

# La formación de un profesor de francés lengua extranjera (FLE) con competencia en comunicación intercultural en un país donde los intercambios multilingües son reducidos

Julia Esperanza Bacca Rozo\*  
*Universidad Libre*

*Recibido: 08-08-2012 • Aceptado: 14-09-2012*

## Resumen

¿Cómo se construye la significación de los intercambios interculturales en relación con la alteridad en un país alejado de la cultura francófona?, este es un interrogante producto de la experiencia como docente de FLE y del intercambio exolingüe en línea, sostenido entre docentes de lengua en formación de dos instituciones con contextos divergentes. En efecto, el aprendizaje de una lengua extranjera va más allá de una competencia comunicativa que permanece en un saber hacer. La triada existente entre lengua, cultura y praxis invita a reflexionar sobre el saber ser que va permitir el reconocimiento del otro, de modo que se respete la diferencia y se acepte la existencia de mundos posibles que pueden diferir totalmente del propio.

**Palabras clave:** cultura, comunicación intercultural, contexto, proceso de enseñanza aprendizaje, lengua extranjera.

## Abstract

How to build the significance of intercultural exchanges in relation to otherness in a country far from the French culture?, This question is a product of the teaching experience and exchange of FLE online exolingue held between future teachers of two institutions with divergent contexts. In fact, learning a foreign language goes beyond a communicative competence that remains know-how (savoir faire). The triad between language, culture and praxis invite reflection on the existential competence know to be (savoir-être) that will enable the recognition of others, respecting the difference and accepting the existence of possible worlds that differ entirely from their own.

**Keywords:** culture, intercultural communication, context, learning and teaching language, foreign language.

\* Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Información y Comunicación. Docente y Directora de posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Libre, sede Bogotá. Correo institucional: juliae.baccar@unilibrebog.edu.co

## Introducción

El mundo actual exige el aprendizaje de una lengua extranjera, que no se limita a la lengua globalizante, como lo es la inglesa. Los intercambios creados entre habitantes de lugares geográficamente distantes, gracias a los avances tecnológicos y a la mundialización son algunos de los factores que incitan al descubrimiento de diversas culturas y al aprendizaje de diferentes lenguas. Este proceso va más allá del simple manejo de códigos lingüísticos e incluye un saber ser en relación a las características de cada situación, contexto e individuo, donde las particularidades de los sujetos juegan un papel preponderante en el mundo de la diversidad.

La UNESCO define el término multiculturalidad como “la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (Unesco, p. 17). No obstante, no basta con analizar la diferencia, sino la comprensión de la interacción entre individuos con capitales individuales, sociales y culturales diversos, es este el momento donde se habla de interculturalidad. Una interculturalidad que refiere, retomando a la Unesco, “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. Es decir, una interacción que no da cabida a culturas dominantes ni subordinadas, sino a culturas que respetan la diversidad en medio de la igualdad.

*L'interculturel c'est d'abord une culture de compréhension de l'être humain en tant que tel*". (Eloy, M., 2004, p. 56). Es decir, una comprensión que requiere una apertura hacia el otro, que trasciende la tolerancia y llega a la alteridad. Una comprensión que admite mundos posibles sin importar las divergencias entre lo propio y lo foráneo.

La investigación propuesta pretende entonces comprender la significación de los intercambios interculturales con relación a la alteridad en un país alejado de la cultura francófona; donde los protagonistas son los docentes en formación de Francés Lengua Extranjera (FLE) y se efectúa un análisis de la manera como el ambiente donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener una influencia significativa.

## *El aprendizaje de la lengua extranjera en relación con la cultura*

Anteriormente, se había mencionado la relación existente entre lengua, cultura y praxis. En efecto, en el momento de aprender una lengua extranjera, se hace necesario conocer las características de las culturas que tienen la lengua objeto de estudio como componente de su identidad y patrimonio. La evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras demuestra entonces cómo el aprendizaje de una segunda lengua exige una competencia que trascienda el componente lingüístico y el saber hacer. El componente cultural hace presencia y demanda la intercomprensión de los individuos, es decir, activa el saber ser en el proceso de interacción.

