencia fueron dadas principalmente por Hymes y otros autores.</p>
<p>Etapa 4. Consolidación de la enseñanza intercultural</p>	<p>Durante esta etapa, se desarrollan objetivos y dinámicas específicas para el aprendizaje de la cultura (Ponce, 2014). Chambard (1997) señala que la pluralidad de experiencias culturales es reconocida y que la relación entre lengua primera y lengua extranjera abre espacios para ser explotados en clase de lengua.</p> <p>Lo anterior llevó a la consolidación de la perspectiva intercultural y a integrar la cultura a la clase de lengua de manera cualitativamente diferente. Abdallah-Pretceille (2017) afirma que la enseñanza de la cultura y la interculturalidad no se corresponde a obras literarias, ni a fechas, ni a</p>

	<p>monumentos idea que se cambia completamente si la comparamos con la primera etapa (la cultura estereotipada). Este autor señala que la cuestión intercultural trata de <i>educar la mirada y aprender a analizar</i> a partir de la propia experiencia y propia identidad cultural.</p> <p>Durante este periodo, se llega a la noción de <i>cultura-acción</i>, es decir la cultura cotidiana interiorizada en la práctica social y que se encuentra íntimamente ligada a la perspectiva basada en la acción y el enfoque por tareas en donde el aprendiz se convierte en un actor social.</p>
--	---

Elaboración propia con base en Ponce (2014), Eisl (2013), Chambard (1997), Abdallah-Pretceille (2017) y Byram, (1992).

El análisis de las cuatro etapas incorporadas en la tabla muestra que hubo una evolución de un tratamiento de la cultura estereotipada hacia el desarrollo de dinámicas y didácticas en donde la lengua y cultura son dos elementos indisolubles. Durante la última etapa del tratamiento de la cultura, se podría decir que la lengua es un elemento de suma importancia para la elaboración de conocimientos culturales y que, a la vez, la comprensión del marco cultural, con las relaciones y sujetos sociales que la portan, permite apropiarse los usos de la lengua y sus significados.

Ahora bien, Byram (1989) señaló que existen tres ejes clave en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: la experiencia del lenguaje usado para la comunicación, la consciencia de la naturaleza del lenguaje y el estudio de las culturas, los que se clasifican en dos categorías; la primera categoría se refiere al uso y la consciencia del lenguaje y la segunda categoría comprende los estudios culturales. De manera gráfica, esta categorización se resume en la Figura 1.

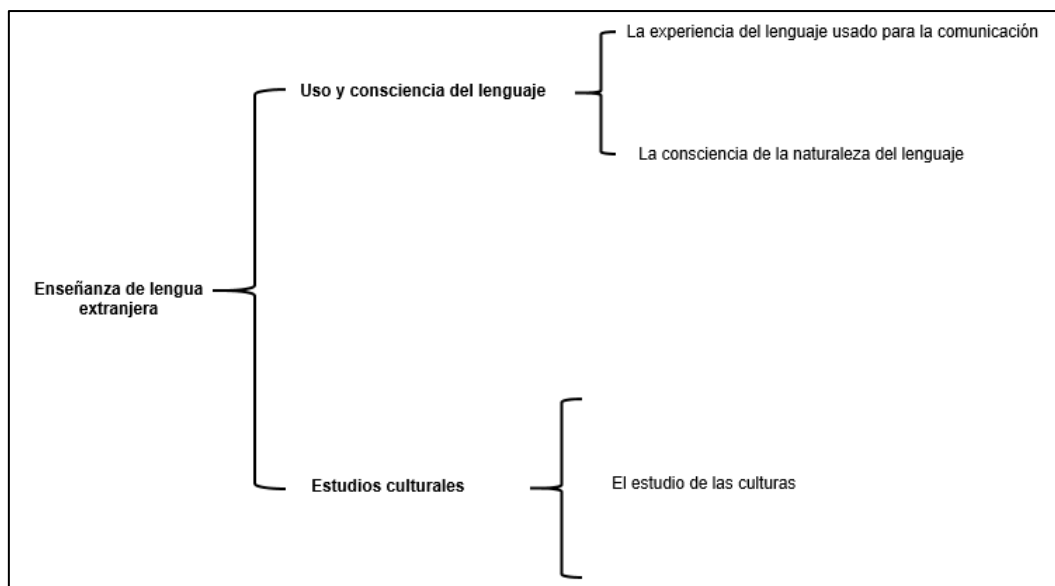


Figura 1. Categorización de los ejes de la enseñanza de una lengua extranjera, elaborada con base Byram (1989:138-139).

Este esquema permite apreciar la tendencia que ha habido a separar la enseñanza de la lengua de la enseñanza de la cultura y el mismo Byram así lo advierte. Apartar la lengua del conjunto cultural para que los estudiantes logren percibir la cultura de una forma más clara, es una práctica común en la enseñanza de lenguas extranjeras. Separar la cultura de las expresiones lingüísticas es útil para describir la lengua, sin embargo, esta separación entre cultura y procesos lingüísticos y comunicativos, limita la comprensión de los significados culturales que tienen las distintas construcciones y expresiones de la lengua. Para tratar de conjuntar la lengua y la cultura, existen ciertos acercamientos de tipo *bilingüe*. Por ejemplo, en Canadá la enseñanza de la lengua es prácticamente inseparable de la cultura y se encuentra imbricada en ciertos fenómenos culturales (Swain & Lapkin, 1982).

No hay que dejar señalar que esta separación, en términos prácticos para la enseñanza, puede ser útil para el docente y facilitar el aprendizaje. Al respecto Byram (1992:63) menciona que dicha separación es puesta en práctica de manera frecuente por algunos profesores de lengua extranjera por un criterio pedagógico: “extraer la lengua del conjunto cultural permite a los estudiantes comprender y percibir de una mejor manera la lengua”

Sin embargo, si los especialistas afirman que el estudio de la cultura es parte integral de la enseñanza de lenguas, ¿por qué en algunos casos no ocurre así?

Puren (1998) afirma que existe un desequilibrio entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la cultura. A nivel pedagógico y didáctico, este desequilibrio es notable, de manera que el aspecto más difícil a evaluar es la enseñanza-aprendizaje de la cultura. Además, señala que este desequilibrio no puede ser compensado de manera sencilla en el salón de clase y a nivel de prácticas en clase. Según Puren (1998) para mantener un trabajo integrado sobre la lengua, la cultura extranjera y el descubrimiento de la cultura, los docentes han realizado un esfuerzo al incorporar como material de clase diversos documentos auténticos en lengua extranjera y con ejercicios para explicitar la misma cultura.

Desde un punto de vista más práctico Byram (1992) plantea una serie de preguntas que van dirigidas hacia el análisis de los contenidos de enseñanza en lengua extranjera. Por ejemplo, en el caso específico de la enseñanza de francés, los profesores se pueden plantear la siguiente pregunta ¿A qué área geográfica se debe hacer referencia: ¿Francia metropolitana, las variantes belgas del francés, las variantes suizas, las variantes africanas o bien las variantes de Quebec? Para responder la pregunta se requiere tomar en cuenta una serie de factores, características y, sobre todo, tener claros los objetivos a lograr.

Byram (1992) indica que cada región o nación es independiente en términos lingüísticos y podrían ser el objeto de un estudio y aprendizaje separado de la lengua; sin embargo, de manera tradicional y durante mucho tiempo, la enseñanza del francés lengua extranjera se centró en el francés del área metropolitana de Francia. En otros términos, fue el francés parisino la base o el estereotipo en la enseñanza de FLE, así como la cultura asociada a éste. Ahora bien, lo anteriormente expuesto cobra sentido y tiene relación con la primera etapa de la evolución del tratamiento de la cultura en la enseñanza de idiomas: la cultura estereotipada. Se observa que hay cierto dominio de la *cultura francesa* en lo general, cuando se trata del caso específico de la cultura metropolitana de Paris.

Para mostrar el carácter parcial y arbitrario de esta consideración, es importante mencionar lo que resalta la Organisation Internationale de la Francophonie (2017). Según esta entidad, se estima que hay doscientos setenta y cuatro millones de personas francófonas en el mundo, de los cuales doscientos doce millones llevan a cabo un uso cotidiano en los cinco continentes. Por otro lado, en Francia existen variantes y dialectos regionales que son también manifestaciones de una cultura regional (Puren, 1998). Es evidente que los casi trece millones de habitantes de París son solo un sector muy pequeño de la diversidad lingüística y cultural que contempla la francofonía.

Por otro lado, y para profundizar en el tema central de este capítulo, la relación de la lengua y la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, es importante señalar que Puren (1998) plantea cinco diferentes acercamientos didácticos hacia la cultura, cabe mencionar que estos acercamientos surgen como respuesta a la pregunta: ¿Qué enseñar? Brevemente dichos acercamientos consisten en:

1) El acercamiento a través de lo representativo

Un ejemplo típico de este acercamiento es la literatura, ésta ha sido considerada como un vector privilegiado del acercamiento hacia la cultura a través de lo representativo. Se considera en este caso que existen hechos culturales particularmente capaces de *representar* y hacer reconocible o *hacer presente* la cultura extranjera ante los ojos del aprendiz.

2) El acercamiento por fundamentos

Se considera que existen hechos culturales lo suficientemente determinantes para estructurar en profundidad el conjunto de la cultura, es decir, constituyen su fundamento. A principios del siglo XX, estos fundamentos se buscaban principalmente dentro de la psicología colectiva forjada por la geografía y la historia, proponiéndose hacer descubrir a los aprendices la genialidad de la cultura extranjera.

3) El enfoque por puntos de referencia

Este enfoque asume que existen hechos culturales que relacionados los unos con los otros, permiten tejer una red del conjunto del objeto y llegar a una visión integrada de la cultura extranjera. La estrategia es horizontal y se deja atrás la cuestión vertical como en el acercamiento anterior.

4) El acercamiento por el camino del aprendizaje

Este acercamiento presupone que el aprendizaje de la cultura extranjera se genera a través de un descubrimiento individual. El dispositivo de enseñanza permite a los aprendices efectuar dentro de la cultura extranjera sus propios recorridos, sus propias experiencias y elaborar sus propias representaciones sobre la misma.

5) El acercamiento por contacto

Este enfoque es particularmente interesante ya que opera con una nueva perspectiva. En este sentido, la cuestión didáctica esencial no es la definición de contenidos culturales extranjeros, la pregunta inicial sobre qué enseñar o qué aprender queda desplazada. El eje se centra en preparar y provocar el contacto del estudiante con la cultura extranjera, el docente interviene para mediar en los efectos formativos que este contacto pueda generar. La intención es preparar al aprendiz hacia la gestión de contactos interculturales a los cuales será expuesto con mayor frecuencia mediante la lengua. La pregunta es entonces ¿por qué aprender y por qué hacer? Este acercamiento, actualmente es dominante en la didáctica de lenguas y es, también, conocido con el nombre de acercamiento intercultural.

A manera de resumen de los acercamientos anteriormente mencionados, se podría decir que la complejidad del objeto *cultura* hace que cada uno de éstos tenga cierto grado de pertinencia, pero ningún acercamiento por si solo es suficiente, es decir ninguno de ellos funcionará si se aplica de manera aislada. En este sentido, lo que señala Muñoz (1997), apoya la estrecha relación que existe entre la cultura no solamente con la adquisición de una lengua extranjera, sino también con la adquisición de la L1. Este autor menciona que

toda apropiación de una lengua ya sea materna o extranjera, es necesariamente apropiación de una cultura, ya que la lengua es el vehículo o la manera a través de la cual nos comunicamos. Bajo esta perspectiva, entonces podríamos hablar de una relación intrínseca entre la cultura y la adquisición de lenguas.

Además de los acercamientos anteriormente señalados, Byram (1992) señala que, para poder analizar la estrecha relación entre lengua y cultura desde una óptica de enseñanza de lenguas, se deben tomar en cuenta y distinguir dos elementos, tales como las variantes de la lengua y los marcadores culturales. El primer elemento, la lengua y sus variantes, se refiere a los dialectos y sociodialectos, los cuales son considerados como manifestaciones abiertas de la identidad cultural. En este sentido, cada individuo utiliza más o menos de manera consciente, una variante de la lengua para revelar su identidad social (Giles & Powesland, 1975).

Con relación al segundo elemento, los marcadores culturales, éstos pueden ser de diversa naturaleza, por ejemplo, la forma de vestir, las instituciones sociales, el tipo de vivienda y otros objetos culturales. En este sentido, el lenguaje encarna esencialmente los valores y los significados de una cultura, la lengua no solo hace referencia a artefactos culturales, sino que además conforma la identidad cultural de un individuo.

Para poder transmitir estos significados lingüísticos, el profesor de lengua extranjera requiere de un análisis de valores y de objetos culturales a los cuales estos significados se refieren. Byram (1992: 65) señala que “por su naturaleza simbólica y transparente, la lengua puede existir por si sola y representar el conjunto de fenómenos de una cultura dada”. Para este autor, la enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera representa para los aprendices el conocer un nuevo sistema de significados y símbolos, además de que les proporciona la ocasión de adquirir nuevas competencias y les permite reflexionar sobre su propia cultura.

Por otro lado, Puren (1998), plantea ciertos aspectos que se deben de tomar en cuenta con respecto a la relación de la cultura y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos

elementos son la descripción, la selección, la gradación, la progresión, la presentación, la explicación, la puesta en obra de ejercicios y la evaluación.

Byram (1992) por su parte señala que la lengua no se puede emplear sin tener en cuenta significados y referencias exteriores. Los significados de una lengua dada hablan de la cultura de cierto agrupamiento social, de la misma manera el análisis de esos significados, el hecho que los estudiantes y los otros locutores los comprendan, requieren del análisis y de la comprensión de esa cultura.

Además, el autor indica que toda enseñanza de una lengua involucra sin lugar a dudas una serie de referencias explícitas del conjunto cultural del cual se extrae la lengua en cuestión o de la comunidad de estudio y en este sentido, será difícil separar totalmente las cuestiones lexicales de su referencia de origen. Se espera que el aprendiz de lengua extranjera vea todo el conjunto lengua-cultura, sin embargo, para hacer esto posible, se requiere de una serie de derivaciones metodológicas (Paricio, 2014) las cuales se abordarán más adelante.

Por su parte, Byram (1989) señala que existen una serie de relaciones entre la cultura extranjera y la propia cultura del estudiante, ambas culturas se encuentran ligadas al desarrollo psicológico de los aprendices en conexión con la presentación de la cultura extranjera. Ponce (2014) especifica que, en la clase de lengua, la cultura del país del alumno y la cultura de estudio entran en contacto, en este sentido, el prefijo *inter* abre la vía a un intercambio en igualdad entre varias culturas, a una cooperación enriquecedora y a un mestizaje que no obliga en ningún caso a abandonar la propia identidad.

En este orden de ideas, Byram (1992) apunta que una contribución del aprendizaje de lenguas a la educación personal de los estudiantes, entiéndase su desarrollo social y formación de identidad, consiste en proponerles una visión acerca de su propia lengua y su propia cultura, un punto de vista de donde ellos pueden contemplar su propia experiencia y su propia identidad como seres sociales, y por contacto con otra cultura, lo cual permite relativizar y contextualizar su propia cultura. El propio Byram (1992:76) redondea esta idea señalando que:

“Si el profesor de lenguas extranjeras lleva a los estudiantes a reinterpretar su propio comportamiento, a través de la confrontación a aquello que existe en otras culturas, entonces el profesor puede seguramente reivindicar un rol significativo dentro de la educación de los jóvenes”

Bajo esta perspectiva es la confrontación con lo extranjero o con *lo diferente* lo que nos podría llevar hacia una reflexión más profunda y una valoración de nuestra propia cultura. Por otro lado, Byram (1992) señala que existe una necesidad de integrar a la enseñanza de lengua y cultura diversas disciplinas tales como la antropología social, la lingüística y la sociolingüística. Estas disciplinas podrían proporcionar tanto al estudiante como al profesor de lengua extranjera elementos de tipo humanístico alejados de la gramática, la fonética y la lexicología de un idioma. A su vez, los elementos humanísticos podrían estar relacionados con un desenvolvimiento de tipo social y cultural.

Existen varios casos en diferentes partes del mundo en donde la integración de estas disciplinas se lleva a cabo a través de programas de enseñanza bilingüe en donde la lengua es a la vez objeto y medio de estudio. De manera tradicional dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la lengua ha sido enseñada como objeto, es decir, el maestro aborda los diversos aspectos de un idioma como lo son la gramática, la fonética, el vocabulario, la cultura y aspectos sociolingüísticos asociados a éste. Sin embargo, debe ser utilizada también como medio, no para la resolución de problemas sino para transmitir y adquirir los conocimientos sobre los pueblos y la cultura que se encuentran asociados a estos conocimientos (Byram, 1992).

Barth (1969) hace una contribución para analizar esta problemática desde el punto de vista de los denominados *grupos étnicos*. El autor plantea que un *grupo étnico* designa una población que cumple una serie de características que son: 1) aseguramiento de la perpetuidad biológica, 2) el intercambio de valores culturales fundamentales, 3) constitución de un campo de comunicación y de interacción y 4) presencia de miembros quienes se reconocen entre sí y a sí mismos y son identificados por otros como una categoría distintiva de otras categorías del mismo orden. Según Barth (1969), este aspecto no es nada sencillo y es más bien complejo en el sentido de que existen grupos

sociales estratificados, en donde cada estrato tiene a su vez ideas, símbolos y valores específicos, de tal forma que existe una sub-cultura propia y pueden identificarse diversas sub-culturas.

Bajo esta perspectiva, Barth (1969) señala la necesidad de identificar cierto nivel de reagrupamiento (étnico, nacional y regional), a partir del cual se puede comenzar a analizar la cultura y presentarla a los estudiantes que aprenden la lengua extranjera en cuestión.

El ejercicio de análisis e interpretación de la cultura involucra directamente al profesor que enseña la lengua extranjera. Al respecto autores como Barth (1969), Byram (1989; 1992), Puren (1998) y Ponce (2014), señalan que los profesores deben plantearse una serie de preguntas que provoquen el análisis del ámbito cultural y los términos en los cuales se debe llevar a cabo este análisis. Por ejemplo, un profesor de FLE, podría preguntarse para definir el ámbito cultural ¿qué enseñar, la francofonía mundial, la francofonía europea, la cultura en Francia metropolitana, la de alguna región francesa, las prácticas de la burguesía, la vida parisina, la francofonía en África o en el Caribe? La respuesta entonces dependerá de nuestro objetivo, de las características de los alumnos y contexto académico.

En cuanto a los términos en los cuales debemos llevar a cabo este análisis se refiere si en el foco se coloca en las instituciones sociales, los artefactos culturales, la vestimenta, el modo de vida, las señales y signos, entre otros.

Para concluir el presente apartado, será importante reiterar que el enfoque de la enseñanza de la cultura dentro del marco de la lengua extranjera ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Se he pasado de concebir a la cultura como un *objeto* material estereotipado (la Torre Eiffel, la gastronomía francesa, la baguette, la literatura francesa) hacia una cultura más amplia y a la provocación de experiencias en el estudiante frente a una cultura diferente a la propia. Por ejemplo, cuando planteamos la siguiente pregunta a los estudiantes ¿En qué piensan cuando escuchan o leen la palabra *francofonía*?

Seguramente encontraremos a estudiantes que con base en su experiencia expresen que la francofonía está formada por todas las personas que hablan francés, es decir, en su mente no solo relacionan a la lengua francesa con Francia o Paris, ni con las

baguettes, sino que lo relaciona con otro tipo de culturas como por ejemplo la cultura africana, quebequense, etc. En este sentido, emerge la cuestión de la mediación en el contacto entre dos o más culturas y es de aquí donde surge la noción de *competencia intercultural*.

Ahora bien, para complementar el análisis anteriormente indicado, algunos autores como Byram (1989) mencionan que no es conveniente olvidar las cuestiones tales como los lazos entre la cultura extranjera y la cultura materna en relación a la vez al desarrollo psicológico del estudiante y a la presentación de la cultura extranjera. La idea de que el estudio de la cultura es parte integral de la enseñanza de lenguas, debido a los lazos entre la lengua y cultura, dio lugar al nacimiento de la noción de estudio de una cultura como disciplina propiamente dicha. El estudio y la adquisición de una lengua deben tener lugar dentro del contexto del estudio de la cultura y en este sentido la disciplina que proveerá los procedimientos apropiados es la antropología social.

Esta disciplina, ha puesto en evidencia ciertos fenómenos sociales, además de poder caracterizar similitudes y diferencias entre grupos. Lo anterior se relaciona con lo que propone Leach (1982), este autor plantea el término *contrastes superficiales* los cuales define como todos aquellos elementos que pueden suscitar resistencia y prejuicios, estos contrastes, aun cuando sean únicamente superficiales son esenciales para el aprendizaje de lenguas.

Finalmente, es importante señalar que el estudio de una cultura implica dos objetivos interdependientes, el primero es facilitar el empleo de la lengua por los estudiantes y segundo ayudarles a tomar consciencia del concepto de alteridad cultural, en el sentido de saber en qué medida nos parecemos y en qué medida nos diferenciamos los unos de los otros (Byram, 1992). Según Ponce (2014) la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya no se trata solamente de un saber abstracto sino de un conocimiento práctico de *saber hacer* y es precisamente a raíz de esta finalidad práctica que la enseñanza-aprendizaje de idiomas en donde la cultura adquiere un papel esencial. La autora señala que el componente cultural ha sido un elemento motivador del aprendizaje, la cultura como saber *efectivo* que ayuda a una mejor comprensión y la cual nos aporta elementos para interaccionar con los demás de una mejor manera.

1.3 Origen y significado de la competencia intercultural

Como quedó expuesto en los apartados 1.1 y 1.2, el interés por la cuestión cultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se ha hecho presente desde hace ya varios años y como mencionan Byram & Fleming (2001) no se trata de un aspecto nuevo en el área de enseñanza de idiomas. Sin embargo, la manera como la cultura se ha abordado muestra una evolución a lo largo del tiempo, en este sentido el desarrollo de la dimensión cultural ha tratado de dar respuesta a las diversas necesidades y cambios que experimentan las sociedades actuales.

Cabe mencionar que los estudios y los enfoques interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido principalmente desarrollados en la Unión Europea a partir de los años 80's (Van Ek, 1986; Paricio, 2004). Los nuevos escenarios y los constantes cambios de la Unión Europea sobre todo en el ámbito económico han tenido una influencia en la manera de abordar la enseñanza de lenguas, orientándola hacia una dimensión intercultural. La dimensión cultural, existe en la tradición denominada *Landeskunde* en Alemania y de *civilisation* en Francia (Byram & Fleming, 2001), sin embargo, la cuestión intercultural es la que ha surgido debido a los cambios socioeconómicos en las sociedades.

Cabe señalar que posterior a 1945, la dimensión cultural formó parte del desarrollo de métodos audiolingüísticos y audiovisuales en Estados Unidos y Europa Occidental sobre todo en Francia (Byram & Fleming, 2001; Steele & Suozzo, 1994; Puren, 1988). Sin embargo, estos enfoques no lograron concretar la integración lengua-cultura, su tendencia estuvo marcada por aislar el aprendizaje de idiomas como sistema meramente gramatical y a presentar información sobre uno o más de los países en que se hablaba la lengua de estudio (Byram & Fleming, 2001).

Byram (1991) menciona que durante mucho tiempo el aprendizaje de una lengua extranjera se centró en el aprendizaje de la gramática, otros aspectos implicados en su enseñanza tales como lo cultural, lo social y la pragmática se situaron en un nivel secundario, complementario o incluso eran prácticamente nulificados, como es en el caso de la metodología de la gramática-traducción o tradicional (Bertocchini & Costanzo, 2008; Puren, 1988). En las últimas décadas, ha habido una mayor aceptación en cuanto a la

necesidad de una nueva perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, vista principalmente bajo la óptica del aprendizaje de idiomas con fines comunicativos y como medio para la interacción social (Byram & Fleming, 2001).

Para comprender de una mejor manera el origen de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras será importante ubicar el papel de la cultura dentro de las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje. Debido al interés particular en la enseñanza del francés, a continuación, se muestra en la tabla III la forma en que las metodologías más relevantes incorporan la cultura: la metodología tradicional o metodología de la gramática-traducción, la metodología directa, la metodología audiovisual, el enfoque comunicativo y la perspectiva basada en la acción.

Tabla III. Características de las principales metodologías de enseñanza-aprendizaje de FLE y el tratamiento de la cultura.

METODOLOGÍA	PERÍODO DE MAYOR AUGE	TEORÍAS DE REFERENCIA	PRINCIPALES CONTENIDOS	ROL DE LA CULTURA
Tradicional Gramática/ Traducción	Dominante del siglo XIX hasta los años 40's-50's del siglo XX	Ninguna teoría lingüística ni teoría de aprendizaje como referencia. Inspirada en el modelo de enseñanza del latín.	Buscaba el dominio de los escritos literarios La lengua no es enseñada con el objetivo de comunicar sino sobre todo como disciplina intelectual	Enseñanza de la lengua como acceso a la cultura literaria. Componente trans-cultural
Metodología directa	Aparece a finales del siglo XIX	Fonética descriptiva Teoría asociacionista o cognoscitiva	La lengua es enseñada con el objetivo de comunicar Utilización de la segunda lengua presente a través de acciones, ilustraciones, cuadros ilustrativos,	Insuficiencia de la descripción cultural de referencia La articulación entre la enseñanza lingüística y la enseñanza cultural era

			juego de pregunta/respuesta Se da mayor importancia a la comprensión oral y producción oral.	prácticamente nula.
Metodología audiovisual de 1era generación en Francia: Metodología SGAV (estructuro-global audiovisual)	Constituida en Francia a principios de los años 60's del siglo XX, alrededor de la integración de la imagen y sonido	Estructuralismo o. Behaviorismo o conductismo.	La lengua meta es una lengua de comunicación. Las actividades de producción oral son privilegiadas. La enseñanza de la gramática es implícita. La enseñanza del léxico está circunscrita al léxico de la vida cotidiana. Se recurre principalmente a la lengua meta	La lengua y la cultura siguen careciendo de contexto o éste aparece a menudo fabricado de forma muy simple.
Enfoque comunicativo	A partir de 1975, la lingüística extendió su dominio de investigación al estudio de la enunciación, actos de palabra y sociolingüística. La evolución en lingüística y la didáctica favorece el nacimiento del enfoque comunicativo.	La lingüística se abre a la palabra, a la enunciación, a la dimensión social del lenguaje, a la competencia de comunicación. La teoría psicológica del aprendizaje se inscribe dentro de la corriente cognoscitiva (aprendizaje: construcción de conocimiento)	Centrada en el estudiante. Enseñanza de la gramática, más o menos explícita, se hace con base en los actos de palabra La lengua materna y la lengua meta se alternan según actividades Se toma en cuenta la dimensión social de la comunicación	Un lugar importante se le dio a la cultura-civilización, con el fin de desarrollar una competencia cultural Componente intercultural

<p>Perspectiva basada en la acción</p>	<p>A partir de la publicación del Marco europeo común de referencia (MCER) para las lenguas en el año 2000, las metodologías hablan de una perspectiva basada en la acción. Según el MCER fija la enseñanza-aprendizaje de lenguas un nuevo objetivo social de referencia, la formación de un “actor social”</p>	<p>Teoría socio-cognitiva</p>	<p>Estudiante considerado como actor social. Perspectiva de una actuación social en clase. La perspectiva basada en la acción se agregó al enfoque comunicativo. El estudiante debe ser capaz de movilizar todos sus recursos y habilidades para lograr comunicarse en la lengua meta dentro de la tarea que le fue asignada.</p>	<p>Componente co-cultural. Formar ciudadanos de sociedades multilingües y multiculturales capaces de cohabitar de manera armoniosa. Intenta alcanzar una cultura conjunta (<i>co-culture</i>) dentro del sentido de un conjunto de concepciones compartidas o elaboradas en común.</p>
---	--	-------------------------------	---	--

Elaboración propia con base en Puren (1988), Cuq (2003), Bérard (1991), Bertocchini & Costanzo (2008), Puren (2009) y Morales (2014).

Como se puede observar, la cultura ha estado presente en las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje de FLE, sin embargo, ésta ha sido abordada y aplicada de diferente manera. La enseñanza de la cultura tomó relevancia en la enseñanza del francés como lengua extranjera a partir del surgimiento del enfoque comunicativo en los años 70-80’s. Cabe resaltar que el surgimiento de este enfoque no hubiera sido posible sin el avance en el área de la lingüística y la didáctica. Estas disciplinas, sentaron las bases para cambiar la perspectiva de la enseñanza de FLE y centrarse en el desarrollo de una competencia comunicativa y una competencia intercultural.

De esta manera, por ejemplo, dentro de la metodología tradicional, el componente transcultural definido por Puren (2008: 255) como “la capacidad para desarrollar su formación sumergiéndose en dichos textos clásicos para reconocer y compartir los valores

universales, que constituyen el “fondo común de la humanidad [...]”, se abordaba a través del estudio y traducción de textos de tipo literario, pero no se tenía en cuenta una visión de tipo comunicativa.

En este sentido, no es que la cultura no haya estado presente, sino que el significado que se le atribuía era muy diferente a los enfoques y perspectivas actuales. Si observamos el rol de la cultura dentro del enfoque comunicativo, es aquí donde a través de la evolución y de las bases históricas previas surge el concepto de competencia intercultural. En síntesis, es dentro del enfoque comunicativo que nace la noción de competencia intercultural, la cual se gesta años atrás con los enfoques de la metodología tradicional en conjunto con la metodología directa.

Byram & Fleming (2001: 10), por su parte, señalan que “la aceptación en las últimas décadas de la necesidad de una nueva perspectiva debe su singular empuje al mayor énfasis en el aprendizaje de idiomas con fines comunicativos, y de forma más importante, para fomentar la interacción social”. En otras palabras, hubo un cambio en cuanto a la percepción del aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para atender necesidades comunicativas emergentes y se le dio más cabida a las interacciones sociales para la relación entre personas, grupos, empresas, empleados, gobiernos y otros ámbitos de la vida.

En este contexto destaca que, para que exista una comunicación eficaz, es fundamental que los participantes compartan el mismo significado referencial en las palabras empleadas. Cuando esto ocurre, pueden intercambiar mensajes a través de cierto idioma. Cuando los hablantes se encuentran en lugares distintos y usan el idioma escrito, pueden dar por sentado que ha tenido lugar un eficaz intercambio de información. Sin embargo, cuando este intercambio se lleva a cabo cara a cara, es cada vez más evidente que la comunicación no solamente constituye un intercambio de información. Aquí, las personas participantes poseen varias identidades sociales (Le Page & Tabouret-Keller, 1985) y estas identidades les ligan a ciertos grupos sociales y a sus prácticas culturales. El idioma conlleva connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener el sentido de pertenencia a ciertos grupos sociales (Byram & Fleming, 2001).

Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una de ellas es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores sean los mismos, cosa que se puede suponer cuando los hablantes se expresan en idiomas que comparten características similares. La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma (Byram & Fleming, 2001). De aquí se desprende la relevancia de la competencia intercultural que, para Puren (2008: 255), es “la capacidad para dominar las representaciones cruzadas en la interacción con el otro”.

Finalmente, se puede decir que la competencia intercultural surgió gracias a un proceso de gestación en donde la didáctica de lenguas, la lingüística y la psicología cognoscitiva aportaron bases. Esto a su vez ha permitido generar nuevas vías que apuntan hacia una enseñanza más integrada de la lengua y cultura. (Byram & Fleming, 2001; Byram & Risager, 1999; Byram, 1997; Kramsch, 1993; Buttjes & Byram, 1991; Zarate, 1986; Paricio, 2004).

Ahora bien, una vez expuesto un breve recorrido histórico en cuanto a la cultura y la cultura en la enseñanza de lenguas, así como un breve análisis de la relación indisoluble entre el lenguaje y la cultura damos paso al segundo capítulo, en el que se exponen y analizan los planteamientos de tres especialistas que han hecho contribuciones al desarrollo del concepto *competencia intercultural*, éstos son Michael Byram, Claire J Kramsch y Christian Puren.

2. DESARROLLO CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como quedó anteriormente establecido, la competencia intercultural se desarrolló a partir de los cambios en la concepción de cultura y los diversos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente se trata de una noción fundamental en la enseñanza de idiomas, ya que permite tanto al profesor como al aprendiz, analizar y reflexionar acerca de su propia cultura para poder de esta forma, comprender otras, así como sus diferencias.

En esta sección se revisarán los planteamientos de tres autores que han sido clave en el desarrollo del concepto de competencia intercultural, Michael Byram, Claire Kramsch y Christian Puren. Estos tres autores se han dedicado tanto a la pedagogía y la docencia, así como a la investigación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. M. Byram y C. Kramsch se han enfocado principalmente al enfoque intercultural y C. Puren es un especialista de la didáctica del francés y el español como lenguas extranjeras.

2.1. Las aportaciones de Michael Byram

Uno de los principales autores que han contribuido de manera significativa al estudio y desarrollo del concepto de competencia intercultural y todos aquellos elementos que se encuentran alrededor de este concepto es Michael Byram, actual profesor-investigador en la Universidad de Durham, Inglaterra. M. Byram se ha dedicado al estudio de la cultura, comunicación intercultural, competencia intercultural, pero más específicamente a la relación de estos elementos con la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, los estudios de este autor han sido clave en el desarrollo del concepto de competencia intercultural y todos aquellos elementos relacionados con éste. Con base en lo anteriormente expuesto, dentro del marco de la competencia intercultural, no podemos dejar de mencionar dos modelos propuestos por Michael Byram.

El primero es el *Modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura* propuesto por Byram (1989) y el segundo, es el *Modelo de competencia comunicativa intercultural* dado a conocer por él mismo en 1997.

2.1.1. Modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura de Byram

Una de las principales contribuciones de Byram es la elaboración del *Modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura* el cual propuso en 1989. Cabe señalar que, a pesar de tener tres décadas de darse a conocer, es un modelo teórico que se puede aplicar hoy en día en las aulas de lenguas extranjeras y constituye una base importante en el desarrollo de la competencia intercultural. El modelo engloba la filosofía de la enseñanza de la lengua y de la cultura y toma en cuenta consideraciones basadas en teorías sociológicas, antropológicas y psicológicas, es decir no se limita únicamente a aspectos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este modelo retoma la idea de que la enseñanza de la lengua y la cultura debe considerar disciplinas de tipo social, en especial la antropología social y cultural, pues ayudan a determinar lo que se debería enseñar. Además, estas disciplinas podrían aportar al docente herramientas para conocer el porqué de esa elección (Byram, 1989). Recordemos que la antropología social se define como el estudio de todo aquello que constituye una sociedad en cuanto a sus productos, sus comportamientos, sus gestos y sus intercambios simbólicos (Cuq, 2003). La antropología cultural, desde la visión de Kottak (2007), consiste en el estudio de la sociedad y la cultura humanas; ésta describe, analiza, interpreta y explica las similitudes y diferencias culturales, también denominada antropología sociocultural.

Desde el punto de vista de la antropología social, la L1 del estudiante juega un papel importante ya que ésta se utiliza como un medio específico de interpretación de la otra cultura (Agar, 1985). Sin embargo, desde un punto de vista psicológico y lingüístico, es necesario que como profesores logremos desencadenar en los estudiantes ciertos procesos para que modifiquen los esquemas y conceptos preexistentes emanados de las diferencias entre la propia cultura y otras, originando de esta forma un proceso complementario de socialización (Byram, 1989).

Por lo tanto, el modelo de formación en lengua extranjera que de aquí se deriva, considera a la lengua materna como una influencia importante que va a impactar en la modificación de la percepción de la cultura y de la sociedad del estudiante. Según Byram (1989), esta percepción se encuentra en constante evolución según la edad de la

persona. Debido a esta consideración, la lengua materna o L1 es un componente base no solamente en este modelo sino también para otros autores (Ponce, 2014).

El modelo analizado en el presente apartado *modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura* que propone Byram (1989) presenta dos enfoques con respecto a la lengua meta y a la lengua de origen (L1) de los aprendices.

- 1) El primer enfoque trata de utilizar la lengua de origen de los estudiantes como medio para estudiar y comprender a la cultura extranjera.
- 2) El segundo enfoque utiliza la lengua meta como medio de socialización y de aprendizaje.

Este último enfoque es relevante ya que sienta las bases de la competencia intercultural, el autor menciona que no se trata de imitar la socialización del locutor nativo sino más bien de formar y consolidar la competencia cultural a partir de un nivel inicial y poco a poco convertirla en competencia intercultural. En este sentido, tanto la lengua meta como la cultura de origen juegan un papel importante en el desarrollo de la competencia intercultural en el estudiante. Cabe destacar que no se trata de imitar los procesos de socialización de los hablantes nativos sino más bien el aprendiz deberá concientizar estos procesos. El proceso de socialización se transforma, entonces, en un vehículo para ampliar la competencia cultural inicial del educando, transformándose poco a poco en una competencia intercultural (Byram, 1989).

Lo anterior se explica según Byram (1989, 1992) con la *teoría de esquemas*. Bajo la perspectiva de la interculturalidad, un esquema consiste en todos aquellos símbolos, ideas, opiniones y/o emociones, que el estudiante puede construir a partir del input con contenido sociocultural. Según Cuq (2003), el input representa todo aquello a lo cual se encuentra expuesto el estudiante, el input puede estar integrado de interacciones frente a frente, de discursos ya sea auténticos o didácticos, sonoros o escritos y constituye todo aquel aporte de información a partir de la cual el estudiante va hacer uso de lo que le interesa. El input es entonces, todo aquel material con el cual realizará una actividad para lograr la adquisición de los conocimientos.

Estos esquemas pueden ser similares a los esquemas de los nativos o bien diferentes, en el caso específico el proceso de socialización, éste desencadena una modificación de los esquemas ya existentes en el estudiante, con el fin de apoyar la nueva experiencia vivida. Byram (1989) señala que la cuestión relevante en este proceso es la modificación de la toma de consciencia monocultural hacia una consciencia intercultural.

Por otro lado, el modelo analizado en este apartado, integra tres elementos que no deben ser confundidos con los dos enfoques con respecto a la lengua meta y a la lengua de origen de los aprendices. Estos tres elementos, del *modelo de enseñanza de la lengua y la cultura* se describen a continuación.

- 1) El primer elemento hace alusión al aprendizaje de la lengua en el sentido de adquisición de una habilidad o *savoir faire (saber hacer)*, éste aprendizaje se puede ver enriquecido por el estudio de la naturaleza del lenguaje como fenómeno social y cultural, es decir aquí se habla de la toma de consciencia de la lengua.
- 2) Como segundo elemento se encuentra el estudio de la lengua extranjera unido al estudio de la cultura extranjera, ambos elementos estudiados con base en técnicas comparativas. Este segundo elemento considera la utilización de la lengua materna del estudiante.
- 3) El tercer y último elemento del modelo, se refiere a aspectos seleccionados de la cultura extranjera desde un punto de vista de un homólogo extranjero. Este homólogo llevaría a cabo cierto análisis al interior de su identidad étnica y en su lengua, lo cual contribuiría al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En el marco de este tercer elemento, el contacto con un homólogo extranjero (amigo, compañero) es el mecanismo que desencadena el aprendizaje de la lengua.

A continuación, se tratará de vincular y analizar los diferentes elementos del modelo de Byram (1989), con la experiencia vivida por la sustentante como profesora de FLE.

Descripción de contexto

De inicio, es importante describir brevemente el contexto en el cual se ha desarrollado y conformado la experiencia. Se trata de una institución pública de educación media superior, los estudiantes tienen entre 16 y 18 años de edad. En la institución, se imparten

cuatro idiomas, el estudiante tiene que elegir un idioma de manera obligatoria; entre estos cuatro idiomas se encuentra el francés.

Ahora bien, en este análisis se recupera el referente de un grupo de francés I en donde hay tanto *débutants* (principiantes) como *faux débutants* (falsos principiantes) es decir, estudiantes que ya han tenido cierto contacto previo con la lengua meta. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes, pero no el 100 %, están interesados en la lengua francesa, ya que desean aprender un idioma diferente al inglés. La mayoría de los estudiantes no han tenido experiencias previas de acercamiento directo a la lengua, es decir, en el contexto original en el que se producen los procesos comunicativos en la lengua meta, mediante viajes de distinta índole, intercambios académicos u otras experiencias de contacto.

Lengua de origen y toma de conciencia

Con base en la descripción del modelo de Byram (1989), la lengua de origen de los estudiantes es un punto clave para el acercamiento, comprensión e interpretación de la lengua meta como fenómeno cultural y social, en este caso el francés. El español es la lengua de origen de los estudiantes, en este sentido, éste será el medio para interpretar lo *diferente*, la *otra cultura*. La lengua de origen constituye entonces el cimiento para poder entender la lengua extranjera. Ahora bien, existen alumnos que tienen bases lingüísticas muy sólidas del español y otros alumnos que requieren fortalecerlas. Con base en la experiencia en salón de clase, se ha podido identificar que aquellos alumnos que encuentran dificultades con algunos aspectos de uso y conocimiento del español, también encuentran dificultades con la lengua meta.

Existen también estudiantes que poseen conocimientos y herramientas muy sólidas en español y que son historias de éxito, además de que se encuentran también interesados en la cultura francófona. Ahora bien, ¿cómo se modifican los esquemas y conceptos pre-existentes en el estudiante? Con base en la experiencia, se tiene que estos esquemas se modifican de manera paulatina a lo largo del ciclo escolar, este cambio se advierte tanto en el salón de clase, como en casa y en los procesos de socialización del día a día.

Algunas estrategias de modificación de esquemas puede ser la sensibilización a través de material auténtico, por ejemplo, el hecho de mostrarles un boleto del metro de la ciudad de Lyon, propaganda en francés de la ciudad de Bruselas o bien el empaque en inglés y francés de unas galletas de maple de la ciudad de Quebec, puede despertar el interés por otra cultura y de esta manera se inicia la modificación de esquemas, los estudiantes se hacen conscientes de las diferencias. Por otro lado, despertarles el interés por llevar a cabo intercambios académicos en un futuro y finalmente hacer uso de las secciones bilingües, son estrategias que podrían funcionar para el desarrollo de la competencia intercultural.

Manejo de estereotipos en el salón de clase

Ahora bien, si bien es cierto que el modelo de Byram (1989) no especifica el manejo de los estereotipos y el manejo de la cultura estereotipada, si nos menciona que podemos apoyarnos en la antropología social y cultural para determinar aquellos contenidos que se trabajarán en el aula. Con base en lo anteriormente expuesto y la experiencia como docente de FLE, la determinación de los contenidos culturales estará ligada a dos elementos importantes, el primero es el contexto sociocultural de los estudiantes; y el segundo, corresponde a los objetivos académicos de la institución o recinto escolar. Asimismo, se tendrá que llevar a cabo una adaptación de los temas a tratar con base a los objetivos y al nivel sociocultural de los aprendices.

2.1.2 Los cuatro componentes del modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura de Byram

Además de los elementos anteriormente mencionados, el modelo de Byram (1989) está conformado por cuatro componentes, los cuales integran un proceso circular que mediante el desarrollo de actividades prácticas y técnicas de uso de la L1 y de la lengua meta, genera experiencias que permiten al estudiante tomar conciencia de su propia cultura y de la cultura extranjera (Figura 2). A continuación, se describen las características de los cuatro componentes del modelo.

El aprendizaje de la lengua

Este componente se basa completamente en el enfoque comunicativo ya que da prioridad a la utilización activa de la lengua como técnica de aprendizaje; además de que toma en cuenta el carácter social de la lengua (Widdowson, 1981; Bérard, 1991). En este sentido, el enfoque comunicativo se orienta principalmente a la utilización de la lengua meta como material pedagógico y didáctico, es decir la utilización de material auténtico extraído de la comunidad o comunidades que son objeto de estudio (Byram, 1989; Bérard, 1991).

El enfoque comunicativo ofrece a los estudiantes de lengua extranjera la ocasión de tener una experiencia directa con la lengua de estudio a través de actividades centradas en la repetición y la práctica de aptitudes, o bien a través de juegos de rol o de simulación, todas estas actividades según Byram (1992) emplean a la lengua como una acción social.

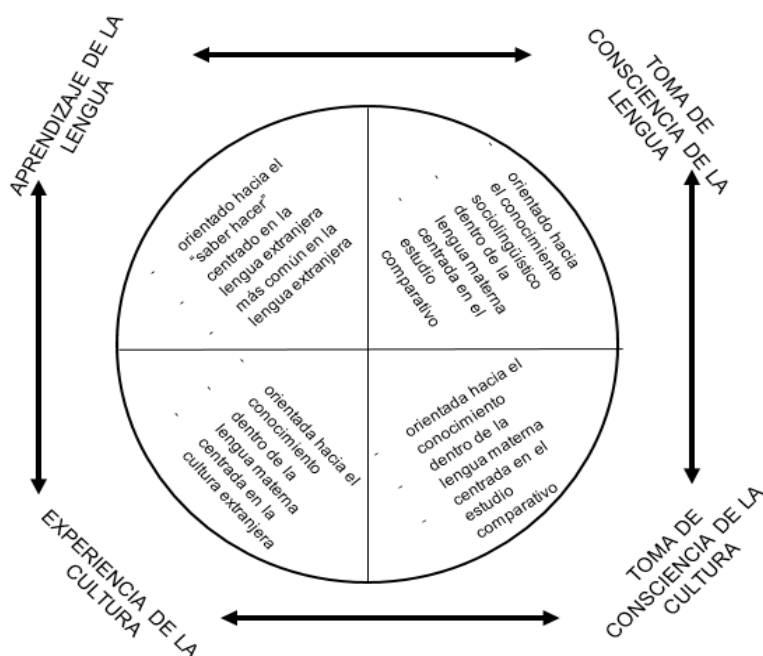


Figura 2. Los cuatro componentes del *modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura* propuesto por Byram (1989:138).

La toma de consciencia de la lengua

Este componente, se realiza en concreto al momento de aportar al estudiante la ocasión para comprender los vínculos entre la lengua y otros fenómenos culturales, de esta

manera, se les permite establecer una relación entre la adquisición de competencias lingüísticas y su comprensión de la cultura extranjera. La toma de consciencia de la lengua se puede hacer a través de la literatura, para ejemplificar lo anterior, Windmüller (2011) propone una actividad con el cuento *Le Petit Chaperon rouge* o *Caperucita Roja* en español. Bajo esta perspectiva, el cuento y las obras literarias presentan un potencial intra e intercultural muy grande (Windmüller, 2011). La tabla IV, muestra la ficha pedagógica y detalles de la actividad anteriormente mencionada.

Tabla IV. Ficha pedagógica resumida de la actividad intercultural *Le Petit Chaperon rouge* propuesta por Windmüller (2011).

Argumentos didácticos	-El cuento como elemento educativo dentro de sociedades tradicionales. -El cuento constata la evolución o la resistencia de costumbres y creencias. -El cuento puede informarnos acerca de la vida social de la época.
Objetivos generales	-Desarrollar una toma de consciencia de la lengua, de la escritura y de la elección lexical. -Desarrollar saberes culturales y <i>saber-hacer</i> (inter)cultural.
Métodos utilizados	- Trabajo de análisis y de prospección bajo la forma de tareas.
Material pedagógico	-Texto original de <i>Petit Chaperon Rouge</i> de C. Perrault. -Texto original de <i>Petit Chaperon Rouge</i> de los hermanos Grimm y su traducción al francés.
Lengua y nivel de aprendizaje	- B1/B2

Elaboración propia con base en Windmüller (2011:91-92).

El objetivo de la toma de consciencia de la lengua es tener una actitud positiva y realista hacia el aprendizaje. En efecto, si se ofrece a los estudiantes la ocasión y se les presentan actividades en donde puedan comprender los vínculos entre la lengua y los otros fenómenos culturales, este componente les permitirá establecer una relación entre la adquisición de aptitudes lingüísticas y su comprensión de la cultura extranjera (Byram, 1989).

Así mismo, el modelo pretende que los estudiantes adquieran a través del aprendizaje de la lengua el *saber hacer* y la correcta aplicación de ciertas fórmulas lingüísticas. Estas fórmulas lingüísticas podrían ser practicadas a través de juegos de rol para facilitar que los estudiantes centren su atención en las similitudes y diferencias entre su propia lengua y la lengua extranjera, por ejemplo, en cuanto a las expresiones y comportamientos de cortesía, Byram (1989) lo denomina *conocimiento cultural de estructuras sociales*.

Una situación similar ocurre con las fórmulas lingüísticas, que son indicadoras de conocimiento cultural de locutores nativos. Con el fin de ayudar a los estudiantes a comprender este conocimiento cultural, el profesor los tendría que llevar a realizar una comparación con su propia competencia cultural y comenzaría a hacerles tomar consciencia acerca de la naturaleza del comportamiento cultural. Asimismo, el profesor tendría que despertar en los estudiantes una consciencia acerca de cómo se desenvuelven ellos mismos dentro de la cultura extranjera de estudio.

Byram (1992) menciona que lo esencial de la intervención para la toma de consciencia de la lengua se realiza a través de la lengua materna del estudiante, mediante la cual se puede llevar a cabo una abstracción y permite un aprendizaje que conduce a la transformación de actitudes y esquemas conceptuales que requieren la utilización de la lengua materna o L1 del estudiante.

Por otro lado, este componente, tendrá igualmente efectos benéficos sobre la adquisición de habilidades lingüísticas ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje. Byram (1989) afirma que la relación entre el aprendizaje de la lengua y la experiencia cultural permite un apoyo recíproco de ambos procesos.

La toma de consciencia de la cultura

Byram (1992) indica que la toma de consciencia de la cultura y la toma de consciencia de la lengua poseen objetivos similares. La toma de consciencia de la cultura toma en cuenta las dimensiones no lingüísticas de la cultura y se centra en la cuestión de la transición de una competencia monocultural hacia una competencia intercultural.

Según Byram (1989), la toma de consciencia de la cultura se desarrolla a partir de la toma de consciencia de la dimensión sociolingüística de la lengua y en paralelo con ésta, por análisis comparativo, por ejemplo, de campos semánticos de dos lenguas y de sus relaciones con significados culturales.

Ya se ha señalado que, dentro de este modelo, tanto la toma de consciencia de la lengua y la toma de consciencia de la cultura tienen objetivos muy similares y ambos afectan al aprendizaje tanto específico como general del estudiante. Además, Byram (1989) toma como base los resultados de las experiencias de Barley (1987) y llega a la conclusión de que es precisamente un sentimiento de perturbación, el signo de una transformación de actitudes y de conceptos, de una modificación de esquemas ya existentes, que la enseñanza de la toma de consciencia de la cultura se puede producir.

Por otro lado, Byram (1992) menciona que la práctica actual en cursos de lengua debería estar más próxima a las prácticas etnográficas, las cuales buscan comprender y explicar la cultura, sin embargo, la mayoría de las prácticas de profesores y estudiantes raramente buscan comprender los fenómenos culturales. La enseñanza de la toma de consciencia de la cultura podría convertir al estudiante en etnógrafo y en informador de su propio aprendizaje. Ahora bien, el proceso de comparación entre dos puntos de vista o bien entre dos culturas permite tomar una posición sobre ambas, adquirir nuevos esquemas y desarrollar una competencia intercultural. Lo anterior está ligado con el hecho de que la competencia intercultural y una mejor comprensión de uno mismo, son cuestiones que están ligadas y no son exclusivas una de la otra (Byram, 1989).

Dentro del área de FLE, la toma de consciencia de la cultura permitiría examinar los fenómenos de la cultura francófona; este componente del modelo, podría proporcionar una nueva ocasión para estudiar de manera comparativa el francés como lengua extranjera y la L1 del estudiante, por ejemplo, interesándose especialmente en conceptos claves y sus manifestaciones lingüísticas. Este proceso es de suma importancia ya que es a través de este ejercicio que los estudiantes podrían llegar a reflexionar sobre sus propios conceptos clave y a explicitarlos.

La mayoría de las veces, este proceso de reflexión es bastante complejo ya que obliga a los estudiantes a verse ellos mismos como los otros los ven y a modificar sus propios esquemas y su propia competencia cultural (Byram, 1992).

Como se mencionó anteriormente, los componentes del modelo no están aislados los unos de los otros, y en este sentido, la toma de consciencia de la cultura puede ser complementada con los demás componentes del modelo. Es importante que los profesores de lengua extranjera abran espacios en donde los estudiantes puedan reflexionar acerca de su experiencia y es aquí donde la L1 juega nuevamente un rol importante como herramienta de análisis y de reflexión.

La experiencia de la cultura

Este es el cuarto componente del modelo de formación en lengua extranjera propuesto por Byram (1989). La experiencia de la cultura actúa como un puente entre el estudio de la cultura y el aprendizaje de la lengua, ya que permite otro tipo de aprendizaje a través de una experiencia directa, es decir, de una vivencia. Estas experiencias culturales requieren que el estudiante se ponga en contacto o participe en situaciones específicas de aprendizaje, ya sea mediante intercambios, viajes o bien a través del contacto con hablantes nativos. En el salón de clase, los asistentes de idiomas y/o el profesor(a), constituyen un medio para entrar en contacto con la cultura extranjera. Adicionalmente el docente puede llevar a cabo actividades como juego de rol y de simulación para desarrollar la competencia intercultural.

En este sentido, nos podemos plantear la siguiente pregunta ¿cómo podemos poner al estudiante en contacto al estudiante con la cultura meta? El primer contacto es el profesor, sin embargo, actualmente existen herramientas digitales que nos facilitan este componente. Podemos hacer uso de recursos tecnológicos y/o medios digitales: sitios web, periódicos en línea, video llamadas, videos, incluso visitas virtuales a diferentes museos o visitas a diferentes ciudades a través de Google Maps, etc.

En un primer momento puede parecer difícil realizar este tipo de experiencias, sin embargo, en la actualidad existen una serie de programas de becas, de intercambios, de estudios en el extranjero que facilitan llevar a cabo la experiencia de la cultura dentro de la comunidad de interés. Incluso se pueden realizar comunicaciones mediante internet, ya sean institucionales o personales, con diversas manifestaciones y procesos culturales en aquellas sociedades hablantes de la lengua meta. Sin embargo, debemos de tomar en cuenta lo que señala Byram (1992:187)

“[...] el acento aparentemente puesto sobre la sobrevivencia lingüística dentro de un ambiente extranjero a la ocasión de tales ejercicios puede sin embargo ser perjudicial si se toma en cuenta que es igualmente deseable establecer la toma de consciencia de la cultura.”

Por lo tanto, no se trata solo de *entrar en contacto*, observar o tener sensibilidad, Byram (1992) menciona que es necesario estructurar la experiencia directa de la cultura extranjera de manera que pueda generar en los estudiantes una visión de la cultura desde el punto de vista de locutor nativo. Es decir, los estudiantes no cambian su propia identidad y tampoco abandonan su propio punto de referencia, pero si deben tener la posibilidad de situarse comprensiva y analíticamente en la perspectiva de la otra cultura. Según Byram (1989), los estudiantes deben estar preparados para llevar a cabo una experiencia del ritmo cotidiano de la cultura extranjera, de comportamientos que son diferentes y de aquellos comportamientos similares a los de su cultura de pertenencia.

Estos fenómenos pueden ser de orden verbal y no verbal, y los estudiantes tienen la necesidad de saber manipular una lengua con desenvoltura y ser conscientes del alcance cultural de sus enunciados. Otro aspecto interesante que menciona Byram (1992) es que toda experiencia cultural no se debe realizar forzosamente en un país extranjero. Un dispositivo que permite llevar a cabo experiencias directas con la cultura corresponde a las llamadas *secciones bilingües* en instituciones educativas vinculadas a los servicios exteriores y embajadas de distintos países en territorios extranjeros.

El modelo de las secciones bilingües se ha aplicado en algunas escuelas en México que están asociadas a las Embajadas Francesa, Alemana o de los Estados Unidos de Norteamérica¹; o bien en las *secciones internacionales* promovidas por la Embajada Francesa en México. El modelo de *secciones bilingües* se ha aplicado sobre todo en escuelas de nivel medio superior de algunas universidades públicas, en las que se imparten algunas clases de preparatoria a estudiantes mexicanos en lengua francesa².

En ambos casos se promueve una enseñanza bilingüe que, según Capdepont (2011:30) consiste en “un dispositivo educativo en el que dos lenguas, L1 y lengua meta, están co-presentes de forma oficial y estructural en calidad de lenguas de escolarización, es decir, como lenguas que se utilizan para enseñar disciplinas escolares no lingüísticas (DNL) tales como matemáticas, ciencias de la vida y de la tierra, economía o ciencias sociales.”

Capdepont (2011) señala que la enseñanza bilingüe puede dar lugar a una multiplicidad de dispositivos pedagógicos adaptados a la diversidad de situaciones educativas. Asimismo, la enseñanza bilingüe puede también, prolongarse y evolucionar a una enseñanza trilingüe e incluso cuatrilingüe. Ahora bien, si retomamos el componente de la experiencia de la cultura, Byram (1989) señala que cuando se les presentan a los estudiantes nuevos conceptos en lengua extranjera, éstos se toman como nuevas experiencias las cuales se encarnan en la misma lengua extranjera. Si este tipo de enseñanza se diera por tema la cultura particular asociada a la lengua de trabajo, el aprendizaje sería entonces muy similar a aquel aprendizaje que se efectúa durante una estancia en el país extranjero.

Para que se cumpla objetivo, será importante cumplir con la condición de que la materia (geografía, biología, matemáticas, etc.) sea enseñada como en el país extranjero o bien

¹ Es el caso del Lycée Franco Mexicain, el Colegio Alemán Alexander Von Humbolt y The American School Foundation (Colegio Americano)

² Según la Embajada Francesa en México, el servicio de cooperación lingüística y educativa acompaña la creación de “secciones internacionales” francófonas en las clases preparatorias de algunas universidades públicas mexicanas. México cuenta con 42 secciones bilingües francófonas, implantadas en las preparatorias de tres universidades públicas: UNAM (México), BUAP (Puebla) y UANL (Monterrey) con un total de 2000 alumnos escolarizados en estos dispositivos.

de manera similar. Este tipo de aprendizaje exige una preparación y un análisis posterior de aquellos componentes del modelo tales como *aprendizaje de la lengua* y la *toma de consciencia de la cultura* y servirá también como puente entre estos dos componentes, proporcionando la ocasión de pasar de la repetición de los contenidos lingüísticos, a la realización/producción efectiva en el contexto de una experiencia sobre la cual el estudiante puede reflexionar en términos más abstractos dentro de la lengua materna. Esta noción es a lo que Byram (1989) denominó *sección bicultural* la cual difiere de los alcances y objetivos de la *sección bilingüe*.

Este modelo va más allá de cuestiones pedagógicas y didácticas, ya que la puesta en marcha de estos dispositivos implica un trabajo de tipo cooperativo entre instituciones y profesores de lengua extranjera y profesores de lengua materna. Asimismo, el modelo nos plantea como profesores una serie de retos a varios niveles, en este sentido, un buen conocimiento de la cultura extranjera de la parte del profesor de lengua materna es muy deseable. En algunos sistemas educativos, ambos profesores podrían ser la misma persona.

Finalmente, es interesante lo que se menciona acerca de la *perturbación* la cual va a hacer al estudiante modificar sus esquemas y símbolos preexistentes. La cuestión o más bien reto será poder guiarlos como docentes para que puedan asimilar y reflexionar acerca de estas diferencias y que se puedan modificar de la manera más adecuada estas diferencias culturales. De esta manera, se puede ir desarrollando la competencia intercultural en el alumno a través de la modificación de esquemas y símbolos preexistentes.

Con lo que respecta al cuarto componente, es decir, la experiencia de la cultura, es muy interesante ya que el contacto con la cultura de estudio se puede llevar a cabo de diferentes maneras, uno pensaría que la única manera de entrar en contacto es llevar a cabo un viaje al extranjero, sin embargo, no es así, incluso el mismo docente se vuelve un vehículo de contacto con la lengua-cultura meta. Ahora bien, si bien es cierto que algunos comportamientos de la cultura extranjera pueden ser muy impactantes para los

aprendices de una lengua extranjera, es nuestra labor, como profesores de lengua extranjera saber encaminarlos a una asimilación, reflexión y aceptación.

2.2. El hablante intercultural de Claire Kramersch

Al hablar del desarrollo del concepto de la competencia intercultural no se puede dejar de mencionar a Claire Kramersch, profesora alemana retirada y estudiosa de la lengua y la literatura. Kramersch (1998) propuso el concepto de *hablante intercultural*. Para poder definir este concepto se tiene que hacer mención del enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras basado en el hablante nativo y el hablante no nativo. En general, a lo largo del tiempo al hablante nativo se le ha considerado como un sinónimo de autenticidad, de legitimidad y como prototipo de la lengua de estudio. Además, éste marca las normas de rendimiento del hablante no nativo.

Ahora bien, el hablante no nativo tendrá que adquirir las reglas gramaticales, el vocabulario y confieren a los nativos confiabilidad y credibilidad. Kramersch (1998) señala que a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha habido ésta marcada distinción entre el hablante nativo y no nativo, sin embargo, es importante dejar de lado esta dicotomía y centrarse en otro concepto que es el de *hablante intercultural*.

A lo largo del tiempo estos dos conceptos del hablante nativo y no nativo se han hecho mucho más complejos. Kramersch (1998) menciona que la identidad y autoridad del hablante nativo ha ido evolucionando conforme a las exigencias de las sociedades y los avances en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es a través de esta evolución, tanto del hablante nativo como del no nativo, que surge el concepto de hablante intercultural.

Bajo la perspectiva cultural, el hablante intercultural no deberá tratar de imitar al hablante nativo, Byram & Zarate (1994) incluso afirman que su autoridad ha ido disminuyendo con las nuevas exigencias, cambios y necesidades de las sociedades. En este sentido, surge la idea de que al estudiante de lengua extranjera se le tendrá que enseñar a ser un hablante intercultural y no a imitar al nativo hablante.

Kramersch (1998) señala que la distinción entre hablante nativo y no nativo es obsoleta. Considero que para los acelerados cambios que experimentan las sociedades actuales y para los retos que éstas nos presentan, esta dicotomía entre hablante nativo y no nativo, sería limitante en cuanto al desarrollo de diferentes habilidades en el aprendizaje de lengua extranjera. Esta distinción limita tanto al aprendiz como al educador a cuestiones meramente gramaticales, lexicales y fonéticas, además de que la idea de emular al hablante nativo deja muy de lado el desarrollo de aspecto sociocultural de la lengua.

Actualmente, existen en muchas partes del mundo sociedades pluriculturales en donde hablantes nativos y no nativos comparten espacios e ideas. Kramersch (1998) señala que en el caso en donde este contacto no es usual, la convivencia se puede llevar a cabo por medio de estancias, intercambios o bien a través la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Desde hace varios años, sobre todo en el continente europeo, se han desarrollado e implementado una serie de políticas y acciones para facilitar el contacto entre hablantes nativos y no nativos y, de esta manera, desarrollar la competencia intercultural en el aprendizaje de lengua extranjera (Paricio, 2004, Kramersch, 1998).

Kramersch (1998:34) define al hablante intercultural como “aquel que analiza, interpreta y reflexiona sobre los fenómenos culturales extranjeros mientras establece contacto oral con individuos de otros países.” Además, esta autora propone vincular la producción lingüística de estos hablantes interculturales con productos culturales de aprendizaje. Para complementar esta definición, considero importante mencionar que el hablante intercultural además de analizar, interpretar y reflexionar acerca de los fenómenos culturales extranjeros, éste debe tener la capacidad de interiorizar, apropiarse y dar significados propios a las diferencias culturales. En este sentido, el hablante intercultural va a atribuir cierto significado a los diferentes fenómenos culturales ya sea extranjeros o de su propia cultura.

Esta significación o bien conjunto de significados lo hará con base a su experiencia, estilo de vida, estrato social, nivel económico, habilidades y creencias. El hablante intercultural, será capaz entonces de ser tolerante a las diferencias entre él mismo y los individuos

pertenecientes a otras sociedades, además éste será un embajador de su propia cultura en contraste con las demás.

Por otro lado, para desarrollar las habilidades del hablante intercultural, Kramersch (1995,1996) propone diversas estrategias que pueden implementarse con facilidad en un grupo, por ejemplo, la lectura de un cuento, que se acompaña de la redacción de resúmenes elaborados por estudiantes de lengua extranjera y una comparación de los mismos. En este caso, leer el cuento es el detonante de un ejercicio de análisis, en el resumen los estudiantes pueden expresar con sus propias palabras el contenido y a continuación, exponerlos en el pizarrón o en el muro del salón de clase para compararlos.

Esta secuencia permite según Kramersch (1998) llevar a cabo una interpretación de las razones por las cuales los estudiantes enfatizan y desean plasmar o eludir ciertos temas o eventos, además permite reflexionar sobre el porqué de sus opciones a diferencia de sus otros compañeros. Bajo esta perspectiva, el estudiante construye el significado del cuento según sus experiencias de vida, etnicidad, procedencia social y económica, actitudes y creencias.

2.3. Los cinco componentes de la competencia cultural de Puren

Al referirnos a la competencia intercultural es imprescindible hacer mención de los trabajos del pedagogo de lenguas y culturas Christian Puren. Este autor se ha especializado en la enseñanza-aprendizaje de español y de francés como lenguas extranjeras y actualmente es profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne en Francia. La producción científica de Puren es muy vasta y diversa, en ella aborda diversos aspectos de la didáctica de lenguas y cultura. Su producción incluye trabajos dentro del área de la psicolingüística, la sociolingüística, el desarrollo curricular, la evaluación y la historia de las metodologías de lenguas las cuales constituyen una base sólida en cuanto a la evolución de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en específico el francés y el español.

El trabajo que Christian Puren ha realizado en torno al concepto y aplicación práctica de la competencia intercultural se puede revisar en los textos Puren (2008) y Morales (2014),

en los cuales se presenta a la competencia intercultural como parte de una macro-unidad denominada competencia cultural. Puren (2008) critica la exacerbada atención que ha recibido la competencia intercultural como una sola dimensión independiente en clase de FLE. Por su parte, este autor propone un macro concepto de competencia cultural la cual está conformada por cinco componentes.

Cabe señalar que el contexto dentro del cual se desarrolla esta perspectiva corresponde a la enseñanza de idiomas dentro de la Unión Europea, en donde la presencia de la diversidad y el contacto cultural han sido una problemática tanto de aplicación práctica, como de selección de contenidos y de perspectiva sociopolítica. Los componentes de la macro habilidad denominada competencia cultural considerados por Puren (2008) son los siguientes:

1) Componente trans-cultural

Se trata del reconocimiento de valores universales, especialmente en los textos clásicos y literarios. Este componente presupone una base común a toda la humanidad a pesar de las diferencias culturales. La acción social de referencia es *leer*.

2) Componente meta-cultural

Este componente trata del conjunto de conocimientos que el estudiante adquiere acerca de la cultura meta a través del trabajo con documentos auténticos. Estos conocimientos hacen posible el análisis, la reflexión y la comparación entre la cultura de origen la cual funda la identidad del estudiante y la cultura meta. Puren (2008) señala que la acción social de referencia es *hablar sobre*.

3) Componente inter-cultural

El componente inter-cultural incluye el nivel de las representaciones, en otras palabras, se trata de aquella habilidad para poder identificar las diferencias y las causas de los malentendidos o shocks culturales. Estas diferencias y malos entendidos se pueden dar en contactos iniciales y contactos puntuales entre personas de culturas diferentes. Las acciones sociales de referencia son *hablar con* y *actuar sobre*.

4) Componente multi-cultural

Según Puren (2008), este componente comprende el hecho de tener diversas actitudes y comportamientos, los cuales permitirían a los individuos originarios de diferentes culturas, cohabitar de manera armoniosa dentro de un mismo espacio físico y temporal, es decir dentro de una sociedad multicultural. La acción social de referencia es *vivir con*.

5) Componente co-cultural

El desarrollo de este último elemento permite a poblaciones marcadas por la diversidad cultural reaccionar de manera conjunta, de manera eficaz y con larga duración. Puren (2011) añade que la oposición entre los componentes inter-cultural y co-cultural aparece claramente, ya que mientras que el primero implica encuentros iniciales y puntuales, el segundo visualiza la adopción de una cultura de acción compartida.

Después de haber descrito los elementos de la competencia cultural ¿podríamos concebir a esta competencia como una macrohabilidad?, ¿podríamos entonces concebir a sus cinco componentes como microhabilidades?, ¿es necesario o se puede trabajar en el aula todos y cada de los componentes? Para términos prácticos esta categorización entre macrohabilidad y microhabilidades podría facilitar la toma de decisiones y puesta en práctica de acciones pedagógicas y didácticas en aula encaminadas a desarrollar la microhabilidad intercultural en los aprendices de lengua extranjera.

Por otro lado, bajo un marco educativo e institucional, también será necesario plantearnos ¿cómo es que debemos tomar a estos elementos, como componentes aislados o bien como componentes relacionados entre sí? Pues bien, la respuesta dependerá en gran medida de nuestros objetivos, nuestro contexto social, educativo, la realidad académica y de trabajo de cada profesor.

Morales (2014) señala que este modelo constata que el componente cultural privilegiado por el acercamiento intercultural no es intercultural sino más bien multicultural, ya que el acercamiento intercultural concierne la habilidad para la negociación y a la mediación entre culturas, es decir que al menos estos dos componentes dependen uno del otro. En este sentido, es difícil imaginar que un estudiante pueda convertirse en intercultural sin

haber obtenido los conocimientos sobre las otras culturas y sin haber llevado a cabo las comparaciones entre la cultura materna (cultura 1) y la cultura de la lengua meta (cultura 2). Es por ello que los cinco componentes de la competencia cultural forman un conjunto coherente cuyos elementos establecen relaciones de interdependencia. Según las situaciones de comunicación, el usuario debe privilegiar ciertos elementos de las competencias culturales frente a otros.

Esta categorización o desglose de componentes en elementos más detallados, permite comprender de una manera más clara las diversas dimensiones en cuanto a creencias, actitudes, comportamientos y posibilidades de acción que conlleva pensar la competencia intercultural en términos de los objetivos de la competencia cultural. Por otro lado, independientemente de la visión enriquecida que ofrece Puren (2008), es necesario tomar en cuenta que una sociedad multicultural no es necesariamente armoniosa, es decir pueden coexistir varias culturas en un territorio y momento dado y al mismo tiempo puede haber una carencia total del componente intercultural que resulta en una carencia de entendimiento, respeto e incluso puede llegar al dominio de una cultura sobre la otra.

Si trasladamos este ejemplo a un contexto más particular como es una clase de lengua extranjera en una institución pública en México, el docente tendrá que llevar a cabo un proceso de sensibilización y acercamiento a esta multiculturalidad que existe de manera innegable en las comunidades de estudio y hacer resaltar que éstas se pueden convertir en sociedades interculturales.

Puren (2008) resume los componentes de la competencia cultural a través de un modelo de evolución histórica de configuraciones didácticas (Tabla V), es decir, a través de las formas particulares que asumen la actuación de los docentes para favorecer la apropiación de los contenidos que se enseñan en la clase de lenguas. Este modelo de evolución histórica es relevante ya que señala la etapa específica cuando surge el componente intercultural.

Tabla V. Modelo de evolución histórica de la competencia cultural (resumido).

Metodología	Competencia cultural de referencia	Componente
Metodología tradicional (siglo XIX)	Capacidad para desarrollar su formación con base en textos clásicos	Trans-cultural

	para reconocer y compartir los valores universales que constituyen el <i>fondo común de la humanidad</i> .	
Metodología directa (1900-1910) y metodología activa (1920-1960)	Capacidad para utilizar los conocimientos sobre la cultura de los otros.	Meta-cultural
Enfoque comunicativo (1980-1990)	Capacidad para dominar las representaciones cruzadas en la interacción con el otro.	Inter-cultural
-Didáctica del plurilingüismo -Competencia plurilingüe y multicultural -Competencia de mediación en el MCRL	Capacidad para comprender los comportamientos de los demás y adoptar comportamientos comunes aceptables en una sociedad con diversidad cultural.	Multi-cultural o Pluri-cultural
Perspectiva de acción	Capacidad para elaborar con las otras concepciones comunes de la acción colectiva sobre la base de valores contextuales compartidos.	Co-cultural

Fuente: Puren (2008: 253-278)

Si analizamos la forma en que se ha integrado la cultura en las diferentes metodologías de enseñanza de francés, es evidente que la cultura siempre ha estado presente en la enseñanza-aprendizaje del idioma, pero ésta ha sido concebida y utilizada didácticamente de manera diferenciada.

En síntesis, la propuesta de Puren (2008) trata de considerar a la competencia intercultural como parte de una macrocompetencia, la cual engloba varios aspectos de la cultura, su aplicación y su efecto sobre otras culturas. La definición de competencia intercultural que nos da a conocer Puren (2008), trata más bien de una capacidad para poder resolver y analizar aquellos malos entendidos que se pudieran dar entre personas de diferentes culturas y de manera implícita desarrollar la capacidad de respeto y de tolerancia hacia lo que es diferente.

A lo largo del presente capítulo, hemos presentado una serie de aportaciones teóricas de tres de los autores más destacados en el área de la interculturalidad en enseñanza-

aprendizaje de lenguas extranjeras. Hemos visto que Byram (1989) nos presenta un modelo de enseñanza en donde lengua y cultura son elementos completamente inseparables, el modelo propuesto toma en cuenta la enseñanza de aspectos lingüísticos, que son evidentemente importantes, pero también nos muestra, elementos de toma de consciencia de la lengua y de la cultura para tomar en cuenta también lo que el autor denomina como experiencia cultural o experiencia de la cultura.

Posteriormente, la autora Claire Kramsch, nos plantea a través de una interrogante, la importancia de hablar de un hablante intercultural y no de un hablante nativo, incluso se menciona que este último término puede ser considerado como obsoleto. Finalmente, Christian Puren nos introduce a una percepción diferente con la propuesta de una macrohabilidad denominada competencia cultural en la cual el componente intercultural forma parte.

Estos conceptos y principios teóricos pueden ser puntos de partida importantes en las diferentes etapas del proceso didáctico. Asimismo, pueden aportar a los docentes, un marco teórico del cual puede extraer aquellos elementos que más se ajusten a los objetivos y/o contexto académico e institucional. Además, son conceptos teóricos idóneos que dan pauta para llevar a cabo una serie de reflexiones y planteamientos relacionados a las acciones que tendría que llevar a cabo el docente de FLE para poder establecer estrategias de enseñanza, actividades o secuencias didácticas, que apoyen la formación de la competencia intercultural de los estudiantes.

3. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LENGUA EXTRANJERA Y SU RELACIÓN INDISOCIABLE CON LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Comenzaremos esta última sección con algunas consideraciones que dan pauta para analizar las implicaciones que tiene la perspectiva intercultural en el ejercicio docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje de francés. Hasta este momento, se han presentado una serie de elementos y bases teóricas para afirmar la importancia de la perspectiva intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, la justificación para abordar este tema se basa en el hecho indiscutible de que no puede existir una enseñanza de francés sin tomar en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Esta estrecha relación ha sido estudiada por varios autores y, como ha quedado expuesto, trae a su vez, un replanteamiento y una reorientación de la práctica docente.

En otras palabras, la competencia intercultural nos plantea retos como docentes de francés y a su vez, nos abre interrogantes para reflexionar y explicitar visiones personales sobre la lengua y la cultura que enseñamos, para de esta manera modificar nuestra intervención.

Hernández & Valdez (2010), destacan que en el ámbito de la enseñanza de lenguas es cada vez más frecuente hablar no solamente del desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, sino también de la competencia intercultural, como parte de los objetivos pedagógicos. A este respecto, la cultura se identifica ya como la quinta habilidad para la comunicación, junto con la comprensión y producción, ambas en las modalidades oral y escrita. Sin embargo, ¿podemos realmente considerar a la cultura como una habilidad al margen de las producciones orales y escritas? Más bien la podríamos considerar como el elemento fundamental, el cual se convertirá en la columna vertebral de la práctica de enseñanza de lenguas.

Lo anterior se sustenta en lo que afirma el propio Morales (2014), quien plantea que el docente es un agente importante para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar con éxito diferentes situaciones socioculturales a las cuales se enfrentará y se deberá comunicar a través de la lengua meta. En el mismo sentido, Paricio

(2014) coloca al profesor de lenguas extranjeras como un mediador entre dos o más culturas.

Como ya se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, el docente es el elemento que tiene la tarea de guiar al alumno a contrastar su propia cultura frente a aquella que corresponde a la lengua meta. En los hechos, ésta última representa una cultura diferente u otra cultura; para contribuir al desarrollo de un sentido de tolerancia hacia las diferencias y, también, de la curiosidad hacia otras culturas (Byram, 1992, Paricio, 2004).

Si bien esta idea se enuncia con facilidad, implica un proceso complejo tanto de reconceptualización del papel del profesor de lengua extranjera, como de valorización de su desempeño y, por supuesto, compromete a revisar los propósitos que conlleva el aprendizaje de estas lenguas. Bajo esta óptica intercultural, Byram, Gribkova & Starkey (2002), plantean como objetivos:

- 1) Desarrollar en el alumno una competencia tanto lingüística como intercultural.
- 2) Preparar al aprendiz para el contacto y el establecimiento de relaciones respetuosas con personas de culturas diferentes.
- 3) Aceptar las diferencias y convertirlas en diferentes puntos de vista, valores y comportamientos.
- 4) Ayudar al alumno a valorar cualquier tipo de contacto, experiencia o relación con una cultura diferente.
- 5) Suscitar la curiosidad por la alteridad, recordemos que éste es un concepto clave en la educación intercultural ya que implica el reconocimiento del otro y de la otra cultura.
- 6) Hacer consiente al aprendiz de su propia lengua-cultura, así como de la manera en que otros las perciben.

Con base en lo anterior, en este último capítulo se exponen una serie de planteamientos y reflexiones en torno a las derivaciones que presenta la perspectiva intercultural en la práctica cotidiana del docente de francés lengua extranjera. El primer eje de esta elaboración se hace con base en las tres grandes fases de cualquier proceso didáctico, la fase pre-activa, la etapa interactiva y la fase post-activa.

Algunos de los cuestionamientos planteados incluyen sobre todo la toma de consciencia por parte del docente de la perspectiva intercultural en su práctica y la toma de decisiones pedagógicas/didácticas que lleva a cabo: ¿Cómo influye esta perspectiva en la práctica cotidiana del docente?, ¿cómo influye en los aprendices?, ¿qué tan importante es trabajar y desarrollar esta habilidad en clase? En este sentido, se plantean, éstas y otras interrogantes ya que, en mayor o menor medida, están presentes y tienen un impacto directo en la toma de decisiones para planear la clase de lengua extranjera, establecer objetivos, organizar las actividades, elaborar o adaptar materiales y evaluar.

Una vez identificada la influencia de la perspectiva intercultural en las diferentes fases de la práctica pedagógica, en la segunda parte del capítulo, se consideran las bases teóricas del modelo de enseñanza-aprendizaje de lengua-cultura propuesto por Byram (1989) como ejes de discusión. Además, éste modelo se toma en cuenta como punto de partida para llevar a cabo una propuesta muy concreta de actividad y tratar de responder a un planteamiento que se debería hacer cualquier docente de lengua extranjera ¿qué tipo de actividades podemos proponer para desarrollar la perspectiva intercultural?

A lo largo del capítulo, será inevitable aludir a otras problemáticas y retos que impone la perspectiva intercultural a la enseñanza-aprendizaje de FLE, ya que, por ejemplo, el desarrollo de esta competencia conlleva también un replanteamiento de la relación profesorado-alumnado, así como una revisión de la formación profesional de los docentes en lengua extranjera.

Hacia el final del capítulo, se presentan una serie de inquietudes acerca de los retos y cambio de ciertos paradigmas que impone la perspectiva intercultural a los profesores de lengua extranjera. Una de estas cuestiones, es por ejemplo, la cuestión de la formación docente la cual se ha centrado en el enfoque cognitivo de la lengua. En este sentido, se entiende por enfoque cognitivo todos aquellos aspectos lingüísticos y pragmáticos de la lengua, así como la habilidad de desarrollar un pensamiento en un idioma diferente a la L1.

3.1. Las fases del proceso didáctico de enseñanza de lengua bajo la perspectiva intercultural

Dado el hecho de que la competencia intercultural se ha integrado de forma relativamente reciente a la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante señalar que no es común encontrarla como parte de los criterios que orientan el diseño de los programas de lengua, éstos siguen enfocándose en gran medida en la competencia y las habilidades de tipo lingüístico (Álvarez & Garrido, 2004; Paricio, 2014); es decir, en lograr que el estudiante pueda desarrollar habilidades comunicativas y pragmáticas, es decir lo que se mencionaba anteriormente, el aspecto cognitivo de la lengua.

Sin embargo, como ya se expresó previamente, la ausencia de una competencia intercultural en la actuación del enseñante como mediador y en el aprendiz, provocaría malentendidos comunicativos (Ingrassia, 2015). Dada esta situación, es imprescindible reflexionar en torno a los retos, la importancia y la problemática que atañe a dicha competencia en el ámbito de la docencia y, específicamente, en la forma en que los profesores planean y realizan sus clases con el objetivo de desarrollar ésta habilidad en el estudiante.

Así mismo, hay que señalar que existen otros aspectos asociados a esta problemática, como ocurre con el análisis que requieren los programas de estudio de las lenguas extranjeras para redefinir los ejes de la enseñanza, ¿son los contenidos, son las habilidades, son las competencias?, así como la orientación para la formación de los futuros docentes de francés lengua extranjera.

Regresando al punto de la práctica del docente, se tiene que un problema relevante apunta hacia el hecho de que la mayoría de las actividades en clase de lengua están encaminadas a desarrollar habilidades lingüísticas y muchas veces la competencia intercultural ha sido desplazada del currículo y de los programas. Un segundo aspecto es el hecho de que, si la habilidad intercultural no se incorpora en los programas, habrá poco espacio y oportunidad para desarrollar una habilidad intercultural en los estudiantes, lo cual, podría originar actitudes cerradas y poco comprensivas hacia las diferencias culturales, profundizando los estereotipos e incluso, llegando a desarrollar una visión y comportamiento etnocentrista.

Si bien la situación dibujada puede parecer extrema y fatal, se comprende que los estereotipos fácilmente se arraigan y naturalizan, tanto como las actitudes de racismo, de xenofobia, de rechazo y de devaluación de aquello que es diferente. En este sentido, un docente no puede correr el riesgo de contribuir a afianzar aquello que requiere de reflexión y análisis compartido respecto a lo propio, lo ajeno y lo que se tiene en común.

Se comprende entonces la importancia de cuestionarnos, como docentes, acerca de las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje de francés, vistas o encaminadas a desarrollar no solamente las habilidades sociolingüísticas sino además las habilidades interculturales en los aprendices.

Para guiar la reflexión, nos centraremos en el modelo de Jackson (1975), este autor identificó tres grandes fases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la fase pre-activa, la fase interactiva y la fase post-activa. Estas fases mantienen una secuencia temporal y en cada una de ellas se incluyen una serie de actividades particulares con un fin específico, que deben ser llevadas a cabo de manera integral por el docente.

La fase pre-activa incluye tareas de planificación, se trata de una fase crucial para que las demás etapas se lleven a cabo de una manera concordante. Dentro de esta fase se incluyen actividades previas a la acción educativa tales como la organización, la selección de recursos y el diseño de la intervención docente. La siguiente etapa es la interactiva, es el período de acción o intervención frente al grupo-clase en la que se pone en práctica lo planeado, se trata de una etapa en donde, además de motivar a los alumnos, se realizan actividades que los conduzcan a apropiarse de los contenidos. Cabe señalar que dentro de la fase interactiva pueden surgir imprevistos, que el docente tendrá que enfrentar con creatividad e ingenio, asimismo estos imprevistos pueden ser aprovechados en el aprendizaje.

La última etapa, es la fase post-activa, que incluye todas aquellas actividades posteriores a la acción; es cuando el docente analiza, reflexiona acerca de los aspectos positivos, los alcances e inconvenientes, que se identifican en su práctica y en el desempeño de los estudiantes, en la fase post-activa también se incluyen actividades de evaluación.

Ahora bien, ¿por qué dedicar unas líneas a las grandes fases del proceso didáctico en toda situación de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué importancia tienen dentro de este apartado?, ¿cuál es su papel?

Esta clasificación tripartita constituirá un eje para llevar a cabo una reflexión en torno a la perspectiva intercultural de manera más ordenada y simplificada. Dentro de cada una de las tres fases se distinguen subetapas o microfases en las cuales muchas veces la perspectiva intercultural es relegada o incluso olvidada. El análisis con base en estas tres fases nos permitirá introducirnos de una manera más clara en la perspectiva intercultural en la práctica docente cotidiana, además de que nos invita a plantearnos una serie de interrogantes, cuando deseamos desarrollar en los estudiantes de lengua extranjera la habilidad intercultural.

Es importante señalar que las preguntas que se presentarán más adelante han sido emanadas de la experiencia docente adquirida a lo largo de cuatro años de impartir la asignatura de Francés I en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Algunas podrían llegar a parecer obvias, pero se deben de tomar en cuenta para explicitar, autoanalizar y asumir de manera más objetiva la perspectiva intercultural del docente y, con ello, estructurar de mejor manera las acciones para desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes.

Cuestionamientos durante la fase pre-activa

La institución educativa

El docente que labora dentro de una institución educativa, deberá plantearse cuestiones como ¿en qué tipo de institución educativa es en donde labora?, ¿cuál es el principal objetivo de la institución donde labora?, ¿cuál es la postura de la institución y/o de las autoridades frente a la enseñanza-aprendizaje del francés?, ¿el francés es la única lengua extranjera que se imparte o bien hay otras lenguas extranjeras?, ¿cuál es la postura de la institución ante el desarrollo la competencia intercultural en su alumnado?, ¿existe un programa a seguir o bien el profesor decide los temas interculturales?

Como se anticipó, estas preguntas parecieran cuestionamientos obvios, no obstante, suele ocurrir que un docente visualice su trabajo enfocando su esfuerzo exclusivamente en la materia que imparte, sin buscar la concordancia y armonización de su labor frente al proyecto educativo de la institución, sus principales objetivos y su postura frente al idioma francés. Este conocimiento permite que el docente identifique el contexto de su acción, así como el marco para las decisiones autónomas que pueda asumir, lo que le permitirá, en mayor o menor medida, llevar a cabo actividades encaminadas a desarrollar la competencia intercultural.

Como ya ha sido señalado, para ilustrar este ejercicio de análisis, en seguida se plantea la reflexión elaborada por la sustentante considerando la propia experiencia docente en la ENP y con base en cuatro aspectos relevantes para la acción docente, los cuales se pueden ampliar o modificar según el contexto específico del que se trate. Estos cuatro rubros corresponden a la fase pre-activa.

Los programas oficiales de francés por parte de la institución

En relación a los programas de francés se pueden plantear las siguientes interrogantes, ¿cuál es el principal objetivo del programa oficial de la asignatura de Francés I?, ¿cuáles son temas lingüísticos y cómo podemos explotarlos para desarrollar la competencia intercultural?, ¿existen objetivos interculturales específicos en el programa?, ¿cómo aborda el programa la cuestión cultural?, ¿qué actividades propone o sugiere el programa llevar a cabo para desarrollar la competencia intercultural, en caso de que existan?

Es importante señalar que el nuevo programa de la asignatura de Francés I se comenzó a instaurar en la ENP en agosto 2017. Una de las principales modificaciones con respecto al programa anterior, es que en su objetivo principal se destaca el trabajo bajo la perspectiva basada en la acción y la perspectiva intercultural y la realización de las denominadas *tâches* es parte importante al final de cada unidad. Ahora bien se menciona únicamente que la cuestión intercultural coadyuvará a que el alumno refuerce su identidad como persona, se reconozca como actor social que se autodetermina y pueda visualizarse dentro de un panorama más amplio en el cual se incluye el mundo francófono.

Por otro lado, el objetivo del programa también menciona el uso de las TICs como herramientas para el desarrollo de fines académicos, sin embargo no hace mención de más detalles de actividades o temas bajo la perspectiva intercultural. Cabe señalar que el programa de la asignatura de Francés I se encuentra disponible en el sitio oficial de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, DGENP (s.f).

Con lo que respecta a las *tâches* o tareas a las que hace referencia el programa, éstas son contextualizadas, de tipo lingüístico, de expresión, de recepción y de interacción. El programa consta de tres unidades con tres tipos de contenidos, los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Es interesante, ya que la competencia intercultural podría enmarcarse dentro de los contenidos actitudinales como la identidad, la autodeterminación y la disposición a reconocer el mundo con una perspectiva amplia o panorámica.

Sin embargo, podemos notar que existe cierta inadecuación entre los tres tipos de contenidos que se señalan. Por ejemplo, el programa no menciona algunos temas o núcleos de vocabulario a abordar, de tal forma que el abordaje de los contenidos lexicales se deja a elección del profesor. Los temas lexicales pueden ser ampliamente explotados para desarrollar la competencia intercultural, por ejemplo, el vocabulario de la comida, de las actividades de ocio, de los deportes o la moda, etc. Se pueden proponer actividades de enseñanza de vocabulario al mismo tiempo de comparaciones respetuosas con las comunidades de estudio. Por ejemplo, ¿cómo se dice en francés la palabra jícama? O bien, ¿existe en Francia el tomate verde? Parecerían preguntas triviales, pero implican un proceso intercultural interesante que da pie para reconocer la diversidad, lo diferente y la cultura propia.

Otro aspecto que contempla o bien que da por sentado el programa de Francés I, es que el alumno que cursa esta asignatura ha desarrollado previamente una perspectiva sobre su propia cultura y el entorno socio-cultural en el que vive y se desarrolla. Este desarrollo previo se ha dado ya que previamente dentro y fuera de la escuela, mediante los medios de comunicación, los juegos electrónicos, la música y las redes sociales; ha tenido contacto con otra u otras lenguas extranjeras y otras culturas, que por lo general y en la mayoría de las veces es el inglés. Es probable que el aprendiz no sea consciente de su

perspectiva, pero es un hecho que toda consideración sobre la cultura de los países o las regiones francófonas, se ve influenciada tanto por la cultura propia, como por aquella que asocia al inglés.

Finalmente es importante mencionar que se ha identificado que los alumnos que deciden cursar francés, por lo general son estudiantes que cuentan ya con un dominio intermedio-avanzado del inglés y, en otros casos, han tenido una mala experiencia con este idioma por lo que deciden cursar francés.

Los aprendices de francés lengua extranjera

En definitiva, el alumnado constituye un aspecto sustantivo y relevante para la perspectiva intercultural, pues es principalmente en torno a los aprendices que la planeación didáctica se llevará a cabo. En este sentido, será importante tener sino una noción más o menos completa de nuestros estudiantes. Antes de elaborar nuestra primera planeación para trabajar la habilidad intercultural será relevante plantear las siguientes preguntas. ¿Cuál es la experiencia previa de nuestros estudiantes con el francés?, ¿cuál y cómo ha sido el primer acercamiento a la lengua-cultura meta?, ¿cómo se sienten ellos frente al idioma francés, cómo lo conciben?, ¿están inscritos en francés por obligación o por libre elección de la materia?

Al tratar de responder a estas preguntas, será importante tomar en cuenta que, como se dijo previamente, los estudiantes ya tienen múltiples experiencias y conocimientos previos de índole cultural. Incluso como menciona Byram (1989), la lengua-cultura propia del estudiante ya constituye por sí sola una base para el aprendizaje de otro idioma. Idóneamente, si conocemos mejor a nuestros estudiantes, es viable identificar sus visiones, podremos variar las actividades, adecuarlas y encaminarlas hacia el desarrollo de la competencia intercultural.

De manera específica, también será necesario considerar la manera de abordar los estereotipos y la denominada cultura estereotipada. Algún ejercicio sencillo de sensibilización y reflexión que permita la apertura hacia culturas y hábitos diferentes se podría utilizar en clase de francés lengua extranjera. Por ejemplo, lanzar una pregunta como ¿en qué piensan cuando escuchan la palabra *francofonía*?, ¿qué les viene a la

mente cuando digo *idioma francés*? Este tipo de preguntas, podrían ayudar al estudiante a llevar a cabo esa apertura y romper con los estereotipos marcados por la sociedad.

Elaboración del plan de clase (planificación didáctica)

La planificación de clase es una etapa minuciosa y crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de francés. Cada docente adapta este proceso a las diferentes exigencias y contextos en los cuales desarrolla su práctica. Las decisiones que tome el docente durante esta etapa van a impactar ampliamente en el resultado final del proceso didáctico. Es interesante abordar la perspectiva intercultural desde este ángulo de la planeación, si bien es cierto que en la mayoría de los programas no están explicitados los objetivos interculturales, muchas veces estos objetivos quedan *ocultos*.

En este sentido, es el docente el que debe *descubrir*, identificarlos e incluirlos en su planeación. Lo anterior nos lleva a los siguientes cuestionamientos, si un programa de estudios de francés, no explicita los objetivos interculturales, ¿el docente tendría que excluirlos?, ¿cómo tratar de intercalar los objetivos interculturales con los demás objetivos lingüísticos?, ¿es posible trabajar en todas las sesiones el aspecto intercultural?, ¿qué objetivo debemos priorizar, el intercultural, el lingüístico o el uso práctico de la lengua? Estos cuestionamientos van de la mano con la búsqueda y/o elaboración de material didáctico, el cual es el siguiente punto que abordaremos.

Búsqueda y/o elaboración de material didáctico

Hasta este punto, seguimos en la fase pre-activa del modelo de Jackson (1975), durante la búsqueda de materiales ¿qué clase de preguntas se plantean los planificadores de sesiones de lengua extranjera francés? Examinaremos unas cuantas, que nos permitirán resaltar la importancia de la elección de material en el desarrollo de la competencia intercultural.

Antes de buscar y/o elaborar material, el docente podría plantearse preguntas como ¿bajo la perspectiva intercultural, cuál es la importancia del material auténtico?, ¿podemos elegir cualquier material auténtico para desarrollar la competencia

intercultural?, ¿cuáles son los criterios para elegir un material auténtico?, ¿cómo podemos explotar de la mejor manera los materiales didácticos? A este respecto, un material didáctico bien elegido y adaptado a los objetivos interculturales puede ayudar a desarrollar en el estudiante una actitud favorable con respecto a la lengua y a la cultura extranjera.

Cabe señalar, que también puede suceder el hecho contrario, es decir que un material no del todo bien elegido, puede provocar una reacción desfavorable ante la lengua-cultura meta. Ahora bien, una vez elegido o elaborado el material, ¿a partir de qué momento durante en el curso es conveniente trabajar la competencia intercultural? Podemos pensar que, desde los inicios, el docente podrá encaminar actividades y materiales dedicadas al entendimiento del otro. Continuaremos con una serie de cuestionamientos durante la fase interactiva, la cual está marcada por el encuentro entre los actores y su dinamismo, pues implica una gran intervención de ambas partes, tanto del docente como de los aprendices.

Cuestionamientos durante la fase interactiva

Pasamos ahora a los planteamientos que se pueden llevar a cabo durante la fase interactiva del modelo de Jackson (1975). Nos centraremos en las acciones y decisiones que toma el docente durante la puesta en práctica de su planeación didáctica previa. Hay que recordar que es durante esta fase que el docente puede trabajar directamente con los aprendices y poner en práctica lo previamente planeado.

Puesta en práctica, adaptación y cierre

Durante el desarrollo de una sesión de idioma, sería interesante plantearnos por ejemplo, ¿cuál es la reacción de los estudiantes frente a las actividades interculturales?, ¿se sienten motivados o no frente a estas actividades?, ¿cuál es el papel que juega la L1 y el bagaje cultural de cada alumno? Como se había mencionado anteriormente, los estudiantes cuentan con cierto bagaje y referentes culturales que han interiorizado con

previamente, entonces, ¿cómo podemos explotar este conocimiento cultural para potenciar la adquisición de la lengua y la competencia intercultural en ellos?

Como docentes de lengua extranjera, ¿cómo reaccionar ante alguna situación imprevista o bien ante alguna actitud negativa o de rechazo ante la lengua-cultura meta por parte de algún o algunos de los estudiantes?, ¿cómo podemos aprovechar estas situaciones imprevistas para desarrollar la competencia intercultural? En este punto, será inevitable volver a mencionar el punto de los estereotipos, ¿cómo manejan los profesores de francés lengua extranjera las ideas preconcebidas de la lengua-cultura?, ¿cómo manejar los estereotipos en clase?, ¿qué tipo de actividades pueden ampliar la visión de muchos estudiantes que se ciñe únicamente al París y a la Torre Eiffel?, ¿qué tipo de actividades podrían ayudar a resolver estos aspectos?

En definitiva, no es nada sencillo responder a las preguntas, sin embargo, si el enseñante diversifica el tipo de actividades, como ejemplo, reflexión, análisis, identificación, interpretación podrían resolverse algunos de los planteamientos.

Cuestionamientos durante la fase post-activa

Ésta es la última fase del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el modelo de Jackson (1975). Durante esta fase, el docente efectúa un análisis y/o reflexión acerca de su actuación frente al grupo. Asimismo, hace hincapié en el actuar de los aprendices. Preguntas como las siguientes pueden surgir durante esta fase, ¿el desarrollo de la clase despertó el interés en los alumnos?, ¿los objetivos fueron claros e indicados durante de la sesión?, ¿cuál fue la actitud de los alumnos frente a la otra cultura, frente a lo *diferente*?

Con respecto a la reflexión sobre las actividades puestas en práctica en la fase post-activa podemos plantearnos lo siguiente, ¿qué podría mejorarse, adaptarse o bien adecuarse?, ¿qué tipo de actividades mantiene a los estudiantes interesados durante la sesión de clase?, ¿podemos trabajar la competencia intercultural fuera del salón de clase?, ¿el espacio físico del salón de clase permitió el buen desarrollo de las actividades?, ¿se cumplieron los objetivos interculturales?, ¿qué actividades nos sirvieron y qué actividades fueron un tanto estériles para desarrollar la habilidad intercultural?

En definitiva, son una serie de preguntas, a las cuales podemos tener una respuesta clara y precisa, sin embargo, puede haber otras que no encontremos como tal un reparo contundente. Otro aspecto crucial, pero a su vez nada sencillo durante esta fase es la evaluación. Si en sí la evaluación de aspectos lingüísticos no es nada sencilla, la evaluación de la competencia intercultural se vuelve aún más complicada.

¿Cómo el docente se cerciora que el aprendiz ha adquirido las habilidades para ser sensible y reconocer al otro como diferente?, ¿es realmente necesario llevar a cabo una evaluación o simplemente una apreciación?, ¿qué tipo de evaluación se adaptará de una mejor manera a la competencia intercultural: sumativa o formativa? Estos cuestionamientos reiteran que, si bien la evaluación es un proceso complejo, mucho más resulta cuando hablamos de una evaluación de la competencia intercultural, ¿es suficiente la apreciación del docente con respecto a la actitud del alumno frente a una cultura diferente?

Sabemos, por ejemplo, que la evaluación de conocimientos lingüísticos y/o pragmáticos, se puede llevar a cabo con diversos instrumentos y rúbricas que nos facilitan esta labor, pudiendo recurrir a una tarea, un proyecto o un examen. Sin embargo, ¿cómo y cuál sería el instrumento más adecuado para evaluar la competencia intercultural? O bien, como ya se mencionaba anteriormente, ¿es realmente necesario evaluar esta habilidad o es suficiente que el maestro pueda apreciar la modificación de actitudes del estudiante hacia lo propio y lo *diferente*?, ¿cómo evaluamos un cambio de actitud, un cambio de percepción en los estudiantes?

En este sentido, resulta difícil establecer parámetros para poder evaluar habilidades interculturales en francés lengua extranjera. Lo complicado de la evaluación de la competencia intercultural, podría tener su origen en la complejidad de la misma definición de cultura. Como quedó asentado en el primer capítulo, el concepto de cultura y su caracterización ha sido muy extensa y no existe una única definición.

Por otro lado, la dificultad de evaluación de la competencia intercultural, se incrementa ya que será necesario preguntarnos si es necesario evaluar una serie de conocimientos teóricos acerca de un país o comunidad. ¿Cómo relacionar estos conocimientos teóricos culturales con la competencia comunicativa de una lengua nueva?

Lo que hemos analizado y planteado hasta este punto, incluye cuestionamientos que podrían ser respondidos con base en la experiencia de cada docente de francés y las respuestas a cada pregunta no necesariamente serán las mismas. En cualquier caso, será importante tomar en cuenta el contexto de la institución, de los estudiantes, así como los objetivos establecidos.

Si bien la competencia intercultural ha adquirido poco a poco una mayor presencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, existe aún en nuestro país una tendencia a priorizar elementos lingüísticos en clase. Esto se complica aún más al advertir que en México existen pocos planteamientos claros de política lingüística en esta área. Estudios que se han realizado principalmente en Europa, como por ejemplo el de Álvarez & Garrido (2004), señalan que, incluso en aquella región, aunque en muchos programas de lenguas se incluye la competencia intercultural, de manera práctica, el desarrollo de las diferentes habilidades interculturales se relega a favor de la enseñanza de habilidades lingüísticas.

De igual forma, el reporte de investigación *Languages and Cultures in Europe* (2007), reitera que la competencia intercultural generalmente no se incluye en el currículum de los cursos de lengua extranjera o, si esto ocurre, se abandona en cierta medida para dar prioridad al desarrollo de habilidades de tipo lingüístico.

Otro problema asociado a la enseñanza de la competencia intercultural que se ha señalado, es la falta de capacitación o inadecuada formación de los docentes para desarrollar dicha competencia en el aula. En este caso, se reporta que, aunque los profesores utilizan enfoques y actividades con el fin de promover la interculturalidad, están limitados al desarrollo del conocimiento y conciencia sobre las diferencias culturales, más que al desarrollo de actitudes y conductas. Por otro lado, también se ha apuntado (Paricio, 2014; Hernández & Valdez, 2010) la problemática para contar con algunas herramientas e instrumentos que permitan evaluarla.

Con respecto a la formación docente, Leiva (2012) señala que, en Europa, la preparación de los profesores ha carecido de un enfoque intercultural, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. En México no existen como tal modelos de formación docente bajo la perspectiva intercultural, además de que solo existen ciertos esbozos de políticas lingüísticas enfocadas únicamente en la enseñanza del inglés como

lengua extranjera. En este sentido, la planificación lingüística y desarrollo intercultural en la enseñanza de francés lengua extranjera en México, es un área que se encuentra sumamente inexplorada y escasamente trabajada.

Por último, si retomamos, la problemática de la formación docente bajo una perspectiva intercultural, es evidente que dentro de esta formación, predomina un enfoque cognitivo, además de que existe una necesidad importante de abrir una formación intercultural sólida hacia la comunidad educativa.

3.2. Algunas reflexiones sobre el modelo de los cuatro componentes de Byram, 1989

En los siguientes párrafos se expresan una serie de reflexiones en torno al modelo teórico de enseñanza de la lengua y la cultura propuesto por Byram (1989), el cual fue descrito a detalle en el capítulo dos del presente trabajo. Dicho modelo es particularmente interesante ya que toma en consideración cuatro elementos relacionados entre sí en cuanto a la lengua y cultura meta. A este respecto, es el propio autor quien menciona que se trata de un modelo teórico que toma en cuenta consideraciones sociológicas, antropológicas y psicológicas de la enseñanza.

El modelo propuesto por Byram (1989) incluye cuatro diferentes componentes interrelacionados entre sí. Sin embargo, después de la exposición del capítulo dos y con base en la experiencia docente, se opta por fusionar dos elementos en uno, de tal manera que la toma de consciencia de la lengua y la toma de consciencia de la cultura se analizarán como un solo elemento, por considerar que éstos son difícilmente dissociables.

Por otro lado, el modelo de Byram (1989), resalta la importancia de la L1, es a través de ésta que se pueden transmitir los conocimientos culturales, sin embargo es muy conveniente preguntarnos hasta qué punto debemos usar la L1 en el salón de clase. Si bien es cierto que la L1 es un fuerte vehículo de interpretación, es necesario examinar si un estudiante con conocimientos débiles en L1 se verá afectado en la capacidad de aprendizaje y en la capacidad de interpretación y/o reflexión de la cultura meta.

Existen muchos estudios que demuestran que la L1 es un elemento clave de transferencia de conocimientos y juega un papel importante en la adquisición de una nueva lengua. Pero bajo este modelo, como docentes, ¿qué enfoque podría ser el mejor para desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes o cuál es la mejor manera de explotar la L1?, ¿acaso la L1 permitirá transitar de la toma de consciencia monocultural a una toma de consciencia intercultural?, ¿qué ocurre si el uso de la L1 se elimina por completo de la clase?

A continuación, se analizarán cada uno de los componentes del modelo de Byram (1989) e identificaremos los retos o dificultades que pueden surgir en cada fase. Una vez analizado cada componente se llevará a cabo una propuesta de actividad concreta y contextualizada.

Aprendizaje de la lengua

Como hemos señalado anteriormente, el aprendizaje bajo la perspectiva intercultural demanda de un proceso de comunicación entre dos personas dentro de un contexto preciso, en el que se pueda priorizar el entendimiento entre dos o más culturas. Lo que nos propone Byram (1989) es que son precisamente las actividades de juego de rol, las que permiten desarrollar tanto los referentes lingüísticos como los interculturales.

Para poder estructurar y proponer a los alumnos un juego de rol encaminado a trabajar el aprendizaje de la lengua será de suma importancia definir muy bien el contexto de la actividad, por lo cual será importante plantearnos las siguientes preguntas antes de diseñarla: ¿Hacia quién va dirigida la actividad de juego de rol?, ¿cuál es el objetivo de la actividad?, ¿qué contenidos lingüísticos y culturales deseamos desarrollar y vamos a incluir en la actividad?, ¿cómo vamos a desarrollar la actividad en el salón de clase?, ¿se prevé llevar a cabo alguna fase fuera del aula?, ¿qué tipo de imprevistos podrán presentarse durante la actividad y cómo los podríamos resolver?

Toma de conciencia de la lengua y cultura

A lo largo del primer capítulo se presentaron una serie de bases teóricas que sostienen que la lengua y la cultura son elementos inseparables. Si bien, Byram (1989) los considera como dos elementos diferenciados, por cuestiones meramente prácticas de análisis, en esta sección se propone considerarlos como un solo componente. Se decidió fusionar estos dos elementos bajo el argumento de que dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, existen elementos lingüísticos que poseen una fuerte carga cultural y simbólica. Por ejemplo, en el ámbito lexical, el adjetivo *pacsé.e* que por lo general se estudia dentro del tema de vocabulario del *état civil*, es una palabra compleja de explicar y para el alumno es muchas veces difícil de comprender.

En primer lugar, éste estado civil no existe más que en Francia y en segundo lugar, no existe una traducción de la palabra *pacsé.e* al español. En el ejemplo anterior, la carga cultural y simbólica de la palabra es muy específica para los miembros de la comunidad en Francia. De hecho, el significado cultural y simbólico facilita por completo la explicación y comprensión de este adjetivo por parte de los estudiantes de francés. Incluso es tan fuerte la carga cultural, que nos permite introducir otros términos muy relacionados como por ejemplo el verbo *se pacser*. Se trata de un ejemplo claro de que la relación entre lengua y cultura es estrecha e indisoluble y en la práctica son difícilmente separables.

El propio Byram (1992) indica que ambos están integrados, por otro lado, con respecto a la L1, ésta juega un rol de acercamiento hacia la lengua meta y, tanto en una como en la otra, se intenta llegar a comprender los fenómenos sociolingüísticos a través de la comparación de la lengua-cultura propia del estudiante con la lengua-cultura meta.

Para comprender en qué consiste la toma de conciencia de la lengua-cultura, es importante considerar que el aprender una nueva lengua no reside únicamente en conocer e incluso repetir reglas gramaticales o sintácticas de la lengua meta. Sin negar el uso de dichos conocimientos, éstos por sí solos son insuficientes para lograr una comunicación oral o escrita de forma adecuada y funcional. Sabemos que aprender un nuevo idioma no es únicamente, según la expresión en francés, *apprendre par cœur*, es decir, memorizar y repetir sin error, las reglas gramaticales, las fonéticas y las listas de

vocabulario. Es precisamente en este hecho en el cual se centra este componente, es decir, para aprender correctamente una lengua-cultura hay que aprender a pensar como sus hablantes y conocer los hábitos culturales.

Para el autor del modelo, el proceso de distinción por comparación entre la propia cultura del estudiante y la cultura meta son procesos clave para poder desarrollar la toma de consciencia de la lengua-cultura. Lo anterior suena muy sencillo, sin embargo, en la práctica no lo es, ¿qué tipo de actividad podría ayudarnos a suscitar la reflexión entre la adquisición de habilidades lingüísticas y los fenómenos culturales?, ¿un juego de rol con un tema y contexto muy específico podría ayudarnos a desarrollar este componente?

Para ahondar en la justificación de la integración de ambos componentes, nos centraremos en el siguiente ejemplo, imaginemos que un estudiante mexicano de francés conoce muy bien las reglas gramaticales de la lengua francesa, domina a la perfección la conjugación en presente, el pasado compuesto, la formulación de frases interrogativas y negativas, entre otros aspectos. El estudiante tiene la oportunidad de viajar por primera vez a Francia, al llegar al aeropuerto, comprende perfectamente las indicaciones escritas tanto orales como escritas. Sin embargo, al salir a la calle se enfrenta a una experiencia inédita que en el fondo representa un shock cultural, ya que para él es inusual saludar a otro dando un beso en cada mejilla e incluso es más inusual observar como dos personas del mismo sexo se saludan con dos o incluso más besos en la mejilla.

El ejemplo anterior, permite ilustrar la necesidad de trabajar de forma integrada los aspectos lingüísticos y culturales y que, el hecho de dominar el idioma no significa forzosamente que el alumno sea consciente de la cultura, tanto de la lengua meta, como de la propia. Se puede redondear este ejemplo con una visita al sitio <https://www.combiendebises.com/>, en el que se puede conocer el número de besos que se acostumbra en las distintas regiones de Francia, lo que representa un contenido totalmente cultural.

Experiencia de la cultura

Recordemos que Byram (1989) define a la experiencia de la cultura como el puente entre el estudio de la cultura y el aprendizaje de la lengua, por lo que este componente se trata de la experiencia directa con la lengua y la cultura.

Si volvemos al ejemplo anterior del estudiante de francés que viaja a Francia, se puede señalar que, si no se provoca la toma de consciencia de la lengua-cultura y no se dan las condiciones para experimentar la experiencia de la cultura, entonces los aprendices vivirán una serie de shocks culturales que impedirán la comunicación en la lengua meta. Ahora bien, en este sentido, surgen inevitablemente ciertas preguntas para llevar a cabo la experiencia de cultura, algunas de estas preguntas podrían ser ¿es necesario vivir la cultura meta directamente en el país o comunidad de estudio? El modelo ideal señalaría que sí, sin embargo, no es obligatorio que toda experiencia de la cultura se lleve a cabo en el lugar, región o comunidad de origen de la lengua meta y, en el caso del francés, en el extranjero.

Es aquí donde toma una relevancia considerable el rol del profesor como mediador, pues es él quien se convertirá en ese puente que permita la conexión entre lengua, cultura y aprendiz. Para ilustrar los componentes del modelo de Byram (1989) en la práctica, enseguida se presenta una propuesta de actividad que consiste en un juego de rol contextualizado. Esta actividad se contempla para realizar hacia el final del ciclo escolar, momento en que los estudiantes cuentan con ciertas bases del idioma francés a nivel A1. La actividad se denomina *J'écris, je découvre!* y se enfoca en el desarrollo de la competencia intercultural.

Nom de l'activité: J'écris, je découvre!
Modalité de travail: individuel et groupal
Public visé: adolescents et adultes (façon adaptée)
Niveau de compétences visé: A1-A2
Objectif de l'activité Favoriser les échanges par écrit et la prise de conscience de soi et de l'autre par rapport à la langue-culture à l'aide du numérique.

Objectifs pédagogiques

- **Composante sociolinguistique et socioculturelle** : Utilisation du registre informel mais respectueux de la langue. Travailler le respect vers l'autre et l'adoption d'une prise de conscience de soi pour comprendre quelques phénomènes culturels simples.
- **Composante pragmatique/communicative** : Se présenter, opposer des idées et savoir poser des questions et demander des informations.
- **Composante linguistique** : Utilisation des structures grammaticales de base propres du niveau, les phrases interrogatives et les phrases négatives.

But de l'activité

Échanger des informations personnelles et socioculturelles par la réalisation d'un blog entre des étudiants.

Préparation et description de l'activité

- Cette activité est proposée pour des apprenants ayant un niveau A1 solide et qui commencent à avoir les compétences du niveau A2.
- Il est conseillé mais pas obligatoire que les élèves prévoient l'accès à un dispositif numérique et qu'ils aient accès à une connexion Internet.
- L'activité est basée sur l'échange des informations à l'intérieur d'un blog.
- L'enseignant donnera de manière précise les instructions et la consigne en indiquant les temps précis de travail et en remarquant que le respect vers les autres camarades de la classe est le fil conducteur de l'activité.
- L'enseignant et les élèves créent un blog sur <https://lewebpedagogique.com/>, un outil pédagogique gratuit ou sur <https://fr.wordpress.com/>, un outil gratuit et payant.
- Les apprenants doivent « rendre » quatre travaux qui consistent à poster quatre articles sur le blog avec des informations et des échanges ponctuels lors d'une période de 15 jours calendaires.
- L'enseignant souligne que la longueur de chaque publication devra être de 40 mots minimum à 50 mots maximum.
- Les autres étudiants de la classe devront *réagir* à au moins deux publications différentes toujours en respectant l'autre.
- Toute l'activité, commentaires et réactions, se déroule dans une période de 15 jours (week-end compris).
- La longueur de la « réaction » devra être de 20 mots minimum à 30 mots maximum.

Consigne

Les autorités de votre école organisent un échange scolaire entre votre classe de français et la classe d'espagnol d'un lycée à Québec. Pour obtenir une bourse d'études de trois mois au Canada, vous devez participer à un blog où vous devez parler de vous, de votre pays et de votre culture. La meilleure participation au blog obtiendra la bourse pour faire l'échange !

Allez ! Bon courage !

Remarques/ adaptations /variantes

- L'activité peut s'adapter au niveau plus élevé et aux adultes.
- L'activité peut se dérouler pas forcément dans un espace numérique, c'est-à-dire, le blog. Les échanges et la demande des informations peuvent se faire au *mode papier*.
- Si jamais il existe la possibilité, le blog peut se faire entre des lycéens hispanophones et des lycéens francophones.

Ressources

- <https://lewebpedagogique.com/> (gratuit)
- <https://fr.wordpress.com/> (gratuit et payant)
- <https://www.youtube.com/watch?v=ruDGDFLqal8> (Tutoriel sur YouTube « Création et animation d'un blog » de la chaîne « Réseau Canopé »)
- Venel, G. (2012). La culture de l'Autre : un miroir ? *Synergies Mexique*. 1(2), 71-82.

La actividad propuesta *J'écris, je découvre !* que se describió anteriormente, se elaboró con base en el modelo de enseñanza de lengua y cultura de Byram (1989). El objetivo de la actividad es favorecer el intercambio entre pares y que el propio alumno trabaje la toma de consciencia con respecto a la lengua-cultura. Ahora bien, al releer la descripción de la actividad, podríamos preguntarnos ¿cuál es la diferencia entre el *objectif* y el *but* de la actividad? En español, ambas palabras se pueden traducir de la misma manera como *objetivo*, sin embargo, en el área de francés lengua extranjera y para cuestiones pedagógicas, el objetivo es el medio a través del cual se llegará a la finalidad. En este sentido, la finalidad (*but*) es intercambiar información personal y sociocultural a través de la realización de un blog estudiantil.

En cuanto a los objetivos pedagógicos, la actividad está concebida para trabajar tres objetivos claramente definidos. Por un lado, tenemos el objetivo pragmático/comunicativo y por otro lado tenemos dos objetivos fuertemente relacionados, los cuales son el objetivo sociolingüístico/sociocultural y el objetivo lingüístico.

Como ya se ha argumentado previamente, lengua y cultura son elementos que no pueden ser disociados, ambos objetivos van de la mano el uno con el otro. ¿En qué sentido? Para que el aprendiz pueda utilizar estructuras gramaticales incluso básicas, deberá también saber aplicar las reglas socioculturales al momento de expresar sus ideas, sentimientos y preguntas en un blog. El estudiante deberá tomar consciencia y plantearse preguntas como ¿a quién va dirigido lo que escribo en este blog?, ¿quién lo va a leer?, ¿existen códigos que debo respetar? Al plantearse y responder a estas preguntas, el aprendiz, está trabajando la toma de conciencia de la lengua y de la cultura. El docente, por su parte, podrá acompañar al estudiante durante este proceso, sin embargo, será importante que evite influirlo y dirigirlo, únicamente tendrá que guiarlo en el proceso.

En cuanto a la preparación de la actividad, ésta se elaboró para llevarse a cabo principalmente con ayuda de herramientas digitales, sin embargo, es importante señalar que si no todos los alumnos tienen acceso a estas herramientas, se puede adaptar para que se lleve a cabo con herramientas más tradicionales, como por ejemplo el cuaderno del estudiante.

Básicamente, la actividad se basa en el intercambio respetuoso de información personal y de la cultura del estudiante, cada publicación es una producción escrita donde se puede explotar la cuestión gramatical, pragmática y por supuesto intercultural. En cuanto a la *consigne* o instrucción, ésta se encuentra redactada principalmente en presente, de manera simple y utiliza vocabulario adaptado a un nivel A1. Además, de que es una instrucción contextualizada que puede despertar la motivación en los estudiantes. La actividad está propuesta para público adolescente con un nivel A1-A2, sin embargo, se pueden adaptar los objetivos pedagógicos para cualquier otro nivel del MCER y a público adulto.

Con lo que respecta a los componentes del modelo de Byram (1989), estos se trabajan de manera concreta en la actividad propuesta. En cuanto al primer componente, el

aprendizaje de la lengua, queda involucrado cuando se establece el objetivo lingüístico, en donde el alumno aplica las estructuras gramaticales de base para llevar cabo su escrito en el blog. Byram (1989) señala que el aprendizaje de la lengua, es también el *saber hacer* centrado en la lengua meta, en este caso, el alumno deberá ser capaz de redactar algo sencillo en francés y lo hará a través de una publicación digital. El blog servirá como una herramienta digital para dar a conocer no solamente información personal sino además diversos aspectos de su país.

El segundo y tercer componente, la toma de consciencia de la lengua y de la cultura, son elementos que van de la mano uno del otro. ¿Cómo y por qué se trabajan dentro del marco de la actividad propuesta? Al proponer a los alumnos una instrucción ceñida y contextualizada, vamos a poder aprovechar la expresión escrita como medio de acercamiento tanto a la lengua como a la cultura. Al pedirle al aprendiz que imagine la situación y el hecho de poder ganar una beca al realizar un buen trabajo, esto puede suscitar tanto la toma de consciencia de la lengua como de cultura, pues cuando se le pide al alumno que hable de él mismo, de su país y de su cultura, el alumno tendrá que llevar a cabo una serie de procesos cognitivos entre ellos una explicitación o toma de consciencia de sí mismo y de su propia circunstancia cultural.

Bajo esta la perspectiva intercultural, el alumno podría plantearse preguntas como ¿cómo soy como estudiante?, ¿quién soy?, ¿qué quiero compartir de mí hacia mis compañeros?, ¿cómo lo hago de manera respetuosa de mi misma y hacia los demás?, ¿qué quiero compartir de mi cultura y qué considero relevante?, ¿qué quiero mostrar de mi país? ¿con qué me identifico? Bajo esta perspectiva, la instrucción permitirá al estudiante plantearse preguntas, tomar consciencia y a su vez aplicar los conocimientos lingüísticos para expresarse sobre él mismo, su cultura y su país.

Abordaremos ahora, de manera breve, el papel de la L 1 en la toma de consciencia de la lengua, la toma de conciencia de la cultura y la experiencia de la cultura, particularmente porque en múltiples ocasiones, su uso en el salón de clase es estigmatizado. La L1 es básicamente el vehículo de comprensión, reflexión, análisis y entrada hacia la lengua-cultura meta. El uso de la L1 no solo tiene implicaciones lingüísticas sino además psicológicas, sociales y culturales en el aprendiz.

A este respecto, nos podemos preguntar si la L1 podría potenciar la adquisición de la lengua meta, cuándo y cómo usarla para lograr nuestros objetivos interculturales. Si bien es cierto, que muchos docentes tratan de utilizar lo menos la L1 en el aula, se acepta recurrir a ella para aclarar características y reglas lingüísticas, sin embargo, para la toma de conciencia de la lengua y la cultura es imprescindible hacer uso de ella. El no usarla sería como un desperdicio de un recurso rico que ¡ya está ahí en los estudiantes!

Bajo esta línea de análisis, ¿puede el uso de la L1 crear condiciones afectivas y cognitivas que favorecen la reflexión de la propia lengua y cultura? En principio la respuesta es afirmativa, pues en ésta se ve reflejada la modificación del input para el aprendizaje de idiomas. Por su complejidad, éste ya sería tema de un trabajo de investigación aparte.

Finalizamos el presente apartado con la propuesta de actividad ya expuesta, para ilustrar una, entre otras posibilidades, de concretar la competencia intercultural dentro del proceso didáctico cotidiano que realizan los docentes de francés u otras lenguas extranjeras.

4. CONCLUSIONES

La pregunta central que ha dado origen a la elección del tema de la competencia intercultural en la enseñanza de francés ha sido en su totalidad una inquietud que a su vez surgió de la experiencia personal como aprendiz y como docente de francés lengua extranjera.

Esta gran inquietud surge entonces del hecho de que como aprendiz de francés lengua extranjera en diversas instituciones y centros de idioma, el aprendizaje se centraba principalmente, sino es que, en su totalidad, en el desarrollo de habilidades meramente lingüísticas. ¿Por qué se dio tanta importancia y se dedicó tanto tiempo a la enseñanza-aprendizaje de la gramática y del vocabulario? La respuesta a esta interrogante se ha planteado a lo largo del presente trabajo.

A lo largo del trabajo, se presentaron una serie de conceptos clave y perspectivas teóricas encaminados a establecer un marco para comprender la competencia intercultural y su relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, más específicamente de francés.

Una vez presentadas estas bases teóricas, otro de los objetivos del trabajo ha sido plasmar una serie de inquietudes y reflexiones en torno al tema de la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje de idiomas dentro del contexto específico de la docencia.

Para poder comprender el concepto de competencia intercultural surgido en los años 70's del siglo XX, ha sido necesario explorar y entender tres aspectos clave. El primero es tener claro que existen varias definiciones de cultura, que éste es un concepto abstracto básico para poder comprender el concepto de competencia intercultural. El segundo aspecto, es reconocer la importancia del establecimiento de la relación entre lenguaje y cultura, recordemos que esta relación la llevó a cabo el antropólogo austrohúngaro Bronislaw Malinowski en 1931. El tercer y último aspecto, se centra principalmente en el docente de francés lengua extranjera, y es que éste debe replantear por completo la percepción de su práctica y se debe de concebir como un elemento decisivo en el desarrollo de la habilidad intercultural en el aula.

El docente de lengua extranjera, ya no solamente es un facilitador de conocimientos sino además se convierte en un mediador de dos o más culturas diferentes. El hecho de que el profesor de lengua extranjera tenga presente la competencia intercultural, lo obliga forzosamente a llevar a cabo un replanteamiento de su práctica docente cotidiana.

Al concluir este documento, se puede afirmar que la identificación de la relación indisociable entre lengua-cultura, tuvo un impacto importante en cuanto al manejo de la cultura en las diferentes metodologías de enseñanza del francés. La cultura siempre ha estado presente en las diferentes metodologías, sin embargo, la forma de abordarla, el enfoque y su función afectiva y cognitiva, es lo que ha evolucionado a lo largo del tiempo.

Una vez establecida la relación indisociable entre lengua y cultura, surge entonces este concepto que ha regido por completo el desarrollo de este trabajo: la competencia intercultural. Sabemos que éste concepto se originó en los años setenta del siglo XX y que no es sencillo de definir. Existen diferentes definiciones de este concepto, sin embargo, son las aportaciones teórico-metodológicas de M. Byram, C. Kramsch y C. Puren las que han sido claves en el entendimiento y aplicación de modelos para trabajar la habilidad intercultural en la cotidianidad docente. Estos especialistas, aportan elementos a considerar que se pueden adaptar a diferentes contextos y realidades docentes.

Las herramientas teórico-metodológicas de los autores abordados aportan a los docentes de lengua extranjera, específicamente de francés, los elementos teóricos de base para poder utilizarlos en nuestra realidad y contexto y, de esta manera, desarrollar en nuestros alumnos la habilidad de ser reflexivos y respetuosos de lo *diferente* y/o lo *ajeno* a su propia consciencia de lengua y cultura.

El modelo de enseñanza de la lengua y de la cultura propuesto por Byram (1989), es un modelo vigente que se puede aplicar en el aula con adaptaciones a los distintos objetivos y contextos específicos en donde laboran los profesores de francés. Antes de planear alguna actividad intercultural, el docente se deberá plantear una serie de cuestionamientos que le permitirán alcanzar sus objetivos interculturales. Por otro lado, es de suma importancia explotar de manera adecuada la L1 de los aprendices, ya que ésta constituye un punto de partida y acercamiento importante a la lengua-cultura meta.

Con lo que respecta al componente de la experiencia de la cultura, es un componente del cual se desprenden varias consideraciones, ya que se trata del aprendizaje a través de experiencias directas. Estas experiencias de la cultura, no forzosamente se deben de llevar a través de un viaje o un traslado hacia las comunidades de hablantes de la lengua que se aprende; sino que se puede llevar a cabo a través de contacto a distancia con francófonos, visitas educativas, visitas virtuales a museos, la participación de asistentes de idiomas y por el mismo profesor. Incluso el material auténtico bien seleccionado y los recursos literarios pueden ser en sí mismos, vehículos para llevar a cabo la experiencia de la cultura.

Con la reubicación de la competencia intercultural en la enseñanza, surgen forzosamente también una serie de retos para el docente y un cambio en la concepción de modelos y herramientas de enseñanza-aprendizaje de francés. Adicionalmente hay que tener presente que la competencia intercultural no solo impacta en el docente, sino también en los aprendices, ya que esta habilidad provocará en ellos una modificación de esquemas preconcebidos y preestablecidos sobre el otro y sobre él mismo.

La competencia intercultural involucra un proceso de una toma de consciencia monocultural, a una toma de consciencia intercultural o, si en una comunidad existen varias culturas, hablaríamos de una consciencia multiculturalidad; sin embargo, esto no garantiza una relación armoniosa y de entendimiento entre ellas y, por consecuencia, entre los aprendices. En suma, la perspectiva intercultural tiene un impacto importante en prácticamente todos los aspectos del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En la actualidad existen varios recursos disponibles que permiten tener acceso a materiales culturales, sin embargo, será labor del docente la elección, adaptación y manejo de estos recursos para explotar al máximo el desarrollo de la habilidad intercultural en el alumno.

El hablante intercultural de Kramersch (1998), es otra aportación importante que no podemos dejar de lado durante el proceso de desarrollo de la perspectiva intercultural. Uno de los principales objetivos del docente de lenguas extranjeras, será formar

hablantes interculturales que serán capaces de reconocer las diferencias, analizarlas y respetarlas y no de imitar al hablante nativo.

Si bien, a lo largo de este trabajo se ha respondido a la principal inquietud de cómo desarrollar la competencia intercultural en clase de francés lengua extranjera; a su vez has surgido otras inquietudes y sobre todo se han identificado una serie de nuevos retos para el docente, particularmente en relación al diseño de las actividades y de la evaluación.

La evaluación es un aspecto básico en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje no solo de idiomas sino de cualquier área de conocimiento. Sin embargo, si reflexionamos acerca de cómo evaluar una habilidad tan compleja como lo es la intercultural, hay más interrogantes que respuestas, por lo que podría ser un tema de futura investigación y el cual tiene un amplio potencial de estudio y desarrollo.

En definitiva, el trabajo docente bajo una perspectiva intercultural implica el surgimiento de una serie de retos. La escasa inclusión de esta habilidad en los programas y planes de estudio de las instituciones y/o centros de idiomas, reta a los docentes a un proceso serio y complejo de adaptación y creatividad para cumplir a la vez con los objetivos académicos y además los interculturales. Por otro lado, en cuanto a la formación del profesor de francés lengua extranjera, el trabajo hacia esta habilidad se ve priorizada por el trabajo de habilidades comunicativas y lingüísticas.

Es indudable que, para poder trabajar este proceso de desarrollo de competencia intercultural, antes que nada, el docente tendrá que llevar a cabo una profunda reflexión en cuanto a su propia concepción como docente y su práctica cotidiana. Bajo esta perspectiva intercultural, es el docente el principal responsable de este cambio de concepción en él mismo, para después extenderlo hacia los estudiantes.

La competencia intercultural remite al alumno no solamente al desarrollo de valores, destrezas y actitudes sino además implica en el docente un replanteamiento de ideas y conceptos previos.

El docente tendrá que ser muy consciente, reflexivo y exigente de su planeación, de su puesta en práctica, de su elección y de la elaboración de materiales. Además, tendrá que asumir en toda la extensión de la palabra, su papel como mediador o intercesor entre la

lengua-cultura meta y la lengua-cultura del estudiante. Su papel se vuelve fundamental ya que puede constituirse como el vehículo que acerque por primera vez al aprendiz hacia la cultura meta o incluso el único acercamiento. Otro aspecto que debe estar muy presente en los retos que nos plantea la perspectiva intercultural en la cotidianidad docente, es aquella de la formación y experiencia del docente, según varios autores, es muy deseable que el profesor de lengua extranjera tenga evidentemente una formación en el área de didáctica y enseñanza de lengua y una experiencia vivida directamente *in situ* en alguna comunidad donde se hable la lengua meta.

Es muy deseable que el docente tenga este tipo de experiencia, sin embargo, no es imperativo ya que éste puede ser capaz de sensibilizar a los estudiantes hacia lo que diferente y desarrollar ciertas actitudes y valores como el respeto hacia otras lenguas-culturas sin la necesidad de haber vivido una experiencia en el extranjero.

En este sentido, el profesor de francés se convierte en un mediador de lengua-cultura cuyo objetivo principal será el de formar hablantes interculturales. En este aspecto, la participación de las instituciones tanto colegas como autoridades, e incluso autoridades de entidades en el extranjero podrían facilitar esta labor.

Será muy deseable que las instituciones educativas también estén preparadas y sensibilizadas hacia este tema, para este proceso sea lo más sencillo posible y puedan responder a las necesidades de los *mediadores de lenguas-culturas* y los *hablantes interculturales*.

En este sentido, es de suma importancia ser muy conscientes de todo lo que implica abordar interculturalidad en el aula. Es de relevancia ya que permite a los docentes replantear por completo su práctica docente el cual implica ver a la práctica docente bajo otra óptica, no solamente como aquel conjunto de técnicas, acciones y reacciones en el aula, sino como la puesta en práctica de todo un complejo proceso aunado a una toma de decisiones que tiene como principal objetivo la formación de estudiantes conscientes, reflexivos y respetuosos de las diferentes situaciones de interacción y comunicación.

El profesor puede proponer diversas situaciones de comunicación intercultural que permitan a los aprendices darse cuenta de aquellas situaciones a las cuales serán expuestos como usuarios de la lengua meta de manera progresiva. Esta preparación,

implica contar con conocimientos y un saber-hacer con la lengua, así como desarrollar actitudes de empatía y análisis. Será de suma importancia que el docente sea muy cuidadoso y consciente en cuanto a universos de referentes culturales y experiencias de vida de los alumnos en el momento de la planificación y ejecución en el aula.

Finalmente, con base a lo expuesto a lo largo de los tres capítulos de la monografía, se considera que *la competencia intercultural conlleva una serie de procesos complejos que se dan tanto fuera como dentro de aula a nivel cognitivo, comunicativo, afectivo y social. Su desarrollo requiere de un trabajo conjunto de compromiso y colaboración entre docente y aprendiz. El alumno que cultiva una habilidad intercultural es capaz de identificar, comparar, interiorizar, analizar, valorar y respetar las diferencias entre individuos de diferentes culturas. El aprendiz utilizará su L1 en buena medida como medio para poder desarrollar estos procesos. Los docentes de lengua extranjeras y más específicamente de francés lengua extranjera, deben de sentirse muy comprometidos pues en sus manos está formar individuos interculturales respetuosos y tolerantes de las diferencias.*

« Si le cerveau est le hardware, la culture est le software, autrement dit le logiciel...et si vous ne connaissez pas le logiciel d'un pays, vous ne pouvez pas utiliser le programme ! »

Geert Hofstede, psychologue hollandais

5. BIBLIOGRAFÍA

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Agar, M. (1985). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills: Sage.

Aguirre, B. A. (1994). *Estudios de etnopsicología y etnopsiquiatría*. Barcelona: Boixareu Universitaria Marcombo.

Álvarez, I. & Garrido, C. (2004). *Teacher's role and training in intercultural education*. Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2258>

Barley, N. (1987). *Plague of Caterpillars*. Harmondsworth: Penguin.

Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. London: Allen and Unwin.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

Boas, F. (1930). *Anthropology*. *Encyclopedia of the Social Sciences* (vol. 2). New York: Macmillan.

Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. (2^{da} ed.). México: Trillas.

Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.

Buttjes, D. & Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Byram M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Byram, M. (1991). Background studies in English foreign language teaching: lost opportunities in the comprehensive school debate. In Buttjes, D. and Byram, M. (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 200-221). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M. (1997). Cultural studies and foreign language teaching. In Bassnett, S (Ed.), *Studying British Cultures: an introduction*. London: Routledge.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M & Risager (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Paris : UNESCO.
- Capdepon, E. (2011). Apprendre le français pour apprendre en français : les nouvelles perspectives de l'enseignement bilingue au Mexique. *Synergies Mexique*, 1 (1), 29-33.
- Chambard, L. (1997). Le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres (CIEP): cinquante ans d'interculturalité. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 3, 49-58.
- Clanet, M.C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris: CLE International.
- Devereux, G. (1977). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris: Gallimard.

-
- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. (s.f). *Planes y Programas de Estudio*. En <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>
- Eisl, M. (2013). La perspective interculturelle en FLE: des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien). *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 54, 1-19.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giles, H. & Powesland, P. (1975). *Speech Style and Social Evaluation*. London: Academic Press.
- Harris, M. (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. (12ª ed). México: Siglo XXI editores.
- Hernández, E. & Valdez, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12 (14), 91-115.
- Herskovits, M.J. (1948). *Man and his works: the science of cultural anthropology*. New York: A.A. Knopf.
- Ingrassia, M. (2015). Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur. *Letras, Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Costa Rica*, 42 (57), 129-147.
- Jackson, P.V. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Kahn, J.S. comp. (1995). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kottak, C.P. (2007). *Introducción a la antropología cultural*. (5ª ed): Lousã, Mc Graw Hill.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 83-92.

- Kramersch, C. (1996). Stylistic choice and cultural awareness. In: Bredella, L and Delanoy, W. (Eds.), *Challenges for Pedagogy: Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. (pp. 162-184). Tübingen: Gunter Narr.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A.L & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Peabody Museum of Archeology and Ethnology.
- Languages and Cultures in Europe. (2007). *The intercultural competences developed in compulsory foreign language education in the European Union*. Germany: Europäische Kommission DG EAC.
- Leach, E. (1982). *Social Anthropology*. Glasgow: Fontana.
- Leiva, O.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148/970>
- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1931). Culture. In Seligman, E. and Anderson, E.R. (Eds.), *Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 621-646). New York: Macmillan.
- Morales, R.A. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. *Synergies Mexique*. 1 (4), 51-53.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. España: Edinumen.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2017). *Qu'est-ce que la francophonie?* Recuperado de <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>
- Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34 (2), 1-12.

- Paricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*. 11 (21), 215-226.
- Ponce, G.R. (2014). Interculturalidad en clase de francés lengua extranjera actividades para abrirse al mundo. *Campo Abierto*, 33 (1), 117-135.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Puren, C. (1998). Postface. La culture en classe de langue: « enseigner quoi? » et quelques autres questions non subsidiaires. *Les Langues Modernes*, 92 (4), 40-46.
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En Sanz, C.A. (Ed.), *Interculturales/Transliteraturas* (pp. 253-278). Madrid: Arcos Libros.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langues. Dans Lions-Olivieri, M.L et Liria, P. (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp.119-137). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*. Recuperado de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.). Consultado en <http://dle.rae.es/>
- Simard, J.J. (1988). La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde. Dans Ouellet, F. (Ed.), *Pluralisme et école: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. (pp. 23-55). Québec : Institut québécois de recherché sur la culture.
- Steele, R & Suozzo, A. (1994). *Teaching French culture. Theory and practice* Lincolnwood: National Textbook Company.

- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. Volume 1. New York: Dover Publications, 2016.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Strasburg: Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE), l'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Wissler, C. (1929). *An Introduction to Social Anthropology*. New York: Henry Holt and Company.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.