

***La francophonie autour du monde*: una secuencia didáctica para el desarrollo de la Conciencia Intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.**

Mariana Echavarría Cuartas
Yashir Rojas Gómez

Trabajo de grado
Presentado como requisito para optar por el título de Licenciadas en Lenguas
Modernas

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá, D. C., 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD
Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANA ACADÉMICA
Marisol Cano Busquets

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Vladimir Nuñez

DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
Jorge Andrés Mejía Laguna

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO
Carolina González León

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Listado de abreviaturas

CCI: Competencia Comunicativa Intercultural
CI: Conciencia Intercultural
ELE: Enseñanza de Lengua Extranjera
FLE: Francés como Lengua Extranjera
LLM: Licenciatura en Lenguas Modernas
MCER: Marco Común Europeo de Referencia
PUJ: Pontificia Universidad Javeriana
ACCU: *Association of American Colleges and Universities*

Listado de figuras

Figura 1: Estructura del Marco conceptual (mapa conceptual)

Listado de tablas

Tabla 1: Componentes de la CCI

Resumen

El presente ejercicio investigativo tiene como objetivo analizar el desarrollo de la Conciencia Intercultural a través del ejercicio docente, y su incidencia sobre los futuros docentes en formación. Esta investigación se llevó a cabo en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, y tomó como muestra 3 docentes pertenecientes al mismo nivel.

Con el fin de cumplir con los objetivos del presente ejercicio investigativo, se construyó el marco conceptual a partir de los siguientes conceptos : Enseñanza de Lenguas Extranjeras Krashen y Terrel (1983), cultura y lengua Kramersch (1996), Bernabé(2012), Serrano (1980), Zambrano (2009), competencia comunicativa Hymes (1972), Byram (1997), Rincón (2004),Kramersch (2001), Competencia Comunicativa Intercultural Byram (1997), Corbett (2003), Bennett (2008), Byram (2008), Conciencia Intercultural Bennett (2004), Zarate (1993), Kandeel (2013), la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras (Alcalá, 2004) (Paricio, 2004); la formación docente con un enfoque intercultural (Levy, 1983) (Sandoval, E., Guerra, E., Contreras, R.,2010). Y, finalmente, los principios de Tomlinson (2012) y Rico (2013) para el diseño de material.

El ejercicio investigativo realizado se caracterizó por tener un enfoque de investigación acción, en donde se consideró que la propuesta final fuera una secuencia didáctica para el desarrollo de la Conciencia Intercultural. En la investigación se emplearon dos técnicas de recolección de la información de datos: encuestas estandarizadas abiertas, y observaciones cualitativas en las que las investigadoras tuvieron un rol no participante. A partir de las técnicas empleadas, se buscó estudiar e identificar los siguientes elementos: inicialmente, el seguimiento del silabo de francés y la inclusión de la Conciencia Intercultural en este, y, además, el material empleado en clase y la manera en que este material podría desarrollar la Conciencia Intercultural.

Con base en la evaluación de la secuencia didáctica: *La francophonie autour du monde*, realizada por dos docentes expertos, se determinó que esta propuesta fomenta el desarrollo de la CI, gracias a las actividades que se encuentran a lo largo de la secuencia. Así mismo, se constató la importancia del desarrollo de la CI en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras.

Palabras Clave: Competencia Comunicativa Intercultural, Conciencia Intercultural, Enseñanza de Lenguas Extranjeras, dimensión intercultural, formación docente.

Abstract

This research project aimed to analyze the development of Intercultural Consciousness on teacher's role, and the influence of it on teachers training. This project was developed in the intermediate French course in LLM program at Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, and it took a sample of 3 teachers of the above-mentioned course.

Comentado [1]: Elección léxica

In order to accomplish the research project's goals, the conceptual framework was constructed from the following concepts: Teaching of Foreign Languages Krashen and Terrel (1983), culture and language Kramersch (1996), Bernabé (2012), Serrano (1980), Zambrano (2009), Hymes communicative competence (1972), Byram (1997), Rincón (2004), Kramersch (2001), Intercultural Communication Competence Byram (1997), Corbett (2003), Bennett (2008), Byram (2008), Intercultural Awareness Bennett (2004), Zarate (1993), Kandeel (2013), the intercultural dimension in the teaching of foreign languages (Alcalá, 2004) (Paricio, 2004); teacher training with an intercultural approach (Levy, 1983) (Sandoval, E., Guerra, E., Contreras, R., 2010) and, finally, material design by Tomlinson (2012), Rico (2013).

The investigative approach of the research project was conceived as action research, considering that the final proposal was a didactic sequence for the development of Intercultural Consciousness. In order to accomplish it, two data collection techniques were used: open standardized surveys, and qualitative observations in which the researchers had a passive participation. From the techniques used, the researchers sought to study and identify the following elements: initially, the follow-up of the French silabo and the inclusion of the Intercultural Consciousness in it, and, in addition, the material used in class and the way in which this material could develop Intercultural Consciousness.

Based on the two expert teachers evaluation of the didactic sequence *La francophonie autour du monde*, it was determined that this proposal promotes the development of IC. Based on the activities included, it was also established that the development of this component in the training of future teachers in foreign languages is nurturing.

Key words: Intercultural Communicative Competence, Intercultural Consciousness, Foreign Language Teaching, intercultural dimension, teacher training.

Résumé :

Cet exercice de recherche a comme but: analyser l'importance du développement de la conscience Interculturelle chez les enseignants et trouver l'incidence de ce savoir-faire interculturel chez les futurs enseignants en formation.

Afin d'accomplir les objectifs de cette recherche, on a consulté et récupéré les concepts suivants: Enseignement des Langues Étrangères Krashen et Terrel (1983), culture et langue Kramersch (1996), Bernabé(2012), Serrano (1980), Zambrano (2009), compétence communicative Hymes (1972), Byram (1997), Coin (2004), Kramersch (2001), Compétence Communicative Interculturelle Byram (1997), Corbett (2003), Bennett (2008), Byram (2008), Conscience Interculturelle Bennett (2004), Zarate (1993), Kandeel (2013), La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères (Alcalá,2004) (Paricio,2004); la formation des professeurs avec une approche interculturelle (Levy, 1983) (Sandoval, E., Guerra, E., Contreras, R.,2010). Et, finalement, les principes de Tomlinson (2012), Rico (2013) pour la création du matériel.

Il est important de mentionner que ce procès de recherche se caractérise pour avoir une approche de recherche- action. Celle-ci cherche à trouver une solution, laquelle a été : une séquence didactique pour le développement de la Conscience Interculturelle. Afin de bien collecter l'information des résultats de cette recherche, on a employé deux techniques de collecte de données : des enquêtes standardisées ouvertes, et des observations qualitatives dans lesquelles les chercheuses ont eu une participation passive. A partir des techniques utilisées, nous avons cherché à étudier et à identifier les éléments suivants : d'abord, le suivi du programme de français et l'inclusion de la Conscience interculturelle dans celui-ci, et, en plus, le matériel utilisé en classe et la manière dont ce matériel pourrait développer la conscience interculturelle chez les futurs formateurs.

À partir de l'évaluation de la séquence didactique : *La francophonie autour du monde* faite par deux enseignants experts, Il a été déterminé que cette proposition favorise le développement de la CI, grâce aux activités que l'on peut trouver tout au long de la séquence didactique. Aussi, il est important de souligner la reconnaissance du développement de la CI chez les futurs enseignants des langues étrangères.

Mots Clés : Compétence Communicative Interculturelle, Conscience Interculturelle, dimension interculturelle, Enseignement des Langues Étrangères, dimension interculturelle, formation des professeurs.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	10
2. Planteamiento del problema	13
3. Justificación	19
4. Estado del arte	23
4.1. Antecedente 1	23
4.2. Antecedente 2	26
4.3. Antecedente 3	28
4.4. Antecedente 4	30
4.5. Antecedente 5	32
4.6. Antecedente 6	35
5. OBJETIVOS	37
5.1. Objetivo general	37
5.2. Objetivos específicos	37
6. Marco Conceptual	38
6.1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras	39
6.1.1. Interculturalidad y Dimensión intercultural	40
6.1.2 Dimensión intercultural en la enseñanza de FLE	42
6.1.3. Formación Docente	43
6.2. Conciencia intercultural	45
6.2.1. Cultura	48
6.2.2. Lengua	48
6.2.3. La Competencia Comunicativa	50
6.2.3.1. Competencia Comunicativa Intercultural	51
6.2.3.2. Desarrollo de la CCI	55
6.3. Diseño de material	57
6.3.1. Principios para el desarrollo de material	58
6.3.2. La secuencia didáctica y su enfoque	60
6.3.2.1. Tipos de tareas en la secuencia didáctica	62
7. Marco metodológico	65
7.1 Población y muestra	65
7.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información	66

	9
7.2.1. Observaciones.....	66
7.2.2. Rúbrica de Evaluación del Conocimiento y la Competencia Intercultural (Association of American Colleges and Universities, 2009).....	67
7.2.3. Entrevistas	69
7.3. Propuesta metodológica por etapas	70
7.3.1 Revisión del problema	70
7.3.2 Revisión conceptual del problema.....	70
7.3.3. Realización contextual	71
7.3.4. Realización Pedagógica	72
7.3.5. Producción física	73
7.3.6. Evaluación del material	73
7.4. <i>La francophonie autour du monde: una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.</i>	73
7.4.1. Diseño de la secuencia didáctica.....	75
8. Análisis de resultados.....	78
8.1 Categorías de análisis	79
8.1.1. Incidencia de la CI y la CCI en la formación de docentes de lenguas extranjeras.....	79
8.1.2. Desarrollo de la CI y la CCI a partir del material tanto auténtico como el libro guía empleado en el curso de francés.....	83
8.1.3 Propuesta de secuencia didáctica y evaluación.	86
8.1.4. Pertinencia del diseño de la secuencia didáctica <i>La francophonie autour du monde</i> para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.	87
9. Conclusiones	90
9.1. Aportes pedagógicos	91
9.2. Limitaciones	92
9.3. Prospectiva	93
10. Anexos	94
11. Referencias.....	107

1.Introducción

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se ha visto permeado por el impacto de la globalización. Giddens (2009, citado en Ruiz, 2007), afirma que la globalización es una característica constitutiva del mundo moderno, puesto que es un fenómeno que transforma esferas de orden político, industrial, económico y social. Considerando la esfera social, podría afirmarse que el papel de las lenguas en este fenómeno de la globalización es de gran importancia, dado que estas actúan como el puente de conexión en el mundo y, sin duda, es a través del lenguaje como se puede llegar a armonizar esta conexión, pues evidentemente, comprender a los demás puede ser un proceso largo, pero necesario, teniendo en cuenta la diversidad cultural a la que se está expuesto constantemente. Con respecto a lo anterior, cabe resaltar la concepción de *Híbridos culturales* a los que hace referencia Tomlinson (1999). Este autor considera que el fenómeno de la globalización podría dar paso a la comunión entre culturas, enriqueciendo la experiencia intercultural y así mismo, la construcción de identidad.

Comentado [2]: Modificación de citas, Año.

Simultáneamente, es necesario concederle un lugar preponderante a la experiencia intercultural en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera. Con el fin de lograr darle este lugar a la experiencia ya mencionada, se considera dentro de esta investigación el desarrollo de la conciencia intercultural como un proceso trascendental que debe darse paralelamente con el proceso de aprendizaje de los demás aspectos inmersos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, es vital estimar la creación de materiales que permitan el desarrollo de la conciencia intercultural puesto que, como afirma Rico (2012) gran parte de los materiales que se utilizan hoy en día en las clases de lengua extranjera dejan de lado la cultura de los estudiantes, dándole más importancia a la cultura de la lengua que se está enseñando. Este punto cobra especial relevancia teniendo en cuenta que, los materiales que se utilizan en las clases deberían permitirles a los estudiantes adquirir y desarrollar competencias necesarias para así comprender y abordar el aprendizaje de una lengua extranjera a partir del conocimiento de la cultura inmersa en esta lengua. Estas

afirmaciones de Rico permiten establecer que si bien se han diseñado materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario proponer otras herramientas que permitan al aprendiz interpelar y poner en diálogo su propia cultura con la cultura de la lengua que aprende. Por las razones mencionadas anteriormente, la apuesta de esta investigación es diseñar una secuencia didáctica que permitan a los docentes del curso intermedio de francés (B2.1 según el MCRE) desarrollar la conciencia intercultural en el contexto de la LLM en la PUJ de Bogotá.

Comentado [3]: Modificación: Parfraseo, justificación de las citas tomadas de Rico (2012)

La presente investigación se desarrolló en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y se enfocó en el estudio del desarrollo de la CCI y la CI en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM. Esto, con el objetivo de analizar cómo los docentes, dos colombianos y un docente nativo de francés, posibilitan el desarrollo del componente intercultural en sus clases del curso ya mencionado, considerando que dicho componente en la enseñanza de una lengua extranjera no se reduce sólo al conocimiento de un contexto social, lingüístico y cultural determinado, sino que va más allá de las perspectivas dominantes que acaparan la imagen de una lengua: los estereotipos. Para la enseñanza de una lengua extranjera se deben tener en cuenta los numerosos elementos propios de una cultura para conocer y comprender la lengua extranjera de una manera más amplia y acertada, además de sus costumbres y tradiciones.

Comentado [4]: No se modificó, ya que al inicio del documento, se especificaron las abreviaturas que se usarían a lo largo del documento.

Hay que mencionar, además, que el Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana en el Acuerdo No. 0066 del Consejo Directivo Universitario (2013) se explicita el rol determinante de la PUJ sobre la comunidad estudiantil, “en esta relación [docente-estudiante], el docente aporta, junto con su calidad y madurez humana, su competencia académica, basada en su formación disciplinaria o profesional y en su experiencia”. Tal es el caso de los docentes de francés intermedio de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana, que se caracteriza por ser multicultural. Esta multiculturalidad permite reafirmar que el reconocimiento y la comprensión de la diversidad cultural representan un componente primordial que promueve el respeto y el entendimiento asertivo de las culturas involucradas en un contexto. Así, En vista de que el contexto cultural es un factor determinante en el

aprendizaje de una lengua extranjera, tanto los docentes en ejercicio como los docentes en formación deben considerarlo como un aspecto vital para que se presente una actitud receptiva frente a la diversidad cultural y se dé una comprensión asertiva de las diferencias y similitudes culturales de las culturas involucradas en la interacción. Los aspectos mencionados hasta este punto serán abordados a partir del desarrollo de la conciencia intercultural (Bennett & Bennett, 2004) y la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2008).

Comentado [5]: corrección de la referencia.

2. Planteamiento del problema

El campo de la formación docente se enfoca en el proceso de adquisición y transformación de conocimientos y habilidades que permitan a los aprendices, que ejercerán en un futuro en el contexto educacional, desarrollar una visión crítica frente a las adversidades que conlleva aprender una lengua extranjera: sus antecedentes culturales, históricos y estereotipos, entre muchos otros elementos. Del mismo modo, los docentes en formación deben adquirir estrategias afines para acercarse a dichos elementos mencionados anteriormente de manera precisa, pues, la perspectiva adoptada por un maestro puede modificar y/o alterar las visiones posteriores en el proceso de trasmisión de conocimientos.

Haciendo énfasis en la relación simbiótica entre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras, se tiene que un aprendiz puede decodificar información de un contexto cultural ajeno a partir del desarrollo de su Competencia Comunicativa Intercultural y su Conciencia Intercultural. Esto se da porque un individuo adquiere la habilidad de identificar, contrastar y relacionar hechos propios de una cultura. Así mismo, puede atribuirles importancia sin añadir juicios de valor para, posteriormente, transmitirlos por medio del lenguaje de forma acertada, entendiendo lenguaje como una capacidad innata de cada individuo, quien la desarrolla y moldea de acuerdo con su contexto, sus actitudes y aptitudes (Pinzón, 2005). De la misma manera, siguiendo a Geertz (1993) es importante considerar que "La cultura de un pueblo es un conjunto de textos. (...) Las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas". Este acceso, se obtiene gracias a la lengua porque es el código lingüístico en común que permite la puesta en diálogo de las diferencias y similitudes que facilitan la ampliación de perspectivas culturales. De este modo, "educar desde una perspectiva intercultural supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor" (Escarbajal, 2011, p. 146).

Comentado [6]: Corrección de las referencias: Geertz (1993), Escarbajal (2011)

No obstante, y teniendo en cuenta los hechos mencionados anteriormente, surgen cuatro hechos problemáticos en los cursos de francés intermedio –nivel B2.1- de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ, los cuales emergen a partir de una brecha existente entre los conceptos lengua y cultura. Esta separación representa cierta dificultad en el proceso de reconocimiento de las culturas; y, que, en consecuencia, podrían limitar el desarrollo de: 1. Competencias necesarias para poner en diálogo las nuevas perspectivas culturales aprendidas, específicamente: la CCI; 2. El desarrollo de la CI.

El primer hecho problemático reside en la homogeneización de la cultura. Esto quiere decir que el componente cultural de la clase se enfoca en una cultura dominante. En relación con lo anterior, y a partir de las observaciones no participativas realizadas, se ha evidenciado que en los cursos de francés intermedio, B2.1, de la PUJ se presentan mayormente los aspectos culturales de la cultura francesa, dejando a un lado hechos culturales de otros estados francófonos. En vista de que los patrones educativos tienden a la normalización y asimilación de las tradiciones de una cultura dominante establecida, se presenta un sesgo importante y un obstáculo, los cuales no permiten alcanzar los objetivos de la interculturalidad (Escarbajal, 2011). Estos objetivos en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera son tres, de acuerdo con Byram (citado en Hinkel 1997, citado en Ekawati, Hamdani, 2012): en primera instancia, el desarrollo de la competencia comunicativa para ser usada en situaciones en las cuales el aprendiz pueda tener un encuentro directo con una nueva cultura; en segunda instancia, ser consciente de la naturaleza del lenguaje y, asimismo, del aprendizaje de una lengua; en tercera instancia, el desarrollo de una percepción de la cultura extranjera y de actitudes positivas hacia personas extranjeras¹. A la luz de estos objetivos, los aprendices deben determinar en sus propias condiciones una relación

Comentado [7]: Modificación: Se aclara que se hizo evidente a partir de las observaciones no participativas.

¹ Traducción libre del fragmento: "Byram in Hinkel (1999) shares that foreign language teaching show three broad aims which should be integrated in the process of teaching and learning of foreign language. The aims are: the development of communicative competence for use in situations the learner might expect to encounter; the development of awareness of the nature of language and language learning; the development of insight into the foreign culture and positive attitudes toward foreign people" Ekawati, Hamdani, (2012). Cultural Mirrors: Materials and Methods in English as a Foreign Language. International Journal of Basic and Applied science,

entre lenguas y culturas, dado que son numerosas las particularidades culturales y los significados de las mismas, que buscan ser denotadas por medio de la lengua.

En segundo lugar, a causa de la homogeneización cultural en las clases de francés intermedio de la PUJ, la formación docente se ve restringida a la enseñanza de una perspectiva cultural y una variante lingüística, en este caso haciendo énfasis en la cultura de Francia, en lugar de ampliar el espectro de culturas que pueden enriquecer la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural. Esta tiene como objetivo de acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002): ayudar a los aprendices a entender cómo se da la interacción intercultural; cómo las identidades sociales hacen parte de la interacción; cómo sus percepciones sobre las personas y las percepciones de otras personas acerca de ellos mismos influyen el éxito de la comunicación; y, finalmente, cómo pueden descubrir más información de las personas con las que se comunican. Teniendo en cuenta estos objetivos, los docentes y futuros docentes deben ser conscientes de la ventaja que representa desarrollar en los estudiantes un sentido de reconocimiento a través de la interacción de mundos diferentes, puesto que al permanecer en una sola perspectiva se priva el desarrollo de aspectos importantes como la CCI y la CI que ayudarían al estudiante a descubrir por sí mismo el significado de una nueva cultura.

Además, la adopción de una sola cultura de referencia en los cursos de francés intermedio (B2.1), en este caso la francesa, como se evidenció a partir de las observaciones realizadas, representa un límite en la manera en que se pueden percibir las diferencias y similitudes de una cultura foránea y, también, refiere un gran reto: el de "no ofrecer la cultura como un espacio limitado que lleve a la separación entre los individuos, porque esto puede convertir la cultura en un instrumento de poder y división" (Rios, Garcia y Garcia, 2007). Por el contrario, como expresan Byram y Flemming (1998) citados en Rios, Garcia, Garcia al determinar un enfoque intercultural en ELE un aprendiz debe "ser capaz de establecer lazos entre la propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esta diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone" (2007, p. 2), es decir, se desea

Comentado [8]: No se modificó la evidencia, pues se menciona en el párrafo anterior que se evidenció a partir de las observaciones no participativas llevadas a cabo en los cursos de francés intermedio.

Comentado [9]: Corrección de citas.

obtener una concepción nueva de cultura con la intención de poner en diálogo e interacción las percepciones previas con las nuevas adquiridas. De este modo, se contribuye al desarrollo de una concepción de la competencia de un individuo más compleja y de mayor valor educativo (Ríos, García y García, 2007).

En tercer lugar, se considera que el libro de texto propuesto en el sílabo del curso francés intermedio 2018: Édito B2. Tercera edición (2015) presenta el componente cultural desde una perspectiva multicultural, es decir, se constata la coexistencia de varias culturas, pero no existe una influencia o intercambio importante entre ellas. Además, se identificó, a partir de la experiencia de las investigadoras al cursar el nivel de francés B2.1 y, además, a partir de las observaciones realizadas, que este material hace mayor énfasis en una cultura dominante, la francesa. Como consecuencia, el aprendiz adopta una visión de la lengua permeada por el contexto de Francia. El avance desde un enfoque multicultural ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales (García y Sáez, 1998, pp. 210-211 citados en Escarbajal, 2011) que acaba por excluir de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión (Cunningsworth, 1984). Por tanto, se debe estudiar de qué manera el contenido de los libros involucran los valores, actitudes y sentimientos de los aprendices. Mas aún, se busca que ellos mismos puedan abordar dicho componente o situaciones transformadas por la cultura en las que los aprendices pueden potenciar el desarrollo de habilidades y conocimientos desde una perspectiva intercultural.

En cuarto lugar, en cuanto al análisis realizado del sílabo y de las unidades del libro Édito Niveau B2, del curso francés intermedio propuesto por el área de francés Departamento de Lenguas (2018), se ha identificado, que a pesar de las propuestas que apelan al desarrollo de la conciencia intercultural del sílabo del Departamento de Lenguas de la PUJ, la ejecución de las actividades en él favorece en poca medida el desarrollo de la CI. Se halló que: primero, el componente cultural se enfoca en la perspectiva cultural francesa, y, segundo, las unidades del libro que están estipuladas en el sílabo (2018) presentan actividades de comparación entre dos culturas. Sin

Comentado [10]: Modificación: Experiencia de las investigadoras como estudiantes de los cursos, y, así mismo, desde las observaciones realizadas.

Comentado [11]: Corrección de las citas.

Comentado [12]: Corrección de la referencia.

embargo, no hay un espacio que permita encontrar un punto de interacción o reflexión entre las culturas.

De acuerdo con el sílabo, el curso busca sensibilizar sobre la conciencia intercultural con la intención de que los aprendices: “reconozcan las diferencias entre culturas, para tratar de superar las dificultades en caso de un malentendido”²; también, que establezcan las diferencias y similitudes entre la cultura propia y las culturas francófonas con el propósito de desarrollar su CI para que finalmente, desarrollen estrategias para llenar vacíos relacionados con los conocimientos socioculturales para evitar errores significativos de comunicación. Paralelamente, el rol de este continúa siendo desplazado por la enseñanza de los aspectos formales de la lengua y/o elementos culturales de una cultura dominante, en este caso la francesa.

No obstante, en el sílabo actual del área de francés intermedio, B2.1, no se evidencia un accionar específico desde lo intercultural, pese a ser uno de los objetivos del curso. De acuerdo con Rios, Garcia y Garcia (2007) hay varios lineamientos a seguir en un programa de enseñanza de una L2: se deben identificar en primera instancia, los modelos sociales a partir de las experiencias o modelos observados; seguidamente, se busca desarrollar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, entre otras para poder integrar contenidos lingüísticos y socioculturales. Así mismo, en el aula se debe considerar la inclusión de actividades que posibiliten el análisis intrínseco en el aprendizaje de idiomas de contenidos culturales, valores, creencias e ideas. Por otro lado, se deben desarrollar estrategias de resolución de conflictos en los que el diálogo intercultural en el aula permita una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio en que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales, en la que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas. Esto, con el propósito final de que los estudiantes puedan reevaluar su propio

² Traducción libre del fragmento encontrado en sílabo de francés intermedio de la LLM (2018): “De même, sa conscience interculturelle lui permettra de reconnaître les différences entre les cultures pour essayer de surmonter les difficultés en cas de malentendu”.

país de origen y reconsiderar posturas y puntos de vista, al compararlas con parámetros diversos.

Comentado [13]: Corrección: Coherencia y cohesión.

Por otro lado, el MCER (2002) establece que en un enfoque intercultural:

“uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (p. 1,47). A raíz de este objetivo, la Conciencia Intercultural de cada aprendiz puede desarrollarse en los cursos de francés de la PUJ, de manera que los aprendices pueden adoptar una postura crítica frente a las diferencias y similitudes culturales y podrán *descentrarse* de una perspectiva cultural para evaluar y reflexionar sobre una segunda cultura. Es en este momento en que los conocimientos, habilidades y actitudes (Byram, 1997) de un individuo se ven enriquecidos para convertirse en un actor intercultural comienzan a desarrollarse y fortalecerse.

En consonancia con los anteriores hechos problemáticos, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo podría una secuencia didáctica permitirle al docente contribuir al desarrollo de la conciencia intercultural en los cursos de francés intermedio (B2?1) de la LLM en la PUJ?

Comentado [14]: Modificación de la pregunta problema.

3. Justificación

En primera instancia, y dado a la creciente importancia del componente intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, es vital que la conciencia intercultural sea un elemento explícito y activo en las clases de formación de docentes. Así pues, esta investigación pretende ofrecer una secuencia didáctica como apoyo para los docentes de francés, curso intermedio (B2.1) de la Licenciatura en Lenguas Modernas para fomentar el desarrollo de la CCI, en especial la CI. En dicha secuencia se busca implementar actividades que les permitan a los docentes trabajar directamente la conciencia intercultural en sus clases y, de la misma forma, enriquecer las habilidades y competencias pertinentes para convertirse en un usuario de lengua B2.1 con un conjunto de estrategias que le posibiliten la comprensión de una cultura ajena a la propia, para así abordar la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua extranjera desde una perspectiva holística, a partir del reconocimiento del carácter cultural de la misma. En este sentido, y siguiendo a Escarbajal (2011), es necesario mencionar que el hecho de trabajar desde un enfoque intercultural permite no solo abarcar la vasta diversidad cultural a la que se está expuesto cuando se aprende una lengua extranjera, sino que, a su vez permite que los aprendices valoren las diferencias culturales que pueden encontrar a través de su proceso de aprendizaje, con lo cual su experiencia como aprendices se vería enriquecida.

Además, esto les permite a los aprendices ampliar el espectro cultural que conlleva el aprendizaje de una segunda lengua. Y que, de esta manera puedan desarrollar habilidades y competencias que contribuyen al aprendizaje de la lengua extranjera de una manera acertada, puesto que el aprendiz debe lograr descentrarse de su visión cultural personal para poder llegar a entender las distintas formas de expresión de una lengua. Del mismo modo y como canal de desarrollo, se considera que el desarrollo de la CCI es directamente proporcional al aprendizaje de una segunda lengua, es decir, en la medida que un aprendiz avanza en sus estudios y comprensión

de una segunda lengua, su CCI y su CI le permiten establecer un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (Byram, 1997) que eventualmente contribuirán en el proceso de reconocimiento; comprensión y reflexión de las particularidades de una nueva cultura. Es por ello que esta investigación busca, por medio del diseño de nuevas actividades alternativas, se realice el debido proceso para promover el desarrollo de la CCI Y CI.

En segunda instancia, al trabajar desde un enfoque intercultural en la formación de docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, se potencia en gran medida el desarrollo de la CCI y la CI dado que se tiene como objetivo “llevar a cabo una comunicación exitosa, no solamente a nivel lingüístico, sino también a nivel intercultural: comprender, aprender, adoptar y saber interpretar los comportamientos y actitudes del interlocutor en lengua meta; Se debe ser capaz de tomar distancia bis-a-bis de su propia realidad y de ser humilde” (Ponce, 2014, p. 126). Estas habilidades han de desarrollarse en el aprendiz, puesto que al poder visualizarlas se puede acceder mejor a la cultura del otro, es decir, aproximarnos a una cultura siendo imparciales y reflexivos sobre las particularidades de esta. En el curso de francés intermedio, B2.1, podría abordarse la cultura desde más de una perspectiva para que los estudiantes puedan tener un bagaje más amplio de la lengua francesa y de sus raíces.

Del mismo modo, el MCER ha establecido una serie de objetivos generales frente a las disposiciones de los aprendices y los docentes que intervienen en la enseñanza de lenguas extranjeras (Rivero, 2011 citado en Ponce, 2014). En este se menciona que los aprendices deben adquirir la capacidad para relacionar su cultura propia con la cultura de la lengua meta, de manera que puedan ser más conscientes del valor cultural de la lengua que aprenden. También se establece que los aprendices deben desarrollar la capacidad de expandir, de manera significativa, su percepción de una lengua. De modo similar, los docentes deben tratar de considerar y explicitar los roles y funciones de intermediario cultural que el alumno necesitará y, las disposiciones previstas para que el alumno tenga una experiencia con la cultura de la lengua meta.

Tanto estudiantes como docentes forman parte del desarrollo de una atmósfera intercultural, al cumplir con estos patrones en la formación docente se está instaurando una nueva forma de mirar las realidades culturales, y asimismo, la forma de abordarlas en los cursos de francés intermedio, B2.1. Se busca que desde una posición etnorelativista, es decir, desde una perspectiva que busca el reconocimiento, comprensión y aceptación de las variedades culturales sin dar lugar a algún juicio de valor, se resignifiquen las tradiciones culturales francófonas y sus variables lingüísticas, en lugar de enseñar/aprender una sola de ellas.

Como se ha mencionado anteriormente, es de suma importancia que la enseñanza de una lengua extranjera no se centre en una perspectiva lingüístico-cultural dominante, puesto que al desarrollar una óptica intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta el enriquecimiento de los conocimientos que mejoran las habilidades de comunicación y, finalmente, que permiten la adopción de una actitud acorde a los principios de una nueva cultura por parte de docentes y docentes en formación.

En tercera instancia, se considera que el material de trabajo debe representar un mundo nuevo de conocimientos, es decir, los nuevos temas que se trabajan en ellos deben permitir el desarrollo de una perspectiva crítica e intercultural (Byram, Gribkova, Starkey, 2002). Además, el docente debe impulsar el debate de interpretaciones en los estudiantes, pues, el material tiene como meta expresar valores sociales y culturales. (Cunningsworth, 1984).

Más aún, es pertinente reflexionar frente al material dado que “pueden presentarse como materiales autoritativos y definitivos o como una perspectiva intercultural y crítica” (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p. 21) esto quiere decir que la enseñanza de una lengua extranjera puede o no recaer en la impartición de reglas gramaticales específicas; o en entender o no cómo la lengua se transforma de acuerdo al contexto cultural en el que se habla. Es aquí donde el docente podría guiar más la

formación y el desarrollo de la CCI y la CI al fomentar en los estudiantes a cuestionarse, contrastar y poner en diálogo las nuevas perspectivas aprendidas en los cursos de francés intermedio. Es imperativo que las diversas culturas tengan un espacio para el diálogo y no solo su enunciación en el aula de clases. A partir de la secuencia didáctica que se desea proponer en el curso de francés intermedio, B2.1, se busca que se logre la implementación de prácticas que lo permitan.

Finalmente, en relación con el sílabo del curso intermedio, B2.1, esta investigación busca que el rol del componente intercultural y la importancia de la conciencia intercultural sean explícitos en las clases, y se desarrollen de manera consciente. Pues de acuerdo con el sílabo propuesto por el Departamento de Lenguas y los estatutos del MCER (2002) la Conciencia intercultural es la habilidad que permite a los estudiantes desarrollar su percepción y comprensión de su “mundo origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”. Un estudiante al “ser consciente de la diversidad regional y social en ambos mundos, se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplias de las que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”(p.37). Así, es necesario tener en cuenta que cuando se aborda una lengua desde esta perspectiva, considerando las similitudes y diferencias que se pueden establecer entre la cultura propia de los aprendices y la cultura de la lengua meta, es posible ilustrar que una lengua conlleva una rica variedad de normas morfológicas, sintácticas, pragmáticas y semánticas que demuestran que las lenguas son flexibles y moldeables según el contexto en el que se establezca. Cuando el desarrollo de la CI se presenta, esta permite a los aprendices abordar las nuevas percepciones de manera crítica desde una óptica respetuosa y sin atribuir juicios de valores, lo cual les ayudará a ampliar su panorámica del uso de una lengua.

4.Estado del arte

De acuerdo con los elementos mencionados en el apartado anterior, se incluyen aquí una serie de investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como a nivel internacional, que respaldan y justifican la importancia de la realización de esta investigación.

4.1. Pérez, N. y Valetopoulos, F. (2015). Enseigner l'interculturalité aux apprenants Colombiens du français langue étrangère. Université de Poitiers, France.

Este artículo da cuenta del estudio llevado a cabo en la Universidad Libre de Bogotá a nivel del programa de Licenciatura en Humanidades y Lenguas en el cual se buscó en primera medida definir la interculturalidad y posteriormente definir el rol de esta última en la enseñanza de francés como lengua extranjera. Para identificar el rol de la interculturalidad en la enseñanza de francés, se analizaron los libros utilizados en los diferentes niveles que debían cursar los estudiantes del programa ya mencionado. Los libros analizados dentro de este estudio fueron: *Alors? 1 (Di Giura y Beacco, 2008)*, *Alter Ego 1: guide pédagogique (Berthet, 2006)*, *Forum 1 (Baylon et al., 2000)* y *Tout va bien 1, 2 y 3 (Augé et al., 2005)*. Este análisis tiene como finalidad observar en qué medida los libros utilizados para la enseñanza del francés permitió que los estudiantes desarrollaran la competencia intercultural a través de las actividades y de los contenidos allí propuestos.

Los autores del estudio abordan algunos conceptos claves para lograr comprender el proceder de la investigación que sirve de base al mismo. En primera instancia, los autores hacen un recorrido sobre el origen de la interculturalidad con el fin no solo de definirla sino también de resaltar la importancia de este concepto para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En relación con la interculturalidad, los autores de este artículo retoman los postulados de Abdallah-Pretceille (1999) quien afirma que,

en Francia, la interculturalidad surgió en el año 1975 a nivel escolar a partir de las crisis migratorias que se vivían en la época.

Además, los autores hacen referencia al término de *diálogo intercultural*, que aparece en *Le livre blanc: Vivre ensemble dans l'égale dignité*; el diálogo intercultural es definido a partir de un apartado del *livre blanc*. Según la definición proporcionada por *Le livre blanc*, se entiende como un proceso de intercambio de puntos de vista entre personas de orígenes diversos en cuanto a aspectos como sus tradiciones étnicas, su religión, su cultura y su lenguaje buscando la comprensión y el respeto mutuo. Además, se afirma que el diálogo intercultural tiene el propósito de proveer una mayor comprensión acerca de las prácticas y visiones de mundo diferentes, así como de mejorar la cooperación y la participación que permita a las personas desarrollarse y transformarse, de manera que promuevan el respeto y la tolerancia.

Simultáneamente, los autores manifiestan que para lograr posicionar este diálogo intercultural y que así mismo este diálogo se desarrolle de una manera propicia, es necesario tener en cuenta factores como los derechos humanos y la democracia, la dignidad igualitaria, el respeto mutuo, la igualdad de género y finalmente la eliminación de las barreras que impiden el diálogo, como método de comunicación en todas las lenguas.

Posteriormente, este artículo resalta tres etapas específicas que podrían identificarse en el proceso de desarrollo de la conciencia intercultural por parte de los estudiantes como percibir, comparar y analizar, en relación con las diferencias culturales que tienen gran influencia en el proceso de aprendizaje de francés como lengua extranjera (FLE). De esta manera, y con la intención de aclarar la pertinencia de estas etapas dentro de la investigación, los autores analizaron diferentes libros que se utilizan dentro de los cursos de francés. A través de la revisión de los contenidos, los autores pretendían demostrar en qué medida los contenidos correspondían coherentemente al desarrollo de la competencia intercultural a partir de preguntas como: ¿Cómo demuestran los autores el lugar de la interculturalidad en sus libros

desde el prefacio o en los libros del docente? ¿Cuáles son finalmente las actividades propuestas en las diferentes unidades de los libros para desarrollar esta competencia? El análisis de los libros permitió a los autores poner en marcha la propuesta de un libro titulado *VISA FLE* que responde a las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que no solo están formándose como futuros docentes de lenguas extranjeras, sino que a su vez tienen contacto directo con la cultura francófona, considerando que el programa de Humanidades y Lenguas ofrece doble titulación entre la Universidad Libre de Bogotá y la Universidad de Poitiers en Francia.

Los autores del estudio concluyen que si bien los libros son una vía para el desarrollo de las competencias ya mencionadas, estos elementos no son suficientes, puesto que es necesario que los estudiantes reflexionen sobre su propia cultura para posteriormente reflexionar sobre una cultura diferente, y así lograr contraponer y analizar las diferencias de ambas culturas en el marco de la Interculturalidad tal como afirman los autores del estudio al decir que el diálogo intercultural no solo implica conocer al otro y de su mundo, sino un proceso reflexivo que permita a cada quien reconocerse a partir del reconocimiento del otro. (Pérez y Valetopoulos, 2015, p.3) ³

Considerando lo anterior, el aporte de este estudio para la investigación reside en la propuesta elaborada por los autores para lograr el desarrollo de la CCI y la CI en el contexto de la enseñanza de francés como lengua extranjera. Además, el artículo permite establecer que, si bien el libro es una herramienta de aprendizaje valiosa, el uso de este no basta para desarrollar ni la CCI como tampoco la CI.

³ Traducción libre del fragmento “le dialogue interculturel n’est pas juste une connaissance de l’Autre, du monde cible, mais c’est une démarche réflexive, permettant à chacun de se voir sous l’angle des Autres”. En Pérez y Valetopoulos (2015) p.3.

4.2. Mejía, G.,Agray, N. (2014) La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. Revista Signo y Pensamiento (65). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Este artículo, presentado en la revista Signo y Pensamiento de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, tuvo como objetivo dar a conocer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un grupo de estudiantes australianos del *Royal Melbourne institute of technology* que realizaron una inmersión en Colombia para afianzar sus conocimientos de español, lengua en la que tienen un nivel A2 según el MCER. Así pues, el artículo muestra la experiencia de carácter intercultural vivida por los estudiantes de ELE del *Royal Melbourne Institute of technology* en Colombia. El artículo resalta que el contexto fue determinante para los aprendizajes adquiridos en términos del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, lo cual constataron a partir del testimonio de varios estudiantes. El motivo para llevar a cabo esta inmersión, según las autoras era “propiciar en los estudiantes la conciencia de un mundo global, la necesidad de comprender las culturas propias y ajenas, el respeto por la diferencia y el aprendizaje de estos valores en la acción” (p.110).

Los conceptos que sustentan el artículo base de esta experiencia de inmersión se enmarcan en la relación lengua-cultura. Así pues, las autoras retoman la definición de cultura de Hall (1997) que hace referencia al concepto de cultura desde diferentes corrientes (corriente tradicional y corriente nocio-funcional y la corriente metodológica comunicativa).

Para efectos de esta investigación, se tomó la última corriente, pues no solo considera el significado de cultura, sino que además, incluye la concepción de la interculturalidad en procesos comunicativos poniendo de manifiesto que “el objetivo de incluir el componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera es ayudar al estudiante a que se oriente en una cultura diferente a partir de la propia, y a que utilice

y aprenda estrategias de la comunicación intercultural” (Universidad de Nebrija, 1998, citado en Agray, Mejía, 2013).

Gracias a esta corriente metodológica comunicativa, las autoras afirman que la finalidad de los cursos de español como lengua extranjera en la PUJ es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, con lo que además buscan que los estudiantes comprendan la interculturalidad en la práctica como la interacción entre culturas, a partir de los principios de “igualdad y reconocimiento del otro, como un espacio de colaboración para la producción conjunta de conocimiento, valores, discursos y sentido en un contexto común” (Agray, 2010, p. 34, citada en Agray, Mejía, 2013, p.108). En relación con el concepto de la competencia comunicativa intercultural, las autoras toman la definición de Fantini quien afirma que “el desarrollo de la competencia en otra cultura y la competencia en su lengua da la oportunidad de reflexionar profundamente sobre la propia” (Fantini, 2000, p. 3, citada en Agray y Mejía, 2013, p. 108)

Con respecto a lo anterior, y con el fin de comprobar el proceso de los participantes, estos debían reportar una serie de actividades que les permitieran demostrar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Lo anterior se desarrolló con ayuda de los estudiantes del énfasis de ELE de la LLM, quienes ayudaron a los estudiantes australianos en el reporte de las anteriores actividades. El desarrollo de las actividades tenía como finalidad constatar la percepción de la competencia comunicativa intercultural y su proceso de desarrollo en cada estudiante.

Así, las autoras concluyen que las diferentes actividades propuestas a lo largo de la estadía y además la convivencia de los estudiantes con hablantes de español en la ciudad fueron esenciales para su proceso de ser más competentes interculturalmente. En consecuencia, este artículo sirvió para esta investigación en la medida en que señala la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera, además, los constructores teóricos abordados en este artículo dieron a las investigadoras puntos de vista

diferentes para comprender el rol de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, que serán aplicados en la secuencia didáctica objeto de esta investigación.

4.3. Hernández, E., Valdez, S. (2010). El papel del docente en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. Revista Decires, Centro de Enseñanza para extranjeros. Universidad de Quintana Roo, México.

Este estudio, realizado por dos docentes de ELE de la universidad de Quintana Roo en México estableció como objetivo evidenciar cómo se desarrollaba la competencia comunicativa intercultural en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE). Así, se enfocó en un primer momento en definir la competencia comunicativa intercultural y el papel del docente en el desarrollo de esta competencia en el aula. Asimismo, las autoras propusieron una serie de actividades basadas en material auténtico para implementar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE con el fin de acercarse a la cultura mexicana desde diferentes aspectos.

Para cumplir este objetivo, las autoras proporcionaron diferentes posturas teóricas que fundamentan la importancia del desarrollo de esta competencia por parte de los docentes en las clases de lengua extranjera. Inicialmente, abordan diferentes enfoques que han influenciado la enseñanza de la cultura en las clases de lenguas extranjeras (Law, 2006 citado en Hernández, Valdez, 2010, p.92). son: el enfoque de transmisión de información, el enfoque contrastivo de culturas, el enfoque basado en la competencia comunicativa, y, por último, el enfoque intercultural, considerado para la investigación en curso como el más importante, puesto que promueve el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de lenguas extranjeras.

Posteriormente, las autoras se refieren al concepto de interculturalidad. Acerca de este constructo, mencionan que busca dar cuenta de la interacción entre las culturas. Para ello, se considera que “la competencia intercultural incluye la capacidad

de estabilizar la propia identidad en el proceso de meditación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya".(Meyer, 2006 citado en Hernández, Valdez, 2010, p.94). Con lo anterior, se manifiesta la capacidad que supone descentrarse de su propia cultura para entrar en contacto con la cultura de otros. Además, se evidencia que el papel del docente con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es vital dado que, como se menciona en el artículo, los docentes de lenguas extranjeras deben propender por el desarrollo de la CCI a fin de integrar las culturas. Lo anterior se lograría, según las autoras, al realizar un ejercicio docente caracterizado por el respeto y la tolerancia. A su vez, se aborde el enfoque intercultural para promover la aceptación de las diferencias entre los estudiantes.

Con el fin de darle mayor énfasis al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, las autoras se valen de los postulados de Byram (1997) para especificar qué actitudes deben poseer los docentes para lograr que sus estudiantes adquieran una posición más abierta con respecto de su cultura. Entre estas actitudes se encuentran: crear condiciones de apertura, paciencia, tolerancia, sensibilizar a los estudiantes acerca de la influencia de su cultura en la percepción e interpretación del mundo, tener la capacidad para superar los estereotipos y para evaluar críticamente los puntos de vista de la cultura del país y de las otras culturas. La conclusión de las autoras con respecto al postulado de Byram (1997) es que el papel del docente para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es vital tanto dentro de las aulas de clase como fuera de ellas.

A partir de este compendio de perspectivas teóricas las docentes propusieron tres tipos de actividades que se apoyan en materiales auténticos para tres niveles de lengua diferentes (inicial, intermedio, avanzado) con el fin de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. La estructura de las actividades para los tres niveles es la siguiente: material, objetivos, contenidos (actitudes interculturales, habilidades interculturales), contenidos funcionales, contenidos léxico-gramaticales y por último procedimiento y papel del docente. A cada nivel (inicial, intermedio,

avanzado) le correspondió un tema central. En el primer nivel, se trabajó la comida mexicana. El segundo nivel, trabajó la boda mexicana, y, finalmente, la actividad del tercer nivel se denominó “los mexicanos en su México”.

La conclusión de las autoras a propósito de la discusión sobre la importancia de la competencia comunicativa intercultural es que recae en los docentes la responsabilidad no solo de incluirla como un componente esencial dentro de sus clases, sino que a su vez son los docentes quienes deben guiar a sus estudiantes en el desarrollo de esta misma, fin último de todas las clases de lengua extranjera.

Este estudio fue útil para la investigación puesto que coincide con el objetivo propuesto de comprender la concepción que tienen los docentes de la LLM acerca del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y además de observar cómo esta competencia y la conciencia intercultural se desarrollan en los cursos de francés, curso intermedio (B2). Así mismo, las actividades desarrolladas por estas autoras constituyeron una guía para la construcción de la secuencia didáctica, según los principios planteados para cada actividad.

4.4. Ponce, R. (2014). Interculturalidad en clase de Francés Lengua Extranjera: Actividades para abrirse al mundo. En Campo Abierto 33 (1), España.

Para esta investigación se tomó en consideración un estudio realizado en la comunidad española de Extremadura en la clase de francés como lengua extranjera. De manera similar al estudio realizado por Pérez y Valetopoulos (2015), la autora dividió su estudio en diferentes apartados. En el apartado denominado *teoría y didáctica*, se hace referencia al concepto de cultura retomando los postulados de diferentes autores como: Abdallah-Pretceille (1999), Géneviève Zarate (1999), Pierre Bourdieu (2003). La autora hace este recorrido teórico con el fin de hacer explícita la importancia de reconocer el papel de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera.

Además, en el apartado *Análisis de las transformaciones en didáctica a través de los manuales de lengua* la autora de este estudio analiza tres libros de francés realizados en diferentes épocas del siglo XX con el fin de demostrar cómo estos manuales trataban la información acerca de la cultura francófona y, simultáneamente, cómo esta información se reflejaba en el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes del curso. Finalmente, en el apartado *la pedagogía intercultural hoy*, la autora consigna los principios metodológicos, los contenidos, el contexto de los estudiantes y finalmente las actividades a realizar, elementos que considera necesarios para incluir el componente intercultural en la clase de lengua extranjera, en este caso francés.

Los apartados ya mencionados son la base para comprender la propuesta didáctica y metodológica que implementó la autora en su clase de francés denominado El Tándem Internacional. La propuesta didáctica del Tándem internacional les permitió a los estudiantes descentrarse de su cultura y entrar en contacto con la cultura del otro, a fin de relacionarse con él y, además, comprenderlo. Con lo anterior entonces, la autora del estudio concluye que en su ejercicio docente procura que “los jóvenes vivan una experiencia intercultural como actores sociales y que tengan la oportunidad de poner su saber-hacer cultural al servicio de una relación más profunda y real con el extranjero” (González, 2014).

Este estudio es útil para la investigación realizada teniendo en cuenta las diferentes relaciones teóricas que la autora establece a nivel de lengua- cultura y en enseñanza de lenguas extranjeras- interculturalidad y la importancia de estas relaciones para la posterior realización de su propuesta. A su vez, la propuesta didáctica de la autora fue una guía que permitió que el desarrollo de la secuencia didáctica de esta investigación proporcionara una mayor visibilidad al componente intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera como el francés.

4.5. Álvarez, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lenguas extranjeras. Revista Nebrija de lingüística aplicada.

Así mismo, consideramos dentro de la investigación el estudio La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera realizado por Severina Álvarez González (2010). El estudio, realizado en la Universidad de Oviedo, España abordó diferentes aspectos considerados relevantes para esta investigación. Para comenzar, cabe resaltar que esta investigación tuvo un carácter reflexivo en relación con la enseñanza de una segunda lengua, en este caso el inglés y el francés. Así mismo, la reflexión en torno a la cual se construyó esta investigación estuvo dirigida a comprender cómo la interculturalidad media el aprendizaje de una lengua extranjera como las mencionadas anteriormente (inglés y francés).

Con el fin de darle una mayor visibilidad a la reflexión que se presentó en el estudio, la autora describe, en un primer momento, cuál es el panorama actual del componente cultural en la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto, el estudio afirma que el componente cultural “trae una auténtica revolución a la didáctica de las lenguas. Las nuevas orientaciones propuestas por el enfoque nocio-funcional priman la consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, con lo que el papel del componente cultural se ve reforzado.” (Álvarez, 2010, p.2). Además, afirma que hoy en día no se aborda la lengua y la cultura como dos entes separados, sino que estos dos son indisociables.

Posteriormente, se aborda el concepto de interculturalidad retomando los postulados de José Luis Atienza (1997) quien define la interculturalidad como “La conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente...” (Atienza, 1997, p. 101, citado en Álvarez, 2010, p.3) paralelamente, la autora relaciona el concepto de la competencia comunicativa intercultural que retoma de Byram (1997) para afirmar que esta es la capacidad de los individuos de comunicarse y establecer relaciones en contextos interculturales diversos.

Seguidamente, se enfatiza en la aplicación de un proyecto lingüístico como dispositivo intercultural, es decir, como medio para abordar la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este proyecto lingüístico tuvo por objeto motivar a sus estudiantes para que pudieran comunicarse en otras lenguas, reconociendo al mismo tiempo el carácter social y cultural de la lengua que hablan. Así mismo, la autora afirma que los proyectos lingüísticos, como el que desarrolló, propenden por la cooperación y la interrelación con el fin de que los estudiantes que participan de estos proyectos lingüísticos exploren y amplíen sus conocimientos sobre las otras culturas. (Álvarez, 2010)

Tomando lo anterior en consideración, la autora resalta una serie de aspectos que dan cabida a la realización de proyectos lingüísticos. En primera instancia, se afirma que es necesario conectarse en cualquier momento y en cualquier lugar: los límites físicos y cronológicos se desvanecen. Seguidamente, la puesta en marcha de proyectos lingüísticos debe visualizar y acercar la cultura del otro. Posteriormente, los proyectos mencionados, permiten aprender, comprender y expresarse en la nueva lengua sincrónicamente, además, compartir experiencias. Y, finalmente, permitir la interrelación de quienes se involucren en el desarrollo de estos proyectos lingüísticos.

En relación con el enfoque intercultural, la autora manifiesta que es necesario adoptar una metodología comparativa, puesto que esto permite establecer las similitudes y diferencias tanto de la lengua materna como de la lengua meta. Asimismo, rectifica que, con el fin de acoger el enfoque intercultural en las clases de lenguas extranjeras, es necesario suprimir elementos como la dominación de culturas y los estereotipos, y, por el contrario, promover un escenario abierto donde fluyen las reflexiones, las opiniones, las culturas. (Álvarez, 2010)

La investigación realizada, sugiere una serie de parámetros bajo los cuales se podría trabajar el enfoque intercultural. En primera instancia, se sugiere la promoción de actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-

aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos de la nueva lengua-cultura. Así mismo, los proyectos lingüísticos, deben facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales. Por otro lado, se sugiere trabajar en un contexto no excluyente, es decir, abordar las dos culturas en un mismo plano, con el fin de descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro. Al mismo tiempo, se afirma que, al trabajar el enfoque intercultural en el aula, se podría promover el enfoque holístico e inclusivo a fin de crear un espacio común de convivencia que elimine el etnocentrismo y modifique estereotipos para que así se cree una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones y, finalmente, propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.

Todos los elementos mencionados anteriormente (parámetros, conceptos) dan como resultado la implementación del *Proyecto Cultura*, proyecto que tenía como objetivo conectar dos grupos de estudiantes franceses, en este caso de la Universidad de Brest y cuya lengua de aprendizaje es el inglés y, por otro lado, a estudiantes estadounidenses de la Universidad de Massachusetts cuya lengua de aprendizaje es el francés. La conclusión de la autora a partir de la realización del *proyecto cultura* es que al trabajar desde el enfoque intercultural en el aula de lenguas extranjeras, se da la oportunidad para que los estudiantes reflexionen acerca de su cultura y desde la cultura del otro, a fin de considerar las diferencias entre culturas como un factor enriquecedor en su formación y su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Este estudio es relevante para esta investigación dada la relación conceptual y metodológica del estudio, pues se tiene la intención de demostrar la importancia del enfoque intercultural y su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras como el francés y además de la CCI y la CI con el mismo fin. Simultáneamente, los parámetros presentados para la puesta en marcha del *proyecto cultura*, fueron claves en la elaboración de la secuencia didáctica, pues a partir de estos, se tuvieron en cuenta algunos puntos importantes para la realización de la secuencia didáctica en cuanto al desarrollo de las actividades.

4.6. Trujillo, F. (2005) Entorno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua.

El estudio realizado por Trujillo (2005) en la Universidad de Granada, se divide en cuatro apartados, y tuvo la intención de indagar sobre los orígenes de la interculturalidad y la cultura, para proponer una definición antropológica de cultura para la didáctica de la lengua. De esta manera, se evidenció que, en el primer apartado, el autor toma los postulados de autores como Rodrigo Alsina (1999) para delimitar los orígenes de la interculturalidad. Este autor afirma que en España la interculturalidad aparece en los años noventa en la universidad española, fundamentalmente en Ciencias de la Educación y Ciencias del Lenguaje (Alsina, 1999 citado por Trujillo, 2005, p.24). Además, el autor retoma las proposiciones de Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998, p.167 citados en Trujillo, 2005, p.24) quienes afirman que la aparición del término cultura hacia los siglos XVI y XVII, constituye uno de los objetivos propios del humanismo.

Enseguida, el autor del artículo manifiesta que “en la Didáctica de la Lengua, la interculturalidad se ha convertido en poco tiempo en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa” (Trujillo Sáez, 2002, citado en Trujillo, 2005, p.25). Y con esto, es importante resaltar que el artículo pretende reflexionar acerca del carácter antropológico de la interculturalidad y posteriormente el rol que cumple la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. Cabe aclarar que, si bien el autor parte de una perspectiva antropológica en lo que respecta al entendimiento de la cultura, la relación lengua-cultura es prominente en su artículo. Además, afirma que esta relación (lengua- cultura) es esencial para el tratamiento adecuado de la lengua, afirmando así que la lengua no debería desligarse de la cultura que está inmersa en ella.

Antes de proponer la reflexión objeto de su artículo, se proporciona una definición de la cultura para la didáctica de las lenguas y para este fin retoma los postulados de Clifford Geertz (2001, p.70) quien define la cultura como “un sistema

ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios". Posterior a esto, se consideró pertinente demostrar la diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad y con ello, hace énfasis en que estos tres conceptos son los planos de la cultura. Con esta diferenciación, se sustenta que la didáctica de la lengua favorece el desarrollo de la multi, la pluri- y la interculturalidad mediante la conciencia intercultural, la cual resalta como característica fundamental tanto para la identidad de una sociedad, como del individuo mismo.

Así pues, la propuesta de este estudio respecto a la enseñanza de las lenguas consistió en trabajar los procedimientos interpretativos en contacto con la diversidad mediante estrategias como la etnografía en el aula, la argumentación, la dramatización, la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas o la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras (Kramsch, 1993, Byram y Fleming, 2001, citados en Trujillo, 2005, p.35).

Paralelamente, Trujillo (2005) reflexiona entorno al papel de la interculturalidad en las clases de lengua. Su reflexión está dirigida a la contribución de la interculturalidad en los procesos de socialización y de aceptación de la diversidad, procesos en los que el docente actúa como mediador y así mismo permite que los estudiantes construyan su identidad a partir de la relación lengua y cultura presente en las aulas de clase.

El estudio de Trujillo (2005) es pertinente como antecedente de esta investigación puesto que resalta la importancia tanto de la relación lengua y cultura y también del desarrollo de la comunicación intercultural y la conciencia intercultural, además de proveer diferentes reflexiones en torno al ejercicio docente en la enseñanza de lenguas extranjeras que sustentan la importancia de proponer una secuencia didáctica para el desarrollo de estas competencias.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

Proponer una secuencia didáctica que sirva como guía para los docentes del curso de francés intermedio (nivel B2.1), que contribuya al desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes de la LLM.

5.2. Objetivos específicos

- Analizar cómo se desarrolla la conciencia intercultural a partir de las actividades realizadas por los docentes del curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.
- Identificar el rol de la conciencia intercultural en el sílabo del Departamento de Lenguas y así mismo, desde las unidades que se trabajan del libro Édito niveau B2, en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.
- Proponer actividades que permitan desarrollar la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.
- Determinar la pertinencia del diseño de la secuencia didáctica *La francophonie autour du monde* para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.

Comentado [15]: Modificación de los objetivos generales y específicos en relación con la pregunta problema.

Comentado [16]: Modificación de los objetivos generales y específicos en relación con la pregunta problema.

6. Marco Conceptual

Comentado [17]: Modificación gráfica del Marco Conceptual.



Fig. 1 Estructura del marco conceptual

Para fines de esta investigación se abordan los elementos conceptuales que permiten sustentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y, por ende, la conciencia intercultural de los estudiantes del curso de francés intermedio (B2.1) a través del diseño de una secuencia didáctica que sirva como guía para los docentes del curso de francés intermedio de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. A continuación, se explicita cómo en la enseñanza de una lengua extranjera intervienen varios factores que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, y, a su vez, el de la conciencia intercultural. Entre estos factores se encuentra el rol de la dimensión intercultural en la enseñanza de francés como lengua extranjera. Al estipularse la relación lengua cultura, las visiones de los aprendices se ven modificadas por el contexto; por ello, el rol de la dimensión intercultural juega un

papel determinante en aras de la formación docente, dado que la apreciación del componente cultural desde un enfoque intercultural lleva al desarrollo de competencias y habilidades necesarias para lograr ser un hablante intercultural, es decir, aquel hablante que desarrolla la capacidad de descentrarse de su cultura propia con el fin de entrar en relación con individuos de culturas diferentes a la suya, manifestando la importancia del reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural. Finalmente, se pretende plantear una secuencia didáctica que potencie el desarrollo de la CCI y la CI en el nivel intermedio, B2.1, de francés en la PUJ.

6.1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Según Krashen (1982), la adquisición de una lengua extranjera está relacionada con la forma natural de desarrollar la capacidad lingüística a la que se está expuesto desde temprana edad, y cuyo desarrollo se enmarca en un contexto comunicativo. Paralelamente, Krashen y Terrel (1983) concuerdan en que “El aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello”. (p.2).

Comentado [18]: Modificación de las referencias.

Si bien es cierto que el conocimiento de este conjunto de normas es necesario en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, es conveniente resaltar las competencias necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las competencias que debe desarrollar el estudiante, el MCER (2002) hace alusión al desarrollo de la competencia sociolingüística, que considera como punto de partida las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Además, dentro del MCER, se establece que:

“...mediante su sensibilidad a las convenciones sociales el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia” (MCER,2002, p.13).

Dado lo anterior, es necesario tener en cuenta la preocupación del MCER (2002) por otorgarle un papel preponderante a la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pues si bien dentro de este marco se establece que la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera puede darse a partir de la implementación de diversas metodologías, también se estipula allí, el proceso de aprendizaje de la lengua en función del rol de los estudiantes como actores sociales.

6.1.1. Interculturalidad y Dimensión intercultural

Comentado [19]: Reorganización de conceptos en la presentación del Marco Conceptual.

De acuerdo con los postulados de la CCI, la CI y su desarrollo, es necesario abordar la interculturalidad y la dimensión intercultural y su impacto en la enseñanza de FLE. Para iniciar, es importante considerar la interculturalidad, que se entiende como la interacción entre culturas presentes en un mismo territorio que propicia un espacio para el encuentro cultural, el contraste y la mutua comprensión de las diversas costumbres con el propósito de tomar conciencia de estas, para llegar finalmente a la resolución de conflictos originados por dichas diferencias. Más allá, se hace referencia a un reconocimiento y aceptación de las diferencias presentes que permiten la creación de vínculos o relaciones culturales para garantizar una integración de culturas (Bernabé, 2012). Es a su vez un proceso continuo, en el que el conocimiento, aceptación y construcción del intercambio entre la identidad y la alteridad no terminan de formularse de una vez y para siempre.

Por dicha razón, se sugiere que en la enseñanza de lenguas extranjeras se incorporen temas referidos a la cultura, la historia, la política y la sociedad, con el propósito de labrar relaciones entre culturas y no una negación de la existencia de estas mismas. De esta manera entonces, "concebir la interculturalidad como un ejercicio de dar a conocer diversas posiciones sin negar las tensiones y disputas históricas y presentes que allí se ponen en juego" (Bugnone, 2015. p. 17) puede referir para docentes y estudiantes, convertirse en *hablante intercultural*. Este, de acuerdo con Kramsch (1998) pretende que, a través de la interacción, los participantes involucrados

en el diálogo logren “analizar, interpretar y reflexionar” sobre las particularidades de cada una de las culturas presentes en el intercambio.

Por tanto, un enfoque intercultural es clave en un aula de enseñanza de lengua extranjera, pues, la resignificación de los hallazgos realizados a partir de la interacción representa en los aprendices una nueva manera de abordar las diferencias culturales y lingüísticas. Es el reconocimiento el que rompe los límites entre culturas, y la interacción la que conlleva al entendimiento.

La dimensión intercultural se toma en esta investigación dado que, a partir de su inclusión no solo en el MCER sino también en las políticas del Consejo de Europa, se ha evidenciado el impacto que esta tiene para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta dimensión puede entenderse como la capacidad de reflexión y análisis de la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprensión de las relaciones con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación (Byram y Risager 1999, p. 58 citado en Paricio, p. 6). La efectividad de esta comunicación reside en la competencia comunicativa que dispone a los aprendices al contacto con un mundo cultural de un nuevo grupo particular de hablantes nativos. Además, actuar desde un enfoque intercultural convierte a los aprendices en seres capaces de cambiar en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples; así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad:

“El hablante intercultural es una persona que tiene conocimientos de una o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram y Fleming, 2001, p. 16 citado en Paricio, p. 6).

Comentado [20]: En este apartado, se hace referencia al enfoque que se usó para diseñar la secuencia didáctica. Por lo cual, no se incluyó un apartado más del enfoque.

6.1.2 Dimensión intercultural en la enseñanza de FLE

Comentado [21]: Reorganización de concepto para la presentación del Marco Conceptual.

Este apartado pretende destacar cómo se presenta la dimensión intercultural en la enseñanza de FLE. Es esencial que el rol del aprendiz sea el de un *mediador* entre culturas, que logrará a partir de la guía del docente, quien a su vez actúa desde su rol de mediador cultural, como se indicó en los anteriores apartados de este capítulo. Dicha mediación permite una comunicación efectiva. Es decir, la apertura de los aprendices al diálogo entre distintos paradigmas posibilita la comprensión de las diversas percepciones de las partes involucradas en la interacción. La mediación desde el rol del docente o “profesionalización” de la mediación, apela a la capacidad y responsabilidad del docente de lenguas de ayudar a sus estudiantes a comprender a los otros y la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural. (Byram y Risager 1999, p. 58 citado en Paricio, p. 6).

Por otro lado, según el MCER (2002), la dimensión intercultural tiene como objetivo principal impulsar adecuadamente el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, así como de la construcción de identidad de estos, puesto que su identidad actúa como mediadora cuando se está expuesto a los ámbitos de la lengua y de la cultura. Como consecuencia, se afirma que “corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera” (2002, P.1).

Además, es importante destacar los postulados del MCER en relación con el desarrollo de la personalidad y la construcción de identidad de los estudiantes. Se afirma que el desarrollo de una «personalidad intercultural» debe comprender las actitudes y la toma de conciencia, que a su vez conllevan diferentes cuestiones éticas y pedagógicas, como, por ejemplo: el desarrollo de la personalidad como objetivo educativo, la reconciliación del relativismo cultural con la integridad ética y moral, y, finalmente, los factores de personalidad que facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.⁴

⁴ Tomado de MCERL (2002). Apartado 5.1.3 *La competencia «existencial» (saber ser)*, p. 103.

Los puntos abordados, en relación con la dimensión intercultural en la enseñanza de FLE en este apartado, son la evidencia de la necesidad de considerar esta dimensión para la enseñanza de una lengua extranjera, pues no solo considera necesario la formación lingüística de los aprendices sino que a su vez, al trabajar desde la dimensión intercultural en el curso francés intermedio, B2.1, daría paso al reconocimiento de diversas perspectivas culturales, y así, lograr un mayor entendimiento del carácter cultural de la lengua. Además, a partir de este reconocimiento se fortalecería el desarrollo de la CCI y la CI, dada la constante reflexión de la cultura de la lengua meta y la cultura propia de los aprendices.

6.1.3. Formación Docente

A partir de lo anterior, el oficio del docente está ligado por defecto a la cultura determinada de la lengua extranjera que se imparte. Al mismo tiempo, si se es consciente de las similitudes y diferencias de dicha cultura, se abre la posibilidad de que los docentes y estudiantes en proceso de formación docente, desarrollen un conjunto de competencias interculturales (savoirs) que le permiten desenvolverse de forma más asertiva dentro de un contexto determinado, el cual está mediado por la cultura de la lengua meta y la cultura propia de los estudiantes y del docente. Cabe recalcar que “las lenguas y los discursos son prácticas sociales que se construyen en el marco de una cultura histórica que impone sus reglas, sentidos y significaciones” por ello es esencial que los futuros docentes “construyan un pensamiento crítico, históricamente situado, así como para que puedan reflexionar tanto sobre las propias prácticas y sobre una cultura y sociedad diferentes de la suya”. (Bugnone, 2015)

Frente al proceso de formación de docentes, Jack Levy (1983) propone algunos aspectos frente al mejoramiento tanto de la formación docente como de la formación intercultural de los docentes de lengua extranjera. Inicialmente, supone que la educación bilingüe-intercultural debe dar opciones que ayuden a los estudiantes a aclarar y aceptar su identidad étnica y las funciones que esta tiene dentro de sus

Comentado [22]: Modificación de presentación de concepto, no ya como un constructo principal, pero sí incidente en la realización de la investigación.

contextos inmediatos. Lo anterior con el fin de enriquecer y fortalecer la visión que cada estudiante tiene de sí mismo, pues según el autor, esto beneficiaría la participación de los estudiantes como actores sociales dentro de sus contextos.

Igualmente, Levy (1983) hace énfasis en que se debe asegurar el uso de las habilidades de comunicación intercultural y de esta manera lograr que los estudiantes se involucren en el desarrollo de las relaciones interpersonales que, al mismo tiempo, adquieran herramientas que potencien la comunicación y la puesta en diálogo de los elementos particulares de cada cultura. Con lo anterior entonces, el autor hace un llamado para que en los programas de formación para docentes se mantenga la interculturalidad con el fin de mejorar las relaciones entre culturas (Levy, 1983).

Por otro lado, Alfonso, D., Arciniegas, C. y Gutiérrez, L. expresan que “La interculturalidad debe ser un eje principal en los centros de formación docente, puesto que ésta le permite enfrentar contextos heterogéneos y así integrar diversas culturas en un aula de clase” (2016, p. 2), así pues, es necesario que el plan de estudios de un curso de lengua extranjera contemple el componente intercultural, que promueva el reconocimiento de las culturas involucradas. Hay que mencionar, además que el fin de este enfoque recae en la creación de encuentros y desencuentros culturales en los que todos los aprendices enriquecen su conocimiento afrontándolos desde una perspectiva crítica y reflexiva. De esta forma, el enfoque de una clase se puede convertir en intercultural si se da paso a la interacción de las diversidades culturales y, a su vez a la estimulación del pensamiento desde una visión *etnorelativista*⁵ (Bennett, 2004) frente a las diferencias y similitudes culturales.

Por consiguiente, son los docentes y futuros docentes a quienes corresponde trabajar el componente intercultural como instrumento elemental en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera para fomentar “una formación con una perspectiva

⁵ La etapa etnorelativa es entendida como la forma de reconocer las diferencias culturales, sea aceptando su importancia, asimilando una nueva perspectiva para ser tomada en cuenta o integrando todo un concepto en una definición de identidad sin atribuir juicios de valor al mismo. Se divide en 3 fases: aceptación, adaptación e integración

intercultural que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos, elimine toda clase de prejuicios y que sea el catalizador para potenciar la capacidad de análisis del currículo explícito y oculto” (Sandoval, E., Guerra, E y Contreras, R., 2010).

6.2. Conciencia intercultural

Al tener en cuenta el nivel de desarrollo de los elementos de la CCI: los conocimientos, habilidades y actitudes (Byram, 1997) implica que, simultáneamente, se efectúa el desarrollo de la conciencia intercultural. En esta investigación, la CI se define como la capacidad de reconocer la existencia de diferencias y similitudes entre la cultura a la que se pertenece y las culturas foráneas. Se manifiesta a través de la habilidad de “descentrarse” y abandonar una perspectiva etnocentrista, es decir, donde la cultura propia es considerada central, para eventualmente ser capaz de acercarse a la perspectiva cultural de los otros interlocutores de una nueva cultura (Bennett, 2004).

De manera semejante, Blanchett (citado en Kandeel, 2013 p. 78) afirma que desarrollar la conciencia intercultural implica confrontarse a la cultura del otro y, paralelamente, transformar su identidad lingüística y cultural. Este mismo autor define la conciencia intercultural como el reconocimiento, la conciencia y la comprensión de las relaciones humanas entre la cosmovisión propia de cada individuo, y la cosmovisión de la cultura de la lengua meta. La experiencia de Kandeel permite constatar que, en la mayoría de los cursos de francés como lengua extranjera, abordar los aspectos lingüísticos de la lengua predomina y, por tanto, limita el desarrollo de la conciencia intercultural; sin embargo, este autor manifiesta que *“Une prise de conscience interculturelle implique une meilleure connaissance de la culture de l'autre afin de mieux gérer l'apprentissage. Elle permet aux apprenants de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à leurs propres compétences et à leurs propres stratégies”* (Kandeel, 2013, p.81).

En relación con lo anterior, Zarate (1993, citada en Kandeel, 2013) sostiene que la comprensión de una realidad ajena significa poner de manifiesto el orden propio de cada grupo y así mismo distinguir los principios de un grupo con respecto a otro. Cada

comprensión que abstrae de una realidad puede variar a partir de la visión del mundo que una persona posea, por ello, Milton Bennett (2004), propone una escala en la que se puede medir CI de cada individuo. Esta escala surge con la intención de relacionar el actuar de un individuo en función de su nivel de interculturalidad, es decir, esta escala posee una serie de lineamientos que permite establecer el nivel de desarrollo de la conciencia intercultural conforme a su forma de pensar (Mind set) y su forma de actuar (Skill set) (Bennett, 2004) ante situaciones que involucren la interacción de una o más culturas en un espacio delimitado. Dicha escala se encuentra dividida en dos planos: el etnocentrismo y etnorelativismo.

En primer lugar, el plano etnocentrista corresponde a las formas de evitar la diferencia cultural, ya sea negando su existencia, creando barreras entre estas culturas o restarles importancia a razón de que la cultura propia predomina en la forma de percibir hechos particulares de una cultura. Este plano se divide a su vez en 3 etapas:

-Negación: se toma la cultura propia como el único punto de partida o referente; se niega la existencia de otras culturas y se les resta importancia a otras culturas.

- **Defensiva:** la cultura propia se toma como punto de partida. En esta fase las personas tienden a proteger su cultura por medio de la minusvaloración de la cultura no dominante, es decir, a través de la opresión intencional y la creación de estereotipos busca polarizar la verdadera imagen de la minoría.

- **Minimización:** en esta fase final del etnocentrismo, los elementos de la cultura propia de un individuo entran a considerarse como universales, asumiendo que, a pesar las diferencias entre una cultura y otra, su esencia puede considerarse similar. Además, esta se caracteriza por tener cierto matiz de tolerancia y transparencia.

Por otro lado, en el plano etnorelativista se caracteriza por la forma de reconocer las diferencias culturales, sea aceptando su importancia, asimilando una nueva perspectiva para ser tomada en cuenta o integrando todo un concepto en una definición de identidad sin atribuir juicios de valor al mismo. Este plano también comprende 3 etapas:

-**Aceptación:** en esta fase, se entienden las otras culturas como producto y parte diferente de las construcciones de realidad en un contexto específico. En adición, en esta fase, se aceptan las cualidades propias de la cultura foránea, pero permanece un elemento de diferencia, es decir, se considera –de cierta forma iguales- pero aún existen diferencias.

- **Adaptación:** se presenta un proceso a través del cual un individuo adquiere la habilidad de cambiar su perspectiva respecto a las culturas que están a su alrededor. Para esto, la clave del proceso es la intencionalidad, es decir, las personas asimilan las diferencias de manera consciente, hasta llegar al punto de adaptarse sin siquiera ser consciente de ello.

- **Integración:** en esta última fase, el individuo es capaz de ampliar su vista cultural a partir de la propia experiencia dentro de las otras culturas. Esta fase se caracteriza por su percepción real de multicultural y global.

Teniendo en cuenta las anteriores categorías, la conciencia intercultural puede fluctuar de acuerdo con el nivel de desarrollo de la competencia cultural, sin embargo, hay que considerar que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural no solo depende de las actitudes (Byram, 1997) que se tomen frente a las diferencias, sino de los conocimientos y las habilidades de un individuo que les permita aproximarse a una cultura de forma asertiva.

6.2.1. Cultura

A partir de lo anterior, es necesario abordar la cultura que se puede definir de dos formas de acuerdo con Claire Kramsch (1996) en *The Cultural Component of Language Teaching*, donde se remite a las Ciencias Humanas. Para esta autora, la cultura se enfoca en las formas en que un grupo social se representa a partir de la producción de materiales tales como arte, literatura, instituciones sociales, entre otros elementos y mecanismos que les permitan la reproducción y la preservación a través de la historia. Además, Howard Nostrand (1989, citado en Kramsch, 1996), añade que la cultura es un *'Ground of Meaning'* que aborda las actitudes, creencias, formas de pensamiento, comportamiento y memorias compartidas por los miembros de una comunidad. Además, cabe recalcar que la cultura se trata de un asunto íntimo de una comunidad, que está mediado por un modelo que los miembros de una comunidad deben seguir para ser partícipes de la misma. Sin olvidar que se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida: a través de ella el ser humano toma conciencia de sí mismo y se reconoce como ente intercultural que se encuentra aún en construcción (Bernabé, 2012).

Comentado [23]: Modificación de referencia.

Para fines de esta investigación, la cultura se concibe como dichas costumbres particulares de una comunidad que dan como resultado una nueva identidad, variante lingüística, creencias religiosas, sistemas económicos y políticos, entre otros. Estas nuevas representaciones y valores que se han transformado a lo largo de la historia reforman el actuar de los participantes de una comunidad específica, atribuyéndole así, una marca representativa que permite diferenciar y apreciar las diferencias y/o similitudes que se puedan hallar al ser contrastadas con otras culturas. Asimismo, pueden ser constatadas a partir del uso de la lengua.

6.2.2. Lengua

La lengua se presenta como el hecho cultural por excelencia por diferentes motivos. En primer lugar, porque es aquella parte de la cultura que es inherente a cada

miembro de una comunidad que se recibe de los antepasados por tradición. La trascendencia de la lengua es la que ha permitido desde un primer momento identificarnos como miembros de una comunidad específica. Al mismo tiempo, es esta la que ha propiciado la conformación de una cultura y de toda una tradición.

En segundo lugar, porque el lenguaje, en tanto que capacidad, es el instrumento esencial y privilegiado por el cual se conoce una cultura (Serrano, 1980). Además, la lengua en conjunto con la cultura se convierte en “La base de la construcción y expresión de la cultura de sus usuarios” (Zambrano, 2009, p. 63). Es por ello que la lengua se convierte en el vehículo promotor de la interacción porque nos permite comunicar información de una cultura y reflexionar sobre la misma. Esto puede sustentarse a partir de la visión de Ávila (1992, p.10) quien dice que “La lengua interpreta los demás productos culturales, los ‘traduce’ a palabras y los valora”. Más aún, Zambrano (2009, p. 63) estipula que la lengua es aquella que “nos da nuestra visión personal del mundo que manifestamos y nos caracteriza” de esta forma le permite al usuario de una lengua la aceptación de una comunidad, grupo, sector o persona. La capacidad del lenguaje nos facilita en gran medida la creación de vínculos con la comunidad y adoptar un rol dentro de la misma.

Cabe resaltar, que la relación lengua y cultura, denota gran importancia en esta investigación debido a que “una sociedad, cualquiera que sea, independientemente de la lengua que habla, percibe la misma realidad y la misma cultura. Sin embargo, eso no quiere decir que la imagen lingüística de esa realidad y de esa cultura corresponda a la misma realidad lingüística en diferentes países. Parece evidente que el papel del lenguaje no se debe tan sólo a su influencia en la realidad que nos rodea, sino al hecho de que podamos con su ayuda comunicarnos e intercambiar nuestras informaciones como resultado de nuestro pensamiento” (Koszla, s.f. p. 121). Esta relación, como se mencionó, está sujeta a los contextos en los que se presente. La cultura transforma y modifica los códigos lingüísticos; y, la lengua, al ser de carácter maleable, se convierte en el medio por excelencia la cual permite poner en palabras acertadas los aspectos culturales de una comunidad.

Por consiguiente, ligar una cultura y una lengua en el contexto de ELE es importante dado que, la puesta en discusión de dichos elementos permite a los aprendices desarrollar competencias afines que favorezcan la decodificación de nuevos usos de la lengua. Más aún, posibilitan un reconocimiento más amplio de la diversidad existente. Dicha diversidad puede evidenciarse de acuerdo con el enfoque adoptado por un plan de estudios. Por ejemplo, el rol de la interculturalidad como eje central en ELE otorga una nueva manera de adquirir y codificar nuevo conocimiento.

A partir de la anterior concepción de cultura y lengua, se debe agregar, que no solo se busca enriquecerse en conocimientos, sino que a su vez, es de suma importancia que los conocimientos adquiridos sean reproducidos de manera acertada entre interlocutores para posteriormente llegar a desarrollar la competencia comunicativa, necesaria en todos los procesos lingüísticos en los cuales se vea inmerso el aprendiz, y, a raíz de esta, el posterior desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural, para llegar finalmente a ser un hablante intercultural.

6.2.3. La Competencia Comunicativa

Ahora bien, a partir de lo estipulado en el anterior apartado en relación con la relación lengua- cultura, vale la pena retomar a Hymes (1972) para abordar la concepción de competencia comunicativa. Según este autor, se puede entender por competencia comunicativa aquella capacidad que abarca no solo los conocimientos lingüísticos a los cuales se llega cuando se aprende una lengua específica, sino también a la habilidad de utilizar esta lengua en un contexto socioculturalmente mediado por las interacciones de orden social en las que intervienen los hablantes. De la misma manera, Gumperz y Hymes (1964) establecen que, para que se dé esta competencia comunicativa, se deben adquirir un conjunto de normas a partir de la interacción de orden social ya mencionada. A manera de síntesis, en relación con la competencia comunicativa, vale la pena agregar la postura de Rincón (2004) quien afirma que: “la competencia comunicativa no se limita a la competencia gramatical o al

Comentado [24]: Este constructo no se modificó, dado que, como se mencionó en la sustentación, y como se hace evidente en la construcción del apartado, la competencia comunicativa da origen al concepto de CCI.

conocimiento del sistema semiótico de una lengua. Por lo tanto, la competencia comunicativa se configura por la adquisición y desarrollo de una serie de competencias." (p.102).

La postura de Rincón (2004), reafirma la necesidad de tomar la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva holística, que conlleva la adquisición de diferentes competencias como las mencionadas en el apartado anterior, y que les permita a los estudiantes concebir su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como el francés en este caso, apelando a sus sentimientos y emociones al estar enfrentados a una cultura diferente a la propia, considerando esto último como la finalidad de la perspectiva holística en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Lo anterior, permite considerar por ejemplo la visión entorno al papel del docente como mediador cultural según Risager (2001). Risager afirma que el papel de mediador cultural del docente se alcanza si estos poseen ciertos conocimientos sobre la cultura de la lengua que enseñan, y desarrollan la capacidad de transmitirlos a sus estudiantes. Así, es válido afirmar que a partir de las actividades que realicen los docentes, son ellos quienes dan la pauta para que en el aula de clase se tengan espacios de reconocimiento de la diversidad cultural desde una perspectiva global y que finalmente, potencie el rol de sus estudiantes como actores sociales e interculturales.

6.2.3.1. Competencia Comunicativa Intercultural

Tomando en consideración el apartado anterior, es importante ahondar en la aparición de la CCI a partir de la competencia comunicativa. Al respecto, Byram (1997) se contrapone a los postulados de Hymes (1972) sosteniendo que la propuesta de este autor pone al mismo nivel el aprendizaje de una L1 y L2 en función de las competencias lingüísticas dejando de lado la competencia cultural propia de cada individuo, que es esencial si se desea tener en cuenta el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que no solo incluye, como ya se ha mencionado, el

aprendizaje de los aspectos lingüísticos sino también el desarrollo de la identidad cultural del hablante en tanto que actor social. Así, es válido retomar la postura de Claire Kramsch (2001) quien afirma que el objetivo de la CCI es el de permitirle a los aprendices el análisis, la interpretación y la reflexión de los acontecimientos culturales que tienen lugar cuando se encuentran expuestos al contacto con hablantes de otras culturas.

Con lo anterior entonces, es pertinente revisar las propuestas teóricas de autores como Corbett (2003), quien afirma que la competencia comunicativa intercultural (CCI) es la habilidad que permite a un aprendiz entender y transmitir la lengua y el comportamiento de una cultura específica dentro de su propia cultura. En relación con la anterior afirmación, Guilherme (2000, citado en Corbett, 2003, p.3) considera la CCI como aquella habilidad que deben desarrollar los aprendices de una lengua extranjera a fin de interactuar efectivamente con personas pertenecientes a una cultura diferente a la suya.

En relación con el desarrollo de la CCI, Corbett (2003) retoma el conjunto de habilidades que deberían adquirir y desarrollar los aprendices de una lengua extranjera con el fin de entender la cultura de la lengua meta y, a su vez, actuar como mediadores entre esta y la cultura de la lengua materna del aprendiz. Este conjunto de habilidades es sintetizado por Corbett (2003, p. 32) en cinco ítems, de la siguiente manera:

1. Conocimiento de sí mismo y del otro: Cómo se da la interacción, relación de los aprendices con el contexto.
2. Saber cómo interpretar y relacionar correctamente la información.
3. Saber manejar las consecuencias políticas de la educación, desarrollando así una conciencia crítica de los comportamientos culturales.
4. Saber descubrir información cultural.
5. Saber ser: Aprender a descentrarse y aprender a valorar las actitudes y creencias del otro. ⁶

⁶ Tomado de Corbett, J. (2003) Intercultural Approaches to ELT. Capítulo 2, p. 32.

Adicionalmente, Bennett (1993), propone que la competencia intercultural es un conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y comportamentales que apoyan una interacción apropiada en un contexto culturalmente diverso. Asimismo, cabe mencionar que cuando hay un desarrollo significativo de esta competencia, como en el caso de los docentes, y en este caso, de estudiantes en proceso de formación docente, se llega a hablar del "hablante intercultural que opera en las fronteras que dividen varios idiomas o variedades del idioma maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos culturales (...) este debe ser el modelo a seguir y no el del mítico y perfecto hablante nativo" (Kramsch, 1993 citado en Ríos *et al.* 2007, p. 5). La postura de Bennett (1993) y Kramsch (1993) permiten comprender que el docente, como individuo intercultural, puede incorporar tanto en su discurso como en sus acciones el objetivo de desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud de los aprendices hacia opciones más positivas y abiertas.

En esta investigación, se considera la CCI como aquella habilidad que debe adquirir el aprendiz para lograr interactuar con los hablantes de contextos extranjeros, sin que su identidad se vea vulnerada a partir de estas interacciones. Con lo anterior, es necesario incluir aquí los elementos que hacen parte del desarrollo de esta misma. Dichos elementos son: conocimientos, habilidades y actitudes. Con respecto a lo anterior, Byram (2008) sostiene que se deben tener ciertos *conocimientos* tanto generales como específicos sobre la cultura propia y, también, sobre la cultura desde una visión global del mundo⁷, es decir, poder adquirir conocimientos desde una postura ajena a la propia sobre la lengua que se enseña o se aprende, en este caso del francés, con la intención de poder comunicar de forma acertada los descubrimientos que se han realizado de una nueva cultura.

En segundo lugar, Byram (2008) considera las *habilidades* como aquella capacidad que deben adquirir los aprendices para descentrarse y para adoptar una

⁷Traducción de Worldview que se entiende como: "the cognitive and affective lens through which people construct their experiences and make sense of the world around them"

perspectiva diferente a través de diversas experiencias; y, asimismo, desarrollar habilidades como la empatía para poder desenvolverse de manera más sencilla y más apropiada dentro de un nuevo ámbito cultural. Dentro de estas habilidades, Byram (2008) propone el mejoramiento de las estrategias de comunicación verbal y no verbal, para llegar a ser un individuo interculturalmente competente.

En última instancia, es importante considerar el desarrollo de algunas *actitudes* que permita a los aprendices entenderse a sí mismos dentro de un contexto y al mismo tiempo desarrollar la capacidad de valorar a quienes hacen parte de este. Dos posturas importantes y pertinentes en esta categoría de actitudes son la *curiosidad* y la *disposición*. La primera, está relacionada con la conducta de avidez por información sobre un nuevo aspecto cultural; y la segunda se define como la capacidad de estar atento y abierto a la llegada de nuevos conocimientos con el fin de comprenderlos y relacionarlos con la cultura propia para poder ejercer como un individuo interculturalmente competente dentro de un ambiente culturalmente diverso. Según Byram (2008), el desarrollo de estas actitudes supone la aceptación de los diferentes contextos culturales que pueden encontrarse en un ambiente de enseñanza de lengua extranjera (p.144). Para esta investigación, estos elementos son necesarios para el desarrollo de la CCI puesto que su integración permitirá que los estudiantes desarrollen la conciencia intercultural, finalidad de la secuencia didáctica objeto de esta investigación.

En relación con lo anterior, si se toma como referencia el MCER (2002) y sus postulados acerca de la CCI, se encuentra que esta es esencial para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Aquí, el MCER retoma los postulados de Byram (1997) es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el estudiante de acuerdo con el nivel de lengua que desea alcanzar. Además, el MCER aborda también la personalidad y la identidad del individuo como dos aspectos claves en el desarrollo de la CCI.

6.2.3.2. Desarrollo de la CCI

En este apartado se aborda el desarrollo de la CCI, tomando como referencia algunos postulados de Byram (1997). Para este autor, el desarrollo de la CCI en tanto que habilidad, reside en establecer y mantener relaciones con culturas diferentes a la propia, puesto que, al aprender una lengua extranjera y al entrar en contacto con la cultura de esta lengua, el sujeto que aprende experimenta la *otredad*, es decir, la diferencia entre ambas culturas, y posteriormente desarrolla la capacidad de aceptarlas. Al respecto de esta otredad, podría tomarse el punto de vista de Groux (2002) quien afirma que la educación en la alteridad considera como elemento principal el reconocimiento de la humanidad, sobre la reflexión de sí mismo en función de los demás. Con el fin de lograr establecer y mantener estas relaciones entre diferentes culturas, es necesario considerar el papel de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según Byram (1997) “(...) la enseñanza de lenguas extranjeras se interesa por la comunicación, que debe ser interpretada como algo más que un intercambio de información (...)”⁸ (p.3). Este intercambio depende pues, en mayor medida, del entendimiento de lo que se dice o se escribe desde otro contexto cultural y, así mismo, depende de la habilidad [tanto del aprendiz como del docente] de descentrarse de su cultura, adoptando la perspectiva de quien lee o escribe (...)”⁹. En consecuencia, al desarrollar la competencia comunicativa intercultural un aprendiz y/o docente se convierte en un individuo intercultural (Byram, 2008).

Agregando a lo anterior, Fantini (2000) considera que el desarrollo de la CCI es un proceso vitalicio, y, por tanto, afirma que los seres humanos están en constante evolución, y, por ende, afirma que nunca se llega a ser verdaderamente un individuo competente interculturalmente. Con esto en mente, es importante resaltar los diferentes

⁸ Traducción libre del fragmento encontrado en Byram, M (1997, p3) “FLT is therefore concerned with communication but this has to be understood as more than the exchange of information (...)”.

⁹ Traducción libre del fragmento encontrado en Byram, M (1997, p3) “ (...) the exchange of information is dependent upon how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context; it depends on the ability to decentre and take up the perspective of the listener or reader.”

componentes que deben estar presentes para que este proceso de desarrollo de la CCI pueda darse, según lo estipulado en el capítulo 5 del MCER y así mismo, por los postulados de Byram en relación con el desarrollo de la CCI. Para este fin, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1. Fuente: Creación propia a partir de Byram (1997) y del MCER (2002).
Componentes para el desarrollo de la CCI

Savoirs (conocimientos)	Savoir être (actitudes)	Savoir faire (habilidades)	Savoir Comprendre (habilidades)	Savoir s'engager (habilidades)
Inicialmente, los <i>conocimientos</i> hacen referencia a los conocimientos que se tienen sobre una cultura específica. Además, se hace énfasis en los conocimientos que permiten entender cómo funcionan los diferentes grupos sociales.	Este componente hace referencia a las actitudes que deben tener el <i>hablante intercultural</i> y el <i>mediador intercultural</i> (docente). Estas actitudes son: curiosidad, apertura, disposición para suspender el juicio sobre los demás y sobre otras culturas. (habilidad para descentrarse) y ser capaz de ver y comprender el mundo desde la perspectiva de los otros.	Esta habilidad se desarrolla cuando se es capaz de adquirir nuevos conocimientos sobre otras culturas, que permitirán al aprendiz interactuar y comunicarse activamente con otras culturas.	Habilidad que hace referencia a la capacidad de interpretar información y eventos específicos sobre su propia cultura y a su vez, tratar de interpretar esa información en relación otras culturas	Esta habilidad se refiere a la capacidad de evaluar de manera crítica prácticas y perspectivas de la cultura propia en relación con otras culturas. En esta habilidad la criticidad con respecto a la cultura propia es más fuerte. Esta habilidad solo se desarrolla si se cumplen las demás habilidades.

La tabla anterior sintetiza los postulados de Byram (1997) en relación con el desarrollo de la CCI, y permite ver el funcionamiento lineal de los elementos de la CCI en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, es necesario ahondar en el aspecto de los conocimientos, en el que se encuentra la conciencia intercultural, el cual se aborda en el siguiente apartado.

6.3. Diseño de material

Teniendo en cuenta que la apuesta final de esta investigación es el desarrollo de una secuencia didáctica que permitan a los docentes del curso de francés intermedio de la LLM desarrollar la conciencia intercultural, es necesario ahondar en la concepción de desarrollo de material para la enseñanza de una lengua extranjera. Para iniciar, es válido mencionar la postura de Tomlinson (2001, citado en Tomlinson 2014) acerca de lo que significa el desarrollo de material. Para este autor, el desarrollo de material se interpreta de dos maneras: por un lado, puede ser un campo de estudio, y por el otro, se considera como una tarea práctica. La primera interpretación, hace referencia al estudio de los procedimientos y los principios que deben seguirse, así como la implementación y la evaluación de los materiales que se crean para la enseñanza de una lengua. Mientras que la segunda interpretación, se sirve de los procesos de producción, evaluación y adaptación de materiales.

Vale la pena destacar aquí la postura de Rico en cuanto al desarrollo de material para la enseñanza de lenguas extranjeras. Rico afirma que *"materials could serve as the auxiliary means to promote mutual understandings between people and cultures as well as powerful tools to deal with cultural diversity"* (Rico, 2013, p.141, citado en Rico, 2011, p.90). En relación con lo anterior, Tomlinson (2014) afirma que uno de los principales motivos para la adaptación de material en la enseñanza de lenguas extranjeras se da de acuerdo con los parámetros bajo los cuales se diseña un material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues a menudo, el desarrollo y la posterior adaptación de materiales están sujetos tanto al sílabo, así como a las unidades de trabajo que se estipulan para llevar a cabo una clase de lengua extranjera. Siguiendo los postulados de Tomlinson al respecto del desarrollo de materiales para la enseñanza de una lengua extranjera, se encuentra que el primer paso a seguir cuando se quiere desarrollar un material es considerar el contexto para el cual se desarrolla el material. De acuerdo con esto, White (1998) propone que

“Published materials of any kind have to cater for a very wide range of possible users, which means that they cannot address any individual student or group of students directly. Adaptation, then, is a process subsequent to, and dependent on, adoption. Furthermore, whereas adoption is concerned with whole coursebooks, adaptation concerns the parts that make up that whole”. (White, 1998, p. 73, citado en Tomlinson, 2014, p. 74).

Así pues, la definición de adaptación dada por White (1998), hace posible constatar que, cuando se elabora un material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo es importante tener en cuenta los contenidos que se deben trabajar con los estudiantes sino que a su vez, es imperativo adaptar este material al contexto para el cual se quiera implementar el material.

6.3.1. Principios para el desarrollo de material

Para la elaboración de la secuencia didáctica que permita el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM, se tuvo en cuenta algunos de los principios de desarrollo de material para la enseñanza de lenguas extranjeras formulados por Tomlinson (2012).

El primer principio que se tomó en consideración es el principio denominado *“Materials should achieve impact”*. Este principio hace referencia al efecto inmediato que tiene el material en los estudiantes, despertando el interés, la curiosidad y su atención, a fin de que el material desarrollado pueda ser usado apropiadamente. Igualmente, Tomlinson afirma que para lograr que el material en cuestión impacte a quien lo utilice, es necesario crear contenidos que le resulten llamativos y simultáneamente, abogar por incluir contenidos que signifiquen un reto para los estudiantes.

El segundo principio bajo el cual se elaboró la secuencia didáctica objeto de esta investigación es el principio denominado *“What is being taught should be perceived by*

learners as relevant and useful". En este principio Tomlinson hace referencia a la objetividad con la que se desarrollan los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Para esto, Tomlinson afirma que es posible valerse de diferentes tareas con el fin de facilitarles a los estudiantes el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El último principio que se tomó en cuenta es el de "*Materials should expose learners to language in authentic use*". Este principio permite que los estudiantes perciban la lengua que aprenden en un contexto de uso real de acuerdo con el contexto en el que se encuentren los estudiantes. Esta exposición al uso de la lengua en un contexto auténtico es, según Tomlinson, una de las maneras más ricas y variadas por medio de la cual el estudiante podrá obtener un mayor conocimiento en relación con sus habilidades discursivas.

Si bien los principios propuestos por Tomlinson mencionados anteriormente son necesarios para la elaboración de la secuencia didáctica objeto de esta investigación, se considera pertinente resaltar tres criterios adicionales expuestos por Madelena de Carlo (1998, p.57, citada en Cuq, J. y Gruca, I.,2005, p.88). Esta autora propone que, con el fin de seleccionar el material a trabajar en un curso de enseñanza de lengua extranjera como el francés, se debe tener en cuenta los siguientes criterios: En primer lugar, esta autora menciona la pertinencia del material, a fin de constatar si lo que ofrece dicho material puede darle al aprendiz conocimientos nuevos y/o enriquecer los conocimientos que el aprendiz ya ha adquirido. Además, la autora hace referencia a la performatividad del material escogido, de manera que el docente pueda analizar el tiempo necesario para emplear el material, la recepción que tendría el material en los estudiantes y, así mismo, la participación por parte de estos últimos. Finalmente, se hace referencia al provecho que se le pueda sacar al material, es decir, el docente debe tener la capacidad de escoger actividades que no solo le permitan seguir el programa establecido, sino que, al mismo tiempo, puedan motivar a los aprendices.

6.3.2. La secuencia didáctica y su enfoque

En este punto, vale la pena establecer resaltar el enfoque orientado a la acción, que es el enfoque más acertado para abordar la problemática en cuestión. El enfoque orientado a la acción, según Saydi (2015), tiene el propósito de darle vida a la lengua con el fin de dinamizar el proceso de aprendizaje del estudiante de manera que este pueda aplicar los conocimientos adquiridos y transformarlos en competencias una vez interiorizados.

A su vez, Saydi afirma que el enfoque orientado a la acción orienta al estudiante para que este sea un *actor social*, pues se le impulsa la lengua que aprende en el contexto social en el que está inmerso. A partir de esta afirmación, Puren (2009, citado en Saydi, 2015) considera que el enfoque orientado a la acción permite ver a los estudiantes *“(...)comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l’approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage (...)”*.

La anterior consideración de Puren (2009) reafirma el rol de los estudiantes en tanto que actores sociales, y a su vez, evidencia una evolución en cuanto al rol de estos mismos en función de su aprendizaje. Por tanto, los postulados de Puren y Saydi son vitales para esta investigación, pues a partir del desarrollo de material desde un enfoque orientado a la acción que considere al estudiante como el actor principal con respecto a su aprendizaje, y al docente como mediador cultural, podría generarse un mayor impacto en términos del desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM, teniendo en cuenta que el desarrollo de la conciencia intercultural permitiría que los estudiantes, por un lado, aprendan una lengua extranjera como el francés desde una perspectiva holística y por el otro, es la pauta para que logren ser más competentes interculturalmente.

Comentado [25]: De la misma manera que en el apartado de Dimensión intercultural, en este apartado se hace explícito el enfoque orientado a la acción, bajo el cual se diseñó la secuencia didáctica.

Es importante también resaltar las características de este enfoque, pues estas permiten identificar la pertinencia de la realización de la secuencia didáctica propuesta. Así, se retomarán tres características abordadas por Lescure (2010).

La primera característica que justifica la realización de la secuencia didáctica bajo el enfoque orientado a la acción es que las actividades en este tipo de enfoque se destacan por desarrollarse en un contexto social determinado, que a su vez le da a las actividades realizadas un mayor significado, y el cual, en este caso específico, exige del aprendiz la capacidad de desenvolverse como un hablante intercultural. En segunda instancia, este enfoque involucra los sentimientos, emociones y pensamientos que hacen que el aprendiz, en tanto que actor social, pueda desarrollar las diferentes actividades que se le propongan. Finalmente, este enfoque se caracteriza por permitirles a los aprendices comprender a los demás y entrar en contacto con ellos desde su rol de actores sociales.

De esta manera, es de vital importancia considerar las características mencionadas anteriormente, puesto que son estas mismas las que permiten evidenciar no solo la incidencia del desarrollo de la propuesta de la secuencia didáctica en el contexto de docentes en formación, sino que a su vez estas características son las que posibilitan que el desarrollo de la secuencia didáctica se dé de manera adecuada.

Teniendo en cuenta el objetivo final de la presente investigación, es importante abordar la conceptualización que se ha hecho de la secuencia didáctica. En primera instancia, Según Pérez (2005) la secuencia didáctica puede entenderse como las actividades e interacciones reunidas con una finalidad de aprendizaje específico, que en este caso sería el desarrollo de la CI en la enseñanza de FLE. Teniendo en cuenta esta conceptualización, es necesario destacar los tipos de secuencias que existen.

Aquí, Littlewood (1981) diferencia dos tipos de secuencias; las secuencias de tipo pre comunicativo, que hacen referencia a las secuencias de actividades que buscan reforzar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes. Además, se encuentran las

secuencias didácticas plenamente comunicativas es decir, aquellas secuencias didácticas que tienen como objetivo permitirle al aprendiz comprender la lengua desde otros ámbitos, diferentes al lingüístico. Se toma este tipo de secuencia teniendo en cuenta que las actividades incluidas en la secuencia didáctica propuesta les permitirán a los estudiantes comprender la lengua francesa en este caso, a partir del desarrollo de la CI y la CCI.

6.3.2.1. Tipos de tareas en la secuencia didáctica

Además de considerar los tipos de secuencia didáctica que existen, es necesario mencionar los tipos de tarea bajo los cuales se desarrolló la secuencia didáctica objeto final de esta investigación. Para este fin, se retoman inicialmente, los postulados de Estaire (2009), quien menciona la existencia de diferentes tipos de tareas, sin embargo, para esta investigación se tomó lo que esta autora define como tareas de comunicación. A partir del aporte de esta autora, es posible comprender que las tareas de comunicación hacen referencia a aquellas actividades llevadas a cabo por los aprendices que les permiten hacer uso de la lengua extranjera, francés en este caso, en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua: teniendo como posibilidad la expresión, la comprensión, la interacción, la mediación, y, a su vez, centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa.

Así mismo, Ellis (2003, citado en Estaire, 2011, p.5) afirma que las tareas comunicativas fortalecen el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices. Esta competencia, se considera necesaria para la realización de la secuencia didáctica objeto de la presente investigación, considerando que lo que se busca es fomentar el desarrollo de la CCI y a su vez de la CI a partir del diseño de la secuencia didáctica.

didáctica son necesarios dado que guían la elaboración de la unidad didáctica. Para Los postulados anteriores, con respecto a los tipos de tareas de la secuencia esta

elaboración, también es necesario tener en cuenta los componentes de dichas tareas comunicativas. Estas se sintetizan a partir de los aportes de Nunan (1989, pp.10-pp.11, citado en Corbett,2003, p.41)

Los seis componentes de las tareas comunicativas propuestas por Nunan (1989) se resumen así:



Figura 3 Elaboración propia a partir de Nunan (1989, pp.10-pp.11., citado en Corbett, 2003, p.41)

Los componentes de la figura 3 pueden entenderse de la siguiente manera:

En primer lugar, el componente de los objetivos se refiere a los objetivos que debe perseguir cada tarea propuesta, en este caso en relación con el desarrollo de la CI. Simultáneamente, el input hace referencia a los estímulos proporcionados por el docente para que el estudiante, docente en formación, pueda realizar las tareas propuestas que les permitan en este caso, comprender la cultura de la lengua meta y su relación con su propia cultura. En relación con las actividades, se afirma que estas deben permitirles a los aprendices compartir información con sus compañeros de clase,

puesto que a través de esta interacción se fortalece la comprensión cultural en función de la lengua que se aprende. A partir de estas actividades, el rol del aprendiz se percibe como variante, pues depende de los tipos de actividades que se realicen. Sin embargo, las actividades realizadas deben permitirle al estudiante desarrollar la capacidad de negociar cómo se desarrolla la clase, además de participar más activamente en el desarrollo de la misma. En consecuencia, con el rol del estudiante, se tiene que el rol del docente debe ser el reflejo del rol que tenga el estudiante. Evidentemente, en las etapas iniciales, el docente actúa como guía de los estudiantes, y, posteriormente, actúa como mediador, tal como se ha venido afirmando en los últimos apartados de este capítulo, dando paso a la creación de un ambiente de aprendizaje más intercultural. Finalmente, en relación con el ambiente de aprendizaje, se afirma que este puede variar dada la diversidad de los estudiantes en términos de sus preferencias para llevar a cabo una tarea específica, así, el ambiente de enseñanza puede tornarse en un ambiente intercultural por la diversidad presente en el aula.

7. Marco metodológico

Teniendo en cuenta que esta investigación pretende diseñar una secuencia didáctica para trabajar el desarrollo de la CI, se puede afirmar que el carácter de esta investigación se da en el marco de la investigación acción.

En primera instancia, según Elliot (1991, citado en Sampieri et al., 2006) la investigación acción se caracteriza por estudiar una situación educativa particular con la intención de mejorar la calidad de las acciones que se llevan a cabo dentro de esta situación. De esta manera, es válido afirmar que esta investigación se inscribe en la investigación acción puesto que busca indagar sobre un fenómeno educativo específico, en este caso, ¿Cómo podría una secuencia didáctica desarrollar la conciencia intercultural en los cursos de francés intermedio (B2.1) de la LLM en la PUJ? con la intención de esclarecer y dar razón de ser a una situación en particular (Denzin y Lincoln, 1994 citado en Vasilachis, 2006).

A partir de lo anterior y, siguiendo a Creswell (2005, citado en Sampieri et al., 2006, p.511) el diseño de la investigación acción en este caso sería práctico puesto que, estudia prácticas locales (del grupo o comunidad), involucra indagación individual o en equipo, Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio).Y, finalmente, el liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad.

7.1 Población y muestra

Para llevar a cabo esta investigación, se tomó como muestra un grupo de tres docentes del curso de francés intermedio (B2.1) de la Facultad de Comunicación y Lenguaje pertenecientes al Departamento de Lenguas en el primer semestre del año 2018. Los tres docentes considerados en la presente investigación se caracterizan por su formación pedagógica en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y, a su

Comentado [26]: No se modificó el carácter de investigación acción, pues si bien no se hizo un pilotaje de la secuencia didáctica, el diseño de material se inscribe en la investigación acción.

vez, se caracteriza por ser multicultural dado que se encuentra un docente nativo y dos docentes colombianos.

7.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos de la investigación se componen de: observaciones y entrevistas. A continuación, se explicará en detalle el propósito de cada técnica utilizada. Cada uno de ellos se realizó con la intención de identificar cómo se desarrolla la CI en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.

7.2.1. Observaciones

La primera técnica utilizada en esta investigación fue la observación cualitativa que según Sampieri et al. (2006) “tiene el propósito de explorar, describir y comprender procesos, situaciones o circunstancias” (p.588) se enfocan en el hacer del docente dentro del aula de clase. Es decir, que las observaciones que se llevaron a cabo pretenden evidenciar cómo se puede llegar a desarrollar la CI a través de las diferentes actividades que realizan los docentes de francés intermedio (B2.1) de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Para tal fin, se emplearon un total de 2 semanas de observación. Además, es importante mencionar que el papel de las investigadoras al respecto de las observaciones fue no participativo, es decir, estuvieron presentes en las sesiones observadas, pero no interactuaron con el público observado.

Con el fin de que las observaciones resultaran más significativas, se contemplaron tres criterios que comprenden lo siguiente:

1. Se detalló cómo los materiales que utilizaron los docentes, así como sus metodologías, contribuyen al desarrollo de la dimensión Intercultural dentro de las clases.

2. Se observó en qué medida el docente hace referencia a otras culturas para abordar la enseñanza del francés desde una perspectiva holística.
3. Finalmente, se analizó la incidencia que tiene el desarrollo de la CCI y la CI en la formación de futuros docentes, a partir de lo trabajado en las clases.

Por otro lado, se emplearon tres artefactos para llevar a cabo las observaciones. En primer lugar, se utilizó una rejilla de Observación Cualitativa (ver anexo 1) constituida por los siguientes elementos: desarrollo de la clase, contenidos del curso, y, por último, desarrollo de la CI. El segundo artefacto utilizado para las observaciones fue la bitácora o diario de campo (ver anexo 2, en CD), considera por Sampieri (2006) como un artefacto esencial y útil en relación con el registro de las actividades observadas, que en este caso constituyen lo observado en las clases de francés intermedio durante el periodo de dos semanas. El tercer artefacto utilizado en relación con las observaciones fue la Rúbrica de Evaluación del Conocimiento y la Competencia Intercultural (ver anexo 3) (Association of American Colleges and Universities, 2009). Los elementos de esta rúbrica se tomaron en el tercer segmento de la rúbrica de observación relacionada con el desarrollo de la CI en el curso de francés intermedio (B2.1).

7.2.2. Rúbrica de Evaluación del Conocimiento y la Competencia Intercultural (Association of American Colleges and Universities, 2009)

La Rúbrica de Evaluación del Conocimiento y la Competencia Intercultural retoma los elementos de la competencia comunicativa intercultural: conocimientos, habilidades y actitudes. En esta investigación, se tomaron los postulados de esta rúbrica en relación con el desarrollo de la CCI y la CI, incluidos en la rúbrica de observación (Anexo 1) con la intención de determinar los elementos de la CCI que se evidenciaron en las clases. Esta Rúbrica se divide en cuatro categorías, que se incluyen en cada elemento de la CCI: conocimientos, habilidades y actitudes.

En primer lugar, los conocimientos abarcan las perspectivas de la autoconciencia cultural y el conocimiento de la cultura desde la visión del mundo. Aquí se encuentra la categoría denominada como Capstone (4) que determina el “entendimiento avanzado de los elementos que son importantes para los miembros de otra cultura en relación con su historia, sus valores, su política, sus estilos de comunicación, su economía y sus creencias y prácticas”. Por su parte, la categoría denominada como Milestone está dividida en dos categorías: La (3) que establece por un lado que “reconoce nuevas perspectivas sobre las propias reglas y sesgos culturales” y la categoría (2) que constata que “identifica reglas y sesgos culturales propios”. Por último, se tiene la categoría de Benchmark (1) que se comprende como “la demostración de un conocimiento mínimo de las propias reglas y sesgos culturales por parte de un individuo”.

En segunda instancia, en las habilidades que incluyen la empatía y la comunicación verbal y no verbal, se identifica que la categoría entendida como Capstone (4) en cuanto a la empatía determina que “interpreta la experiencia intercultural desde su propia perspectiva y desde una visión de mundo diferente”, además, demuestra la habilidad de apoyar y reconocer los valores de un grupo cultural distinto”. Dentro de esta misma categoría se encuentra la habilidad de la comunicación verbal y no verbal de la cual se dice que “se tiene la capacidad de articular conocimientos sofisticados frente a la comunicación verbal y no verbal de grupos culturales diferentes”. Por otra parte, las categorías de Milestone establecen al respecto de empatía que “Reconoce las dimensiones intelectuales y emocionales de más de una visión del mundo y, a veces, utiliza más de una cosmovisión en sus interacciones.” (3). En la categoría (2) se dice que “Identifica componentes de otras perspectivas culturales, pero responde en todas las situaciones con su propia cosmovisión”. La categoría de Benchmark (1) propone que “evidencia la experiencia de los otros desde su propia cosmovisión”.

Para finalizar, el aspecto de actitudes incluye las perspectivas de curiosidad y apertura. De esta manera, se establece al respecto de curiosidad para la categoría de

Capstone (4) “Hace preguntas complejas sobre otras culturas, busca y articula respuestas a estas preguntas que reflejan múltiples perspectivas culturales”. En la categoría de Milestones se propone por un lado que “Hace preguntas más profundas sobre otras culturas y busca respuestas a estas preguntas”, mientras que para la categoría (2) afirma que “Hace preguntas sencillas o superficiales sobre otras culturas”. Y en la categoría de Benchmark (1) se dice que “demuestra un interés mínimo en aprender sobre otras culturas”. Ahora, frente a la apertura encontramos que para la categoría de Capstone (4) hay una actitud de apertura en tanto se da paso a “interacciones con otros culturalmente diferentes. Y se suspende el juicio al valorar sus interacciones con otros culturalmente diferentes”. En las categorías de Milestone “comienza a interactuar con otros culturalmente diferentes y así mismo, a suspender sus juicios al valorar sus interacciones con otros culturalmente diferentes” (3). En la categoría (2) de Milestone se tiene que “expresa su apertura a la mayoría de las interacciones con otros culturalmente diferentes, sin embargo, tiene dificultades para suspender sus juicios frente a las interacciones de esos otros, tiene un deseo de cambio”. Finalmente, en la categoría de Benchmark (1) se consigna que “expresa su apertura a la mayoría de las interacciones con otros culturalmente diferentes, sin embargo, tiene dificultades para suspender sus juicios frente a las interacciones de esos otros, pero no tiene un deseo de cambiar o erradicar sus juicios con respecto a sus interacciones”.¹⁰ Bajo los postulados incluidos en esta Rúbrica, se pudo evidenciar de qué manera se abordan los diferentes elementos de la CCI para el desarrollo de esta misma en el curso de francés intermedio (B2.1).

7.2.3. Entrevistas

La última técnica de investigación que se aplicó consta de una entrevista semiestructurada (ver anexo 4) que se realizó a los docentes de los cursos observados fuera del horario establecido de las clases. La entrevista semiestructurada, se lleva a cabo a partir de una guía de preguntas de carácter abierto, realizadas por las investigadoras y que pueden ser modificadas (Sampieri et al., 2006) de acuerdo al

¹⁰ Traducciones libres de los fragmentos encontrados en la Rúbrica de evaluación del conocimiento y la competencia intercultural (Association of American Colleges and Universities, 2009, p.2)

proceso de aplicación del instrumento de investigación, es decir, el guion de entrevista, tuvo la intención de estudiar e identificar los siguientes elementos: el seguimiento del sílabo de francés y la inclusión de la CI en este, el material empleado en clase y la manera en que este material podría desarrollar la CI, y, por último, el impacto del desarrollo de la CI en el curso de francés intermedio (B2.1) .

7.3. Propuesta metodológica por etapas

Teniendo en cuenta que la presente investigación tiene la finalidad de diseñar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera, es necesario abordar las fases metodológicas que permiten llegar al diseño final de la secuencia didáctica ya mencionada. El proceso de diseño de la secuencia didáctica objeto de esta investigación se fundamenta en las siguientes etapas de acuerdo con Jolly y Bolitho (2011):

7.3.1 Revisión del problema

Inicialmente, esta etapa se caracterizó por la identificación de necesidades en relación con el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) del programa de LLM. En primera instancia, se identificaron los puntos relacionados con el desarrollo de la CI en las actividades y los objetivos del programa de francés intermedio del primer semestre del año 2018. Además, en esta etapa se identificó el rol del material, tanto auténtico como el libro guía empleado por los docentes del curso de francés intermedio (B2.1), en el desarrollo de la conciencia intercultural.

7.3.2 Revisión conceptual del problema

Una vez identificado el problema en el contexto de la enseñanza del francés en la LLM, curso intermedio (B2.1), se llega a la segunda etapa metodológica de la investigación que se construyó a partir de los conceptos que dan cuenta de la evolución conceptual de la relación CCI y el desarrollo de la CI como muestra la figura 1 (Estructura del marco conceptual). Además, en esta etapa se identificaron y seleccionaron los principios, postulados por Brian

Tomlinson para el desarrollo de material, que se consideraron para la elaboración de la secuencia didáctica. Posterior a la revisión y construcción conceptual en la que se fundamentó la investigación, se procede a aplicar los instrumentos de recolección de datos: guía de observación, diarios de campo, guión de entrevista; con el fin de identificar cómo son desarrolladas la CCI y por ende la CI en los cursos de francés intermedio (B2.1) de la LLM. Gracias a dichos instrumentos, también, se realizaron hallazgos que permiten dar paso al desarrollo de la secuencia didáctica final de esta investigación.

7.3.3. Realización contextual

En esta etapa se tuvo en cuenta un aspecto que resultara interesante para los estudiantes: la cultura francófona. Aun siendo este un factor primordial, en pocas ocasiones es nombrado en las clases de francés intermedio, B2.1, salvo en situaciones como el día internacional de la francofonía que toma lugar el día 20 de marzo. Por ello, se decidió enfocar la diversidad cultural que se puede hallar en los países francófonos. No obstante, se estipuló realizar el proceso de reconocimiento cultural a partir del ejercicio de comparación, pues, para lograr ser un hablante intercultural el docente en formación debe ser consciente de su propia cultura, en este caso la cultura colombiana y, también, de la cultura de la lengua meta: la francesa. Al tomar su propia cultura referencia se buscó poner en contraste aspectos de ambas culturas que diesen como resultado una reflexión y posterior diálogo frente a las diferencias y similitudes entre las mismas de manera que: se enriqueciera el conocimiento previo de los estudiantes; se desarrollaran las habilidades específicas para comunicar dichos nuevos aprendizajes y que las actitudes frente a las nuevas visiones culturales se reflejen en sus discursos interculturales. Es importante destacar que la secuencia didáctica se desarrolló como un material complementario.

7.3.4. Realización Pedagógica

La secuencia diseñada para esta investigación tiene como objetivo desarrollar la CCI y la CI, a través de actividades de sensibilización en las que: primero, se reconozca los diferentes países francófonos y, también, el impacto de la cultura en la lengua; segundo, se reflexione sobre el uso de la lengua francesa en consonancia con otros contextos no francófonos, por ejemplo, hispano hablantes, como el colombiano; tercero, se contraste la lengua meta con la propia del estudiante. Esto último, con el propósito que el estudiante pueda enriquecer sus *conocimientos* (Byram, 1997), no solo sobre la cultura que está siendo aprendida, sino de su cultura propia. Más allá, la secuencia didáctica busca fomentar el conjunto de *habilidades* (Byram, 1997) tanto verbales y no verbales que ayuden al estudiante a ser más consciente de todo lo que implica el aprendizaje de una lengua: gramática, proxémica, kinésica entre otros elementos. La práctica de los anteriores aspectos de la CCI, conocimientos y habilidades, permite el cambio en las *actitudes* (Byram, 1997) de los estudiantes, es decir, se busca que los futuros docentes actúen desde una óptica más curiosa y abierta ante las diferencias culturales y, asimismo, a las incidencias de la cultura sobre la lengua.

Esta secuencia didáctica consta de 5 fases centradas en el tema intercultural y se realizó a través de cinco habilidades (Byram, 1997):

1. Francofonía alrededor del mundo (Savoirs)
2. Concepción de la Francofonía (Savoir comprendre)
3. Francofonía en el contexto intercultural (Savoir être)
4. Gestos (Savoir faire)
5. Puesta en escena (Savoir s'engager)

Además, se proponen documentos (escritos, audio o video) de instituciones oficiales como la Organización Internacional de la Francofonía, a los periódicos en lengua francesa como L'humanité y los blogs enfocados en la enseñanza de la lengua francesa.

7.3.5. Producción física

El material fue realizado como material extra y/o alternativo para fomentar el desarrollo de la CI a partir del desarrollo de la CCI. Las actividades parten del enfoque accional en el que los estudiantes después de un proceso de reconocimiento, diálogo y enriquecimiento conceptual podrán en juego el nuevo conocimiento en una actividad de roles en los que los gestos tendrán protagonismo.

7.3.6. Evaluación del material

En esta fase, el material diseñado: *La francophonie autour du monde* fue evaluada por dos docentes expertos en el área de diseño de material teniendo en cuenta los criterios de la rúbrica (ver anexo 5). Así mismo, a partir de la evaluación realizada por los docentes expertos, se identificaron las fortalezas y falencias del material, que se mejoraron a partir de los comentarios de los dos docentes evaluadores de la secuencia didáctica.

7.4. *La francophonie autour du monde*: una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.

La secuencia didáctica propuesta en esta investigación surge como material alternativo para los docentes de francés intermedio con el propósito de fortalecer y enriquecer la conciencia intercultural y Competencia Comunicativa Intercultural de los estudiantes de los cursos de francés intermedio, B2.1, de la Pontificia Universidad Javeriana. Se pretende abordar ambas habilidades y competencias a partir del desarrollo de los elementos de la CCI: conocimientos, actitudes y habilidades,

Comentado [27]: Este apartado se añadió como fundamentación de la secuencia didáctica *La francophonie autour du monde*.

haciéndose énfasis en este último nombrado, dado que se hace un acercamiento a los componentes de la comunicación verbal y no-verbal. También, se busca que los estudiantes logren descentrarse de la visión cultural propia y puedan reconocer el amplio espectro de culturas que tienen como común denominador una lengua. Este proceso de reconocimiento, trascendencia de visión etnocentrista a etnorelativista (Bennet, 2008) se realiza a través de ejercicios en los que los estudiantes pueden denotar la existencia e importancia de nuevas culturas, asimismo, como de su propia cultura. No obstante, el proceso no se detiene en esta fase, sino que procura que se pongan en diálogo tanto similitudes como diferencias de dichas culturas para:

1. Expandir las percepciones de las culturas involucradas en la Francofonía.
2. Adoptar actitudes de apertura, curiosidad y respeto que permitan una interacción cultural justa.
3. Desarrollar habilidades que guíen al hablante intercultural a un entendimiento y a una expresión asertiva de las culturas inmersas en una lengua. De manera que de manera subyacente, se disminuye la creación de estereotipos.

7.4.1. Diseño de la secuencia didáctica.

Para la realización de la secuencia didáctica *La francophonie autour du monde*, se tuvieron en cuenta los seis componentes de las tareas comunicativas propuestas por Nunan (1989).



Se hizo mayor énfasis en el **rol de los docentes** como mediador e instructor que guiará el desarrollo de las actividades, para ello, dentro de la secuencia se puede encontrar una sección donde los docentes pueden orientarse sobre el tema que se tratará por medio de medios audiovisuales, artículos de periódicos e incluso a través de preguntas ideadas para la discusión del tema en cuestión.

Seguidamente se tuvo en cuenta el **ambiente de aprendizaje**, pues como se estipula en uno de los hechos problemáticos de esta investigación, el contexto cultural prominente en los cursos de francés intermedio B2.1 es Francia. Por esta razón se buscó unificar la concepción de Francofonía situada en diferentes contextos culturales, incluso el contexto colombiano.

Las actividades y el input de las propuestas se dividen en 5 fases enfocadas en el tema intercultural y se realizaron teniendo en cuenta las habilidades propuestas por Byram (1997):

1. Francofonía alrededor del mundo (Savoirs)

Esta primera fase tiene como objetivo conocer, reconocer y determinar el lugar de la Francofonía a nivel mundial, en qué países se habla francés además de Francia. Para alcanzar esta meta se postulan ejercicios de carácter informativo de los cuales los se deben realizar una serie de actividades que permitan adquirir nuevo conocimiento.

2. Concepción de la Francofonía (Savoir comprendre)

La segunda fase se centra en el desarrollo de nuevas concepciones sobre la francofonía por medio de la comprensión de los nuevos conocimientos adquiridos en la fase anterior. Por medio del proceso de entendimiento, se proponen espacios de debate según sus puntos de vista. Gracias a este tipo de debates se puede llegar a una comparación de perspectivas que pueden resultar enriquecedoras para las partes involucradas en el diálogo intercultural.

3. Francofonía en el contexto intercultural (Savoir être)

La meta de la fase 3 comprende relacionar a las partes explícitamente con el concepto interculturalidad y los múltiples términos y fenómenos ligados a la misma. Así mismo, se pone en juego el rol de la lengua dentro de la interculturalidad, pues, se busca que las partes involucradas pueden evidenciar que la diversidad no solo se presenta de modo cultural, sino que lingüística también. A través de esta toma de conciencia, en esta fase se pretende relacionar la cultura propia con la cultura meta para lograr la producción de conocimiento significativo a partir de la experiencia propia.

4. Gestos (Savoir faire)

La fase 4 tiene como objetivo continuar con la toma de conciencia de la fase 2 y 3. Sin embargo, esta se enfoca en la kinésica, es decir, el lenguaje no-verbal que refiere -para esta investigación- parte importante en el aprendizaje de

una lengua extranjera. Por medio del contraste de gestos francófonos específicos se trata de encontrar las similitudes y diferencias específicas de las culturas probadas en un contexto. En este caso, la Franconfonía y lo colombiano. Dado que es de suma importancia que la cultura propia no se deje de lado y se aprenda una nueva cultura; sino que junto con ella se pueda generar un nuevo concepto de una nueva cultura sin agregar juicios de valor o recaer en la estereotipación

5. Puesta en escena (Savoir s'engager)

Finalmente, la fase 5 busca que las partes involucradas en el proceso de conocimiento, entendimiento y reconocimiento de la diversidad cultural puedan comprender tanto los mensajes que se transmiten de manera verbal como no-verbal, teniendo en cuenta las expresiones trabajadas durante la secuencia didáctica. Al estar en esta fase los objetivos son que las partes tomen conciencia de sí mismos, de su lengua y de sus gestos en relación con los sus compañeros de manera que puedan tener en cuenta más de un aspecto de la comunicación.

En última instancia se tuvo en cuenta el **rol del estudiante**, el cual debe ser el de hablante intercultural, es decir, aquel que posee conocimientos de una o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram y Fleming, 2001, citado en Paricio 2004). Asimismo, el "hablante intercultural es el que opera en las fronteras que dividen varios idiomas o variedades del idioma maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos culturales (...) este debe ser el modelo a seguir y no el del mítico y perfecto hablante nativo" (Kramsch, 1993 citado en Ríos *et al.* 2007, p. 5). Es de esta manera en el que el docente inculca en sus estudiantes la importancia de ser críticos frente a su cultura y la cultura meta. Ambas son diversas pero el saber sobre dichas diferencias le permite ejercer como un hablante intercultural.

8. Análisis de resultados

Con el fin de cumplir con los objetivos estipulados en esta investigación, la información recabada por medio de las observaciones y las entrevistas tienen como punto de conjunción los temas: el desarrollo de la CCI y la CI en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM. Los resultados obtenidos a partir de las dos técnicas de recolección de la información empleados en esta investigación se analizaron a partir de la teoría fundamentada, que para Strauss y Corbin (1998) constituye la metodología más apropiada para relacionar los datos obtenidos en una investigación en este caso cualitativa, a partir de las herramientas de recolección de datos (entrevistas, observaciones), con el fin de dar cuenta de un fenómeno social en particular.

Además, cabe mencionar que la codificación de los datos recabados en esta investigación fue de carácter abierta, que implica según Strauss y Corbin (2002), tomar en consideración cada palabra expresada por la población tomada en cuenta en la investigación, así como sus percepciones y actitudes en torno al fenómeno estudiado, con el objetivo de establecer relaciones entre cada hallazgo, y que a su vez deben guardar coherencia con los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación.

Para fines de esta interpretación de resultados y con el fin de proteger la identidad de los docentes se establecieron acrónimos que corresponden a cada integrante y también al instrumento de recolección de información.

- D1: Docente 1, D2: Docente 2, D3: Docente 3.
- E1: Entrevista 1, E2: Entrevista 3, E1: Entrevista 3.

Comentado [28]: En este apartado se aclaró que el análisis de la información recabada se realizó a partir de la teoría fundamentada. Strauss y Corbin (1998)

8.1 Categorías de análisis

De acuerdo con los objetivos específicos planteados en esta investigación se busca establecer categorías de análisis que permitan la elaboración de una secuencia didáctica que contribuya al docente a desarrollar de la conciencia intercultural en los cursos de francés intermedio de la PUJ; para ello a partir del análisis correspondiente del desarrollo de la conciencia intercultural y el rol de la misma en los cursos de francés intermedio (B2.1) se generaron las siguientes categorías de análisis:

1. Incidencia de la CI y la CCI en la formación de docentes de lenguas extranjeras.
2. Desarrollo de la CI y la CCI a partir del material tanto auténtico como el libro guía empleado en el curso de francés.
3. Propuesta de la secuencia didáctica y evaluación.
4. Pertinencia del diseño de la secuencia didáctica La francophonie autour du monde para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.

8.1.1. Incidencia de la CI y la CCI en la formación de docentes de lenguas extranjeras.

Esta se enfoca en las implicaciones de que el docente favorezca el desarrollo de la CI en el curso de francés intermedio de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Así mismo, se tiene en cuenta cómo en el sílabo propuesto por el área de francés del Departamento de Lenguas y las unidades que se trabajan del libro Édito niveau B2 también permiten los espacios de diálogo de culturas e interacción de las mismas.

En esta categoría se detallan en primer lugar las opiniones de los tres docentes entrevistados con respecto a diferentes aspectos. El primer aspecto, corresponde a la pregunta ¿Cómo aborda el componente cultural en clase?

A partir de esta pregunta, se evidenció que los tres docentes encuestados afirmaron que abordar el componente cultural en sus clases es recurrente. Sin

embargo, cabe resaltar que las tres posiciones de los docentes en cuanto al componente cultural en clase son diferentes. Por una parte, se evidenció en el caso del docente 1, que se aborda este componente a partir del contexto de los estudiantes. Sin embargo, durante las observaciones de sus clases se evidenció que el factor clave para abordar el componente intercultural se da desde el material propuesto por el docente, es decir, que para este docente, es necesario considerar primero las características de sus estudiantes con el fin de trabajar un material acorde que permita abordar el componente cultural.

Por su parte, las respuestas de los docentes 2 y 3 son consecuentes con lo observado en sus clases, no solo desde el material que proponen en cada clase, sino también a partir del trabajo que hacen al contrastar la cultura propia de los estudiantes, con la cultura de la lengua meta, que, en este caso, constituye un elemento primordial si se habla de abordar el componente cultural en clase. A este respecto, además, los docentes 2 y 3 agregan que en sus clases particularmente, se aborda este componente a partir del uso de materiales auténticos.

Lo anterior, se puede constatar en la respuesta del docente 3 quien afirma que:

“El material auténtico es la base para tener esa mirada del otro Como de individuo culturalmente diferente a mí o al estudiante. Entonces eso es una puerta que le permite al estudiante ver también las diferentes concepciones del mundo igualmente el componente intercultural se trabaja con modelos de comparación de mi cultura y la cultura del otro y trabajo sobre la presentación de estereotipos, que es cómo los otros tienen ciertas visiones del mundo que comparten, como yo tengo mis visiones del mundo que son propias de mi cultura que de pronto difieren ¡porque Difieren! Partiendo de representaciones y estereotipos a partir de construcción posterior de entender que se dice tal cosa de cierta comunidad sociocultural lingüístico de cualquier aspecto”. [E3, D3, Abril 9].

Ahora bien, con respecto a la segunda pregunta de la entrevista (ver anexo 4) en la que se indagó a los docentes acerca de la frecuencia con la se habla de cultura en la clase,

los tres docentes indicaron que sí se habla de cultura en sus clases, y que se hace de manera frecuente. Al respecto, uno de los docentes afirma que la cultura es abordable incluso desde el inicio del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, hace énfasis en que es posible profundizar en la noción de cultura en el nivel intermedio de francés (B2.1) dado que el bagaje conceptual de los estudiantes en este punto es diferente y permite que se pueda consolidar más el valor cultural de la lengua extranjera que aprenden. Aquí, los tres docentes coincidieron en que hablar de cultura en sus clases es necesario para fortalecer la formación de los estudiantes, futuros docentes y, nuevamente, se resaltó el papel que cumple el material empleado por los docentes, tanto auténtico como el libro guía para lograr abordar el concepto de cultura en sus clases. Esto se puede evidenciar en la opinión del docente 2, que afirma que:

“...Creo que todo depende también y siento que eso es algo a seguir trabajando depende mucho el nivel porque la competencia intercultural, que también se menciona más adelante, se puede trabajar desde el nivel más básico. Siento que en el nivel en que más he podido hacerlo es en el nivel intermedio, y en el nivel avanzado en el que también el libro y el silabo y el material se presta para eso”. [E2, D2, Abril 9].

Por otro lado, la pregunta 6, que buscó conocer qué actividades realizaron los docentes en las que se evidenciara el contacto entre la cultura propia de los estudiantes y la cultura de la lengua meta, se encontró que los tres docentes entrevistados manifestaron que de manera regular, las actividades que proponen en sus clases tienen una tendencia a abordar la cultura de la lengua meta desde el conocimiento de la cultura propia tanto del docente como de los estudiantes. Sin embargo, a partir de lo observado en las clases de los tres docentes, se percibió que este contacto entre la cultura propia de los estudiantes y la cultura de la lengua meta (no necesariamente la francesa) es más recurrente en las clases de los docentes 2 y 3, mientras que en la clase del docente 1 se observó que se hace énfasis en la relación entre la cultura colombiana y francesa.

Lo anterior, se reflejó en la opinión del docente 2 cuando afirmó que “tú como colombiano cómo te sientes cuando una persona de otra cultura dice esto de la tuya, Y tú qué opinas de la de él porque he notado y es algo que yo trato de equilibrar un poco como muy conscientemente. Veo que a veces este tipo de conciencia intercultural y de competencia comunicativa intercultural se va al otro extremo; es decir, mira los demás, mira los clichés de los demás, mira los otros. Pero hay un punto en el que hay que ir y volver hay que ir, estar en tu lugar, vas a otro conoces otras cosas que no has visto regresas al tuyo te ves a ti mismo con otros ojos y regresas incluso en una cuarta etapa agrega otra cuando tú ya te reconoces.” [E2, D2, Abril 09 2018]

Los hallazgos en relación con este aspecto permitieron establecer el rol del docente como mediador cultural que aporta no solo a la construcción de conocimientos de sus estudiantes, sino que, al mismo tiempo, influye en la construcción de los estudiantes, docentes en formación, como hablantes interculturales.

Frente a las preguntas 7 y 8, a partir de las cuales se deseaba ahondar en la percepción de los materiales implementados por los docentes como posibles potenciadores del desarrollo de la CI, se encontró que, en primer lugar, la percepción de los tres docentes en cuanto al libro guía Édito B2, es que este libro propone ciertas actividades que podrían potenciar el desarrollo de la CI en los estudiantes. Sin embargo, se encontró que el uso del libro no es frecuente en las clases de ninguno de los docentes, pues como se manifestó anteriormente, los tres docentes hacen mayor uso de materiales auténticos. A este respecto, el docente tres manifestó que “...siento que sí, es algo [el libro] que trata de abrir una mirada sin embargo puede caer un poco todavía en que esta competencia o esta conciencia intercultural todavía quedan en un nivel muy superficial desde el cliché o quizás algo muy folclórico o quizá desde la gastronomía o de la danza que es claramente uno de los aspectos culturales pero no profundas, entonces yo diría que hace el esfuerzo pero trata de expandir la mirada también un poco...” [E3, D3, Abril 09 2018].

Simultáneamente, en la pregunta relacionada con el sílabo, los docentes

concuerdan en que, el desarrollo de la CI sí está explícito en este como uno de los objetivos primordiales del curso, y además, consideran que al trabajar por módulos, es más sencillo para ellos llegar a abordar la CI a partir de las diferentes actividades que se proponen en cada una de sus clases. Pese a esta percepción, los tres docentes coinciden en que sí es necesario el desarrollo de material que aborde de una manera más explícita el desarrollo de la CI. Frente a esto, es válido rescatar la postura del docente 2, quien afirma que el libro del curso sí es una guía para el desarrollo de la CCI y la CI a partir de las actividades que este propone. Sin embargo, este mismo docente establece que “Los documentos auténticos que se introdujeron son la base de lo que fue el desarrollo y la evolución metodológica en francés para los años posteriores y que les permite [a los estudiantes] potenciar esa mirada intercultural” [E2, D2, abril 09 2018].

8.1.2. Desarrollo de la CI y la CCI a partir del material tanto auténtico como el libro guía empleado en el curso de francés

Esta categoría permite establecer los prospectos de actividades que puedan potenciar en mayor medida y explícita la conciencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural.

Con respecto a la pregunta 5 que tuvo la intención de identificar cuál era el rol de la CI en el curso de francés intermedio, se obtuvo que los tres docentes consideran que la CI está presente de manera constante en sus clases. Frente a este punto, los tres docentes hacen referencia en primera instancia al módulo que cada uno trabaja; medio ambiente y sociedad para el caso del docente 1, historia y arte para el caso del docente 2 y los medios de comunicación para el caso del docente 3. Así mismo, es válido mencionar las diferencias en torno a la concepción del desarrollo de la CI que se dieron a partir de esta pregunta considerando que un docente es nativo de Francia y dos docentes son colombianas.

En el primer caso, el docente francés manifestó, en relación con el desarrollo de la CI en su clase, que su experiencia en Colombia le ha permitido ser más consciente de su propia cultura, y, así mismo, afirma que esta consciencia le permite abordar

temas interculturales en el desarrollo de sus clases de francés.

Así mismo, las docentes 2 y 3 indicaron que el lugar de la CI en sus clases se da esencialmente a través del diálogo que se establece con los estudiantes a partir del trabajo que se realiza en sus módulos correspondientes. En este punto, la docente 2 rescata que "...Yo no he hecho más que dar la instrucción pero no les digo qué tienen que encontrar. Ellas mismas están trayendo aportes muy interesantes personajes, inventos, descubrimientos, periodos, eventos puntuales que han sido ocultos, borrados de la historia de manera consciente o inconsciente y que han sido voluntariamente callados o que han sido simplemente olvidados en la historia entonces han hecho un trabajo muy interesante..." [E2, D2, abril 09 2018].

Por su parte, la docente 3 afirma que, a partir del trabajo realizado en su módulo trabaja la interculturalidad desde el contraste de la información tanto desde la cultura propia de los estudiantes como desde la información que pueden encontrar en medios francófonos. Además, afirma que la interculturalidad se presenta en sus clases a partir del análisis que se realiza de los temas abordados, en donde se manifiestan las diversas posturas de sus estudiantes.

A partir de las afirmaciones de los tres docentes en este punto y, además, de lo observado durante las clases, se analizó que sí se evidencia el rol de la CI en las clases de francés intermedio por parte de los tres docentes. Y además, se constató a partir de los hallazgos la preponderancia que tiene el desarrollo de la CI en sus clases para la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras.

Por otra parte, frente a la pregunta 10, en la que se deseaba establecer si se daba el respeto por la alteridad, considerándola como parte de las actitudes que deben desarrollar los docentes, y docentes en formación, y que a su vez está ligada por defecto a la habilidad de la empatía (Byram, 2008), se encontró que los tres docentes entrevistados consideran que la alteridad debe estar presente en cada clase. Sobre este aspecto, se encontró que la docente 2 afirmó que "...yo trato de que en nuestros

ambientes de aula se dé y sea propicio para el diálogo ¿por qué para el diálogo? Porque vamos a entrar a cuestionar temas que son dogmas. Entonces yo trato de que el tema sea dialógico sean los niveles más elementales, sean los más grandes... que haya diálogo para que se pueda sentir a gusto..." [E2, D2, Abril 09 2018].

Por su parte, la docente 3 afirma que "... En cuanto a la otra, la alteridad del otro, también la promuevo con este tema de la conciencia intercultural a pensar que el otro tiene su propia "Grille" en el cual él va a analizar el mundo y privilegio esas actividades que les permiten a ellos analizar que en realidad el otro tiene una forma de ver diferente no errónea no peor o mejor solamente diferente..." [E3, D3, Abril 09 2018].

Finalmente, el docente 1 afirma que "(...) je respecte beaucoup la culture colombienne surtout que moi je suis dans un contexte un peu différent ...je dirai que c'est pour moi complètement normal mais c'est un peu différent parce que voilà j'habite en Colombie des quelques plus années, j'apprécie ce pays beaucoupdont la Colombie j'ai une connexion très forte et je me sens très heureux ici donc je respect énormément la culture colombienne et je pense que mes étudiants le savent et puis inversement au même temps j'aime aussi transmettre beaucoup des choses positifs sur ma propre culture française pour que les étudiants le voient aussi et qui respectent ça évidemment oui je pense que sans aucun problème..." [E1,D1,Abril 04 2018].

Gracias a los resultados obtenidos en esta categoría, fue posible evidenciar que en el curso de francés intermedio hay un énfasis relevante en cuanto al desarrollo de la CI, no solo desde las actividades que se proponen, que como ya se indicó, son la base para promover el desarrollo de esta competencia, sino también desde la construcción de conocimientos mediante actitudes como la empatía y la alteridad, que deben estar presentes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como el francés.

8.1.3 Propuesta de la secuencia didáctica y evaluación.

La tercera categoría se enfoca en la propuesta de la secuencia didáctica *La francophonie autour du monde* como material alternativo para los docentes de los cursos de francés intermedio B2.1 para el desarrollo de la CI y la CCI y, consecuentemente, su evaluación por parte de docentes expertos. En adición, se debe resaltar que dicha secuencia didáctica es diseñada con base en los hallazgos, comentarios y sugerencias de los docentes de los cursos de francés intermedio B2.1 de la Pontificia Universidad Javeriana que se presentaron en las anteriores dos categorías.

La evaluación de la secuencia didáctica objeto de esta investigación se realizó de acuerdo con los parámetros establecidos por las investigadoras en la rúbrica (ver anexo 5), dividida en tres ítems: el primer ítem, consistió en evaluar la pertinencia del material. El segundo, en evaluar los contenidos, y, el tercer ítem evaluó el diseño. Así mismo, la rúbrica se diseñó a partir de preguntas cerradas de acuerdo con cada ítem, y, además se dispuso un espacio adicional con la intención de permitir a los docentes realizar observaciones sobre cada ítem evaluado.

En relación con el primer ítem de la rúbrica, **pertinencia**, los docentes evaluadores concordaron en que la secuencia didáctica permite trabajar la CCI y la CI y además afirman que los contenidos son apropiados para el contexto de estudiantes en proceso de formación docente.

Frente al aspecto de contenidos, se obtuvo que las actividades propuestas en la secuencia didáctica promueven, en primera instancia, el desarrollo de la CCI y la CI, y también, permiten abordar y desarrollar los elementos de la CCI, conocimientos, habilidades y actitudes, siendo predominantes los aspectos de comunicación verbal y no verbal y la empatía.

Ahora bien, en cuanto al tercer ítem de diseño de la secuencia didáctica, los docentes evaluadores afirmaron que el diseño de las actividades corresponde al

contexto para el cual fue diseñado. Además, los docentes confluieron que el diseño de la secuencia didáctica permite abordar la CCI y la CI en adición, los docentes afirmaron que el diseño facilita este proceso para los estudiantes. Sin embargo, en cuanto a este ítem, los docentes recomendaron incluir en la secuencia didáctica otras actividades que permitieran, por un lado, el trabajo colaborativo entre los estudiantes, y, por el otro, otras actividades que permitieran contrastar la cultura propia de los estudiantes con la cultura de la lengua meta.

En relación con la evaluación de los docentes expertos, se pudo establecer la importancia de proponer un material didáctico que propenda por el desarrollo de la CCI y la CI dada su influencia en un contexto como el de los estudiantes del curso de francés intermedio (B2.1), docentes en formación.

8.1.4. Pertinencia del diseño de la secuencia didáctica La francophonie autour du monde para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.

Finalmente, la última categoría hace referencia a la determinación de la importancia de implementar materiales adicionales con la intención de enriquecer las habilidades interculturales (Bennett, 2004) tanto de los docentes como docentes en formación.

Para esta categoría, se evaluó el impacto del desarrollo de la CI y la CCI en la formación docente. Este aspecto fue evaluado a partir de las entrevistas realizadas a los 3 docentes del curso de francés intermedio B2.1. Ante el interrogante: ¿Qué impacto tendría abordar el desarrollo de la CI y la CCI?

A este respecto, el docente 1 afirmó que:

[E1, D, 1] “Je disais tout alors qu'ils sont curieux parce qu'ils peuvent peut-être d'avoir dans leur tête l'idée d'aller en France et poursuivre des études et ça c'est pour ça que l'interculturalité en class ici à la conscience de l'homme moderne, je crois que les

étudiants sont très attentives à ça parce que ça peut leurs servir après donc ça a un impact positif très claire”. De acuerdo con su posición, es beneficioso ser consciente de dicha habilidad de ser intercultural, pues, como futuro docente de lenguas se espera pueda ampliar su bagaje de la lengua a partir de la interacción en otro país. Por otro lado, el docente 2 expresó:

“en principio en un momento o la oportunidad de prepararlos para un futuro encuentro con *el otro* en la francofonía. En este caso para que puedan analizar prácticas de cómo se comportan o cómo lo requiere o lo pide la situación. El encuentro intercultural en un momento dado, así mismo, también puede ser un impacto a nivel local también pensarlo cómo yo podría enfrentarme a un diálogo con una persona indígena, con una persona raizal (...) estos ejercicios tendrían un impacto para esas futuras relaciones y, obviamente y eventualmente en momentos en que ellos sean los profesores y tengan estudiantes de culturas diferentes o el mismo se enfrente al escenario internacional a crear o desarrollar actividades y permitir el diálogo entre esas personas que vienen de culturas y backgrounds completamente diferentes”. [E2] Esto, nos hace un llamado a recordar que el proceso de interculturalidad no solamente parte del reconocimiento de otras culturas inmersas en una lengua extranjera sino de la propia cultura. Cabe recalcar que el reconocimiento propio como ajeno puede darse de diferentes formas. El docente 3, explicitó un proceso de 3 etapas para poderse preparar en materia de lo intercultural: respeto, reivindicación y tolerancia. El primer paso, consta de nuestra actitud frente a la diversidad cultural; el segundo, hace referencia a darle el lugar a las otras culturas así como las lenguas dominantes tienen el suyo.

Además, a partir de los hallazgos, se evidenció que el ser consciente y competente en términos interculturales, denota en el ELE un gran proceso, puesto que, el ejercer del docente debería apelar al aprendizaje holístico y no homogeneizador, y para lograr rebasar aquella barrera de las dominancias requiere de un conjunto de habilidades y competencias como las CI y la CCI. [E2, D2] “Digamos que esos procesos o esas posibles actividades que uno puede hacer tratando como de expandir ese tema de Francia como como canon y permitir de pronto hacer esa comparación y

análisis con culturas que pueden no ser iguales pero que tienen muchas coincidencias como: ser colonizadas, poseer tantos grupos indígenas (...) la idea es permitir el desarrollo de esa mirada crítica que se mencionó. También no es solamente, lo ideal, sino que se expandan esa mirada de la francofonía y a las múltiples dinámicas culturales”.

9. Conclusiones

Al final del ejercicio investigativo, se puede determinar que la conciencia intercultural y, a su vez, la competencia comunicativa intercultural son habilidades y competencias vitales a desarrollar en las clases de lengua extranjera, en este caso, francés en el ámbito de formación de docentes. No obstante, se considera necesario adecuar y/o encaminar tanto prácticas como materiales hacia lo intercultural para lograr un desarrollo fructífero de dichas capacidades: conocimientos, habilidades y actitudes (Byram, 1997). A la luz del planteamiento de los hechos problemáticos se ha establecido que existe una secuencia a seguir para lograr adquirir una visión de hablante intercultural, entendido como: un usuario de lengua, cuyos conocimientos de diferentes culturas le permiten desarrollar la capacidad de entablar una relación con otros contextos y otros individuos. Estos lineamientos se pueden organizar de la siguiente manera:



Al explorar las implicaciones de ejercer desde un enfoque intercultural, se evidenció que facilita al hablante desenvolverse e interactuar de manera apropiada y asertiva en un contexto culturalmente diverso, dado que sus habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales (Bennett, 1997) se han desarrollado en pro de la etapa etnorelativista (Bennett, 2004). Asimismo, cabe mencionar que el desarrollo significativo de esta competencia, como en el caso de los docentes en formación, posibilita que el aprendizaje de una lengua extranjera sea holístico y no homogeneizada, es decir, ninguna cultura es el foco de estudio, sino que se crea una visión panorámica cultural de una lengua en específico, en este caso el francés.

9.1. Aportes pedagógicos

En este punto es importante concluir, que el ejercicio realizado en este estudio pretende exponer la propuesta de una secuencia didáctica en la que se exalte el componente intercultural, que tiene como objetivo fortalecer y enriquecer la CCI y la CI de los estudiantes de los cursos de francés intermedio, B2.1, de la Pontificia Universidad Javeriana. A partir del desarrollo de los elementos de la CCI: conocimientos, actitudes y habilidades, haciéndose énfasis en este último nombrado, se realiza un acercamiento a los componentes de la comunicación verbal y no-verbal. Además, se espera que los estudiantes logren *descentrarse* de la visión cultural propia y puedan reconocer el amplio espectro de culturas que tienen como común denominador una lengua. Este proceso de reconocimiento, trascendencia de visión etnocentrista a etnorelativista (Bennet, 2008), se realiza a través de ejercicios en los que los estudiantes pueden denotar la existencia e importancia de nuevas culturas, así como de su propia cultura. No obstante, el proceso no se detiene en esta fase, sino que procura que se pongan en diálogo tanto similitudes como diferencias de dichas culturas que propiciarán un espacio para la interacción, reconocimiento y entendimiento entre interlocutores.

9.2. Limitaciones

En relación con las limitaciones a las que se vieron enfrentadas las investigadoras con respecto al desarrollo del presente ejercicio investigativo, resulta pertinente resaltar, como limitación el hecho de no haber implementado la secuencia didáctica a los estudiantes del curso de francés intermedio (B2.1), puesto que durante el semestre, se aplicaron diferentes intervenciones de diversos trabajos de grado y por tanto, se recomendó no implementar la secuencia didáctica. Esta limitación tuvo un gran impacto en el desarrollo de la investigación, pues evidentemente si se hubiese aplicado, podría haberse obtenido un espectro mayor en cuanto al desarrollo de la problemática en cuestión, más aún, teniendo en cuenta el carácter de docentes en formación.

9.3. Prospectiva

La investigación realizada permite dar cuenta de la importancia de la inclusión del componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se evidencia tanto en la información recabada a partir de los diferentes instrumentos y técnicas y también por medio de las propuestas de los docentes que fueron muestra de esta investigación. Es pertinente considerar que el desarrollo de la CI y la CCI supone un reto para los docentes en ELE, puesto que el lograr un nuevo nivel de apertura cultural requiere que tanto docentes como futuros docentes actúen desde una perspectiva de reconocimiento y entendimiento. De esta manera, las diferencias y las similitudes culturales podrán ser transmitidas de forma imparcial con el propósito que los docentes en formación puedan desarrollar su CI a partir de su visión del mundo. Este proceso se lograría por medio de la implementación de material diseñado para el desarrollo de ambas habilidades: CI y CCI.

Además, la investigación permitió reconocer que, en numerosos casos, los conocimientos de aspectos particulares de una comunidad como la lengua, la cultura, el contexto social, lingüístico, entre otros relacionados con ella son esenciales para poder ejercer como hablante intercultural. Para los futuros docentes, el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales se necesitará eventualmente para transmitir el conocimiento cultural de manera apropiada y precisa. Simultáneamente, al considerar los elementos ya mencionados en la enseñanza de lenguas extranjeras, se manifiesta a su vez la necesidad de que desde su oficio los docentes de este campo en particular estén dispuestos a proponer nuevas formas de transmitir los conocimientos que poseen, y con esto, generar nuevos espacios en los cuales se considere la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera desde una nueva perspectiva, reconociendo a la par el papel preponderante de la cultura en esta misma.

10. Anexos

Anexo 1: Rejilla de Observación Cualitativa

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de comunicación y lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Rejilla de Observación Cualitativa- Trabajo de Grado

Nombre del observador	Mariana Echavarría Cuartas y Yashir Rojas Gómez
Clase observada	Francés intermedio
Duración de la Observación	
Temas vistos durante la observación	
Periodo de la observación	Segundo Corte 2018-I

Asignación				
Excelente	Bueno	Regular	Malo	Deficiente
5	4	3	2	1

Desarrollo de la clase (Preparación)					
	Asignación según los criterios				
Criterios por observar	5	4	3	2	1

Pertinencia de las actividades realizadas de acuerdo con el Silabo					
Relación entre los objetivos del curso y las actividades realizadas					
Seguimiento del silabo					
Organización del tiempo según las actividades propuestas					
Pertinencia de los materiales utilizados en clase					
Uso de materiales auténticos (audios, lecturas, entre otros)					
Uso del libro (Édito B2)					
Comentarios:					

Contenidos del curso					
Criterios por observar	Asignación según los criterios				
	5	4	3	2	1
Relación de los temas del curso con el componente intercultural (CCI, CI)					
Relevancia del componente intercultural según los contenidos del curso (CCI, CI)					

Relación entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua meta a partir de los contenidos abordados					
Reflexión sobre la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua meta en relación con los contenidos del curso					
Comentarios:					

Desarrollo de la CCI						
Criterios por observar			Asignación según la rúbrica de la ACCU (2009) ¹¹			
			Capstone (4)	Milestones		Benchmark (1)
				(3)	(2)	
Competencia Comunicativa Intercultural (Byram)	Conocimientos	Autoconciencia				
		Visión desde el mundo				
	Habilidades	Empatía				
		Comunicación verbal y no verbal				
	Actitudes	Curiosidad				
		Disposición				

¹¹ Association of American Colleges and Universities (2009). Intercultural Knowledge and Competence Value Rubric.

Anexo 4: Guión de Entrevista

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Formato guion de entrevista- Trabajo de Grado

Mariana Echavarría Cuartas, Yashir Rojas Gómez

1. ¿Cómo aborda el componente cultural en clase?
2. ¿Con qué frecuencia se habla de cultura en el aula?

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	---------------	-------------	-------

3. ¿Qué considera que es la competencia comunicativa intercultural?
4. ¿Qué entiende por conciencia intercultural?
5. ¿Cuál es el lugar de la conciencia intercultural en su clase?
6. ¿Qué actividades ha realizado que considere han puesto en diálogo dos culturas?
7. De acuerdo con el sílabo de francés intermedio (B2.1) ¿considera que el componente intercultural es desarrollado con frecuencia durante las clases de lengua extranjera?

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	--------------------------

Sí ____ No ____ ¿Cómo?

8. ¿Cree que el material que trabaja en clase permite el desarrollo de la conciencia intercultural?

9. ¿Utiliza usted material auténtico con el fin de abordar el desarrollo de la conciencia intercultural en su clase?

10. Como profesor, ¿Considera usted que en sus clases se da el respeto por la alteridad?

11. Para usted como profesor, ¿Qué impacto tendría abordar el desarrollo de la conciencia intercultural en su clase?

1. Comment abordez-vous la composante culturelle en classe ?

2. À quelle fréquence la culture est-elle parlée en classe ?

Toujours	Presque toujours	Des fois	Rarement	Jamais
----------	------------------	----------	----------	--------

--	--	--	--	--

3. Que considérez-vous comme une compétence communicative interculturelle ?

4. Que comprenez-vous par conscience interculturelle ?

5. Quelle est la place de la conscience interculturelle dans votre classe ?

6. Quelles activités avez-vous menées qui mettent en dialogue deux cultures ?

7. Selon le programme de français intermédiaire (B2.1), considérez-vous que la composante interculturelle soit développée fréquemment pendant les cours de langue étrangère ?

Totalement d'accord	D'accord	Ni d'accord ni en désaccord	Pas d'accord	Totalement en désaccord

8. Pensez-vous que le matériel que vous utilisez en classe permet le développement de la conscience interculturelle ?

9. Utilisez-vous du matériel authentique pour aborder le développement de la conscience interculturelle dans votre classe ?

10. En tant que professeur, considérez-vous que le respect de l'altérité est donné dans vos cours ?

11. Pour vous en tant qu'enseignant, quel impact considérez-vous qu'il y aurait sur le développement de la conscience interculturelle dans votre classe ?

Anexo 5: Evaluación de la secuencia didáctica *La francophonie autour du monde*

Evaluador 1:

Aspecto por evaluar	Criterios	Observaciones	
Pertinencia	¿La secuencia didáctica permite trabajar la Competencia Comunicativa Intercultural y la Conciencia Intercultural?	Sí	Hay una cantidad importante de información respecto de la noción de interculturalidad (francofonía, expresiones idiomáticas, gestos, etc.), que permite tener un intercambio basado en contenidos y situaciones un poco más estructurados y completos que en los manuales tradicionales.
		X	
		No	
	¿Las actividades propuestas son apropiadas para estudiantes en proceso de formación docente?	Sí	Si bien las actividades contienen actividades diversas e informaciones interesantes, se podría pensar en adecuar algunas actividades para que sean los estudiantes quienes propongan ejercicios, tareas o proyectos que les permitan hacer uso de su creatividad y análisis crítico como futuros docentes.
X			
No			

Contenidos	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten el desarrollo de la CCI y la CI?	Sí	Esta pregunta es similar a la primera. Sin embargo, considero que para una asimilación más eficaz de la conciencia intercultural sería necesario proponer proyectos o actividades de reflexión que permitan la construcción individual y colectiva sobre la importancia de la interculturalidad no sólo en el aprendizaje sino en la construcción de una sociedad más inclusiva.
		X	
		No	
	¿Las actividades de la secuencia didáctica ponen en contacto la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua meta?	Sí	No hay muchas actividades explícitas de contraste, comparación con la cultura de la lengua materna de los estudiantes. Se podrían proponer proyectos que den cuenta de las diferencias y similitudes de las dos culturas y sobre todo de la importancia de la tolerancia y la comprensión entre ellas.
		No	
		X	
	¿Las actividades de la secuencia didáctica favorecen la reflexión de los estudiantes entorno a su cultura propia y la cultura de la lengua meta?	Sí	Podrían proponerse algunas actividades que lleven a la reflexión <u>entorno</u> a la cultura propia.
		X	
		No	
	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten que los estudiantes se desempeñen como mediadores de su propia cultura?	Sí	<u>Idem</u> .
X			
No			
¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten que los estudiantes desarrollen la empatía?	Sí	Una de las características del aspecto intercultural es precisamente generar empatías entre culturas, tradiciones, lenguas propias y extranjeras.	
	X		
	No		

	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten que los estudiantes trabajen la comunicación verbal y no verbal?	Sí X No	
Diseño	¿La información de la secuencia didáctica es clara?	Sí X No	
	¿La organización de la secuencia didáctica es clara?	Sí No X	Se podrían enmarcar dentro de un gran proyecto global que organice la secuencia de manera más eficaz y más clara.
	¿Se evidencia el enfoque orientado a la acción en la secuencia didáctica?	Sí No X	Son más bien actividades de comprensión, previas a la acción, a la creación o construcción.
	¿El diseño de la secuencia didáctica genera un impacto positivo?	Sí X No	La cultura, expresiones idiomáticas que van más allá de la gramática son más atractivas e interesantes a la hora de transmitir una lengua extranjera. Es importante que los futuros profesores trabajen la interculturalidad en sus clases de lengua para desarrollar proyectos en su práctica pedagógica.
	¿El diseño de la secuencia didáctica hace relevante el desarrollo de la CCI	Sí X	Es una competencia muy importante que permite la interacción y diálogo entre culturas,

	y la CI en la clase de francés intermedio?	No	
	¿El diseño del material facilita la comprensión de la CCI y la CI?	Sí X No	
	¿El diseño del material permite que los estudiantes estén expuestos al uso de la lengua en un contexto auténtico?	Sí X No	Aunque se podría partir de documentos auténticos más completos, artículos de prensa, publicidad, blogs, testimonios, videos, etc.
	¿El diseño del material permite que los estudiantes participen activamente?	Sí X No	
	¿La presentación del material es adecuada para estudiantes en proceso de formación docente?	Sí X No	Habría que enmarcarlas dentro de un proyecto con objetivos claros para que sea el estudiante sea un poco más activo
	¿El material es útil para los docentes de francés intermedio de la LLM?	Sí X No	Puesto que algunos docentes se enfocan en los manuales y en la gramática, este material se constituye en un elemento fundamental para que los docentes puedan transmitir la cultura y la conciencia intercultural de manera más adecuada y constante.

Perfil del docente evaluador

Género: Hombre Mujer Otro

Edad: Entre 25 y 35 años Entre 36 y 46 años Más de 46 años

Nacionalidad: Colombiana

Idiomas que habla: Español, francés, inglés, portugués (A2), alemán (A2)

Experiencia como docente de francés: Francés, literatura, historia, didáctica. Universidad Nacional, Javeriana, Salle, Libre.

Títulos académicos: Especialista en Traducción. Máster en Didáctica FLE, FLS – Ciencias del Lenguaje, Licenciatura en Filología e Idiomas.

Institución a la que pertenece: Universidad Nacional, Javeriana, Libre

De acuerdo con su lectura y evaluación de la secuencia didáctica, ¿Considera que la aplicación de esta secuencia es útil en el contexto del nivel intermedio de francés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá? Sí ¿Por qué? Frecuentemente la interculturalidad es dejada de lado puesto que la gramática, la escritura o el vocabulario ocupan un lugar más importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, esta competencia cultural es de vital importancia para los futuros docentes.

¡Muchas gracias por su colaboración! |

Evaluador 2:

Rejilla de evaluación para la secuencia didáctica "La francophonie/autour du monde"

Aspecto por evaluar	Criterios	Observaciones	
Pertinencia	¿La secuencia didáctica permite trabajar la Competencia Comunicativa Intercultural y la Conciencia Intercultural?	Si	Las actividades fomentan una comunicación intercultural a partir de la interacción entre la cultura francófona y la cultura del estudiante.
		X	
	No		
	¿Las actividades propuestas son apropiadas para estudiantes en proceso de formación docente?	Si	
X			
	No		

Contenidos	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten el desarrollo de la CCI y la CI?	Si	¿Qué diferencia hay con la primera pregunta? ¿El desarrollo de la CCI y la CI es medible o se puede describir dentro de la <u>secuencia</u> ? Diría que no. La secuencia trabaja (pregunta uno), promueve, las CCI y la CI pero no sabemos si la desarrolla.	
		No		
	¿Las actividades de la secuencia didáctica ponen en contacto la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua meta?	Si		
		X		
	¿Las actividades de la secuencia didáctica favorecen la reflexión de los estudiantes entorno a su cultura propia y la cultura de la lengua meta?	Si		
		X		
	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten que los estudiantes se desempeñen como mediadores de su propia cultura?	Si		
		X		
	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten que los estudiantes desarrollen la empatía?	Si		Yo diría promueve la empatía. ¿La empatía se mide o se describe en la secuencia? Yo diría que no.
		X		
No				

	¿Las actividades de la secuencia didáctica permiten que los estudiantes trabajen la comunicación verbal y no verbal?	Sí X	
		No	
	¿La información de la secuencia didáctica es clara?	Sí X	
		No	
Diseño	¿La organización de la secuencia didáctica es clara?	Sí X	Falta un poco más de contexto y transición entre cada sección. El salto entre la sección "qu'est-ce que vous pensez de la francophonie" y "les gestes + la francophonie" no es claro, necesitaría la intervención y transición del profesor.
		No	
	¿Se evidencia el enfoque orientado a la acción en la secuencia didáctica?	Sí	A pesar de que las actividades consideran al alumno un agente social, miembro de una sociedad y de una cultura que interactúa y dialoga con otra, no se encuentran tareas, sino actividades comunicativas. Es posible que las actividades de esta secuencia didáctica sirvan como actividades pre-tareas para una tarea que se encontrará más adelante en una unidad didáctica. Una tarea debe:
	No X		<ol style="list-style-type: none"> 1-Estar centrada en el mensaje 2-Tener un vacío (gap) a llenar que no es necesariamente lingüístico 3-Utilizar los propios recursos del lenguaje 4-Tener una finalidad, un resultado. <p>Mirar el artículo de Ellis (2014): https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf</p>

	¿El diseño de la secuencia didáctica genera un impacto positivo?	Sí X	
		No	
	¿El diseño de la secuencia didáctica hace relevante el desarrollo de la CCI y la CI en la clase de francés intermedio?	Sí X	
		No	
	¿El diseño del material facilita la comprensión de la CCI y la CI?	Sí X	Creería que ese es un objetivo primordial y la secuencia lo alcanza.
		No	
	¿El diseño del material permite que los estudiantes estén expuestos al uso de la lengua en un contexto auténtico?	Sí X	En general sí. Hay ejercicios también, por ejemplo, de asociación de significado en el vocabulario.
		No	
	¿El diseño del material permite que los estudiantes participen activamente?	Sí X	Revisar comentarios en la secuencia. Creería que se puede promover más la interacción y el trabajo colaborativo y cooperativo.
		No	
		Sí X	

	¿La presentación del material es adecuada para estudiantes en proceso de formación docente?	No	
	¿El material es útil para los docentes de francés intermedio de la LLM?	Sí	
		X	
		No	

Perfil del docente evaluador

Género: Hombre Mujer Otro

Edad: Entre 25 y 35 años **X** Entre 36 y 46 años Más de 46 años

Nacionalidad: Colombiana

Idiomas que habla: Español, francés e inglés

Experiencia como docente de francés: 8 años en diferentes contextos.

Títulos académicos: Licenciatura y maestría.

Institución a la que pertenece: Universidad Laval.

De acuerdo con su lectura y evaluación de la secuencia didáctica, ¿Considera que la aplicación de esta secuencia es útil en el contexto del nivel intermedio de francés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá? ¿Por qué?

Sí, las actividades propuestas pueden llevar a la reflexión sobre la construcción de conocimientos de diferentes culturas, especialmente la interacción entre francófonos y otras culturas, a partir del reconocimiento mutuo de valores, modos de vida y de comunicación al interior de estas mismas. Es fundamental que esta reflexión tenga lugar en los futuros docentes de lenguas de la licenciatura.

11. Referencias

- AACU (2009) Intercultural Knowledge and Competence Value Rubric. Washington, EE.UU. Recuperado de: <https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge>
- Alcalá, M. (2004). Educación Intercultural: Tendencias e Iniciativas de la Unión Europea. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca. Salamanca, España
- Alfonso, D. Arciniegas, C. Gutiérrez, L (2016). La formación docente para la interculturalidad para la interculturalidad en el programa de la Licenciatura de Lenguas de la Universidad de la Salle. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Álvarez, S (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lenguas extranjeras. Revista Nebrija de lingüística aplicada (9). Universidad de Oviedo, España.
- Ávila, R. (1992) Lengua y Cultura. Editorial Trillas, México.
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.) Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M y Bennet, J (2004). Developing Intercultural Sensitivity. Handbook of Intercultural Training. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bernabé, M (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor del docente. Revista Educativa Hekademos. Recuperado de

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&iAllowed=y>.

Brillant, C., Bazou, V., Racine, R., & Schenker, J. (2010). Le nouvel édito: niveau B2: méthode de français. Paris : Didier.

Brillant, C., Bazou, V., Racine, R., & Schenker, J. (2015). Édito : niveau B2: méthode de français. Paris: Didier.

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for Intercultural citizenship:Essays and Reflections. Languages for Intercultural Communication and Education. Buffalo. Multilingual Matters.

Byram, M (1997) Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters. United Kingdom.

Byram, M, Gribkova, B, Starkey, H. (2002) The intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg.

Bugnone, A. (2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. VIII Coloquio PELSE. Santa Fe, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf

Consejo de Europa (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Artes Gráficas Fernández. Madrid, España.

Chavez,R., Favier,L., Pélissier,S.(2012) L'interculturel en classe. FLE. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble, France. Cunningsworth, A. 1984. Evaluating and selecting EFL Teaching materials London: Heinemann.

Corbett, J.(2003). An intercultural approach to ELT. Languages for intercultural communication and education. Multilingual Matters.

Cunningsworth, A. 1984. Evaluating and selecting EFL Teaching materials London: Heinemann.

Cuq, J. Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble. France.

Departamento de Lenguas (2018) Sílabo del área de francés. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Del arco, I. (1999). Curriculum y Educación Intercultural Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Universidad de Lleida. España.

Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria 18. pp. 131-149. Murcia, España.

Ekawati, D. Hamdani, F. (2012). Cultural Mirrors: Materials and Methods in English as a Foreign Language. International Journal of Basic and Applied Science, Vol 01, No. 01, July 2012, pp. 53-59

Estaire, S. (2011) Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. Universidad Nebrija. Revista MarcoELE.

Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. About our institution 25-42. Recuperado el 16 de septiembre de 2014, de <http://www.brandeis.edu/globalbrandeis/documents/centralconcern.pdf>

García, A. (s.f). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. Universidad de Extremadura.

- Geertz, C. (1973). "La interpretación densa" y "Juegos profundos: Notas sobre las riñas de gallos en Bali". En: La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa. (Pg. 334-372).
- Groux, D. (2002) Pour une éducation à l'altérité. Editions L'Harmattan, Paris.
- Gumperz, J., Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. En *American Anthropologist* 66 (6).
- Hernández, E., Valdez, S. (2010) El papel del docente en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. Revista Decires, Centro de Enseñanza para extranjeros. Universidad de Quintana Roo, México.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books.
- Jolly, D., Bolitho, R. (2011) 'The process of materials writing', In Tomlinson, B., *Materials Development and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Kandee, R. (2013) L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle. En *Synergies* (9), Pp. 75-Pp. 86. Chile.
- Koszla, M. (s.f). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente. Cátedra de Estudios Ibéricos. Universidad de Varsovia. Polonia. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_31/congreso_31_09.pdf
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In Byram, Michael and M. Fleming (eds.) *Foreign Language Learning in Intercultural perspective*. Cambridge, CUP. 1998. 16-31
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. First Edition.

Pergamon Press. California

Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press

Lescure, E. Frégné, C. (2010), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. New York. Cambridge University Press

Lyons, J. (1973). *Introducción al Lenguaje y a la Lingüística*. Capítulo 10: Lengua y cultura. Teide.

Mejía, G., Agray, N. (2014) *La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia*. *Revista Signo y Pensamiento* (65). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Müller- Hartmann, A., Schocker-von Dittfurth, M. (2007) *Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)*. En *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.

Rico, C. (2012). *Language Teaching Materials as Mediators for ICC development: A challenge for materials developers*. En *Revista Signo y Pensamiento* 30 (60). Pp.130- Pp. 154. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

Rios, A. Garcia, D. Garcia, P. (2007). *El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes. Lingüística en la Red*. Disponible en: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf

Rincón, C. (2004). *Unidad 11: La competencia comunicativa*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Ruiz, J. (2007) *Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización*. En *Centro Virtual Cervantes. XLV Congreso Internacional de la AEPE*. Coruña,

España.

Saydi, T. (2015) L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie

Serrano, S. (1980). Signos lengua y cultura. Editorial Anagrama. Barcelona, España.

Paricio, M. (2004). DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Intituto de Enseñanza Secundaria Domeso. España

Pérez, M.(2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Pp. 47-Pp.55. Universidad del Valle, Cali. Colombia.

Pérez, N. et Valetopoulos, F. (2015). Enseigner L'interculturalité aux apprenants Colombiens du français langue étrangère. Université de Poitiers, France.

Pinzón, S. (2005). Nociones lingüísticas básicas:Lenguaje, lengua,habla, idioma y dialecto. En Lenguas del mundo. Por la ruta de Babel (71). Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.

Ponce, R. (2014). Interculturalidad en clase de Francés Lengua Extranjera: Actividades para abrirse al mundo. En Campo Abierto 33 (1), España.

Sampieri et al. (2006). Metodología de la investigación. Quinta Edición. Editorial McGraw-Hill. México, Ciudad de México.

Strauss, A., and Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomlinson, B. (2003) Developing materials for language teaching. Continuum.

- Tomlinson, B. (2011) *Materials development in language teaching*, second edition. Language teaching library, Cambridge.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Trujillo, F. (2005) Entorno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En *Porta Linguarium* 4. España.
- Valles, M. (1990) *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A. Madrid, España.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Virasolvit, J. (2013) Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. En revista *Synergies Chine* (8). Université de Bourgogne, France.
- Zambrano, W. (2009). La lengua: espejo de la identidad. *Revista Investigación: Informe Internacional*. P. 63-65. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Venezuela.