La comprensión del otro toma como punto de partida lo que Bourdieu denominó “habitus” entendido como « le système de disposition acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans en avoir été expressément conçues à cette fin ». (Bourdieu, 1980, p. 85). Es decir, el principio de acción de los sujetos. Su manera de pensar, reaccionar, actuar, es marcada de una manera inconsciente por su “habitus”.

Para Bourdieu (1980), el conjunto de reglas, creencias, valores, conductas y clase social marcan

a los sujetos. De igual manera, toda información adquirida desde su entorno social tendrá una influencia en la manera de interpretar y actuar en el mundo. La subjetividad se empieza a construir a partir del *habitus* primarios<sup>1</sup> y se refuerza con los secundarios<sup>2</sup>. En la edad adulta el *habitus* está relacionada con el grupo social de origen.

Tomando en cuenta los postulados de Bourdieu, el contexto social es una variable que tiene una gran influencia en las conductas de los agentes sociales. En efecto, el sujeto que permanece rodeado de música, por ejemplo, despertará el interés y las actitudes por incursionar en el mundo de la melodía en una mayor escala que aquel que permanece alejado de dicho espacio. Las ambiciones de cada individuo se alimentan de acuerdo con las propias posibilidades, con el propósito de no correr riesgos de fracaso; es entonces en este momento donde, según Bourdieu, se produce la reproducción social.

En el marco del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se toma como hipótesis el hecho de que una competencia en comunicación intercultural está influenciada por la situación general del país donde se aprende la lengua. Es decir, se cuestiona si en un contexto multilingüe, como el de Colombia, donde el español es la lengua mayoritaria, realmente es posible que un estudiante de lengua extranjera que no experimenta un contacto directo con el extranjero o una vivencia fuera del país, trascienda de un nivel monocultural<sup>3</sup> a un nivel transcultural<sup>4</sup>,

<sup>1</sup> *L'habitus* primarios según Bourdieu hacen referencia a todo periodo en el que el niño va a aprender normas, códigos, reglas del grupo social al cual pertenece. *L'habitus* es el resultado de la educación familiar y escolar.

<sup>2</sup> *L'habitus* secundarios son el conjunto de aprendizajes que encuentra el individuo a lo largo de su vida.

<sup>3</sup> El aprendiz según Meyer, en el nivel monocultural, toma su propia cultura como punto de partida para comenzar a interpretar y percibir la cultura del otro. En dicho nivel los estereotipos guardan un lugar de importancia.

<sup>4</sup> El aprendiz según Meyer, en el nivel transcultural, se sitúa

entendidos cada uno de ellos como lo define Meyer (1992).

Como punto de partida en el proceso de análisis de la pregunta investigativa planteada, se toma el intercambio en línea donde participaron jóvenes franceses con docentes colombianos en formación de FLE, que no habían tenido contacto con el nativo francés, diferente al asistente de lengua que visita la facultad a la cual están adscritos. De la bitácora electrónica que sirvió de punto de encuentro asincrónico entre los participantes se identifican las siguientes intervenciones de parte de los colombianos:

“Al principio tenía muchos nervios y sobretodo pena, no me sentía preparada para hablar en francés y menos con un francés” (Ecofralin. quadrem 1, afbog4\_5).

“Yo personalmente no tenía ninguna referencia sobre Francia, aparte de los perfumes, moda, ciclismo, la torre Eiffel y del estereotipo de los europeos, en especial de los franceses, que no se bañan” (Ecofralin. quadrem 1, rapport réflexif, afbog1\_5).

### *De la parte francesa:*

“j'ai été surprise par l'image que les colombiens ont de notre pays et de ses habitants, mais aussi par le fait qu'elles ont mal interprété nos stéréotype” (Ecofralin. quadrem 1, afbes4\_1, 13).<sup>5</sup>

“... J1 et M1 se sont senties offusquées par les stéréotypes que nous leur avons présentés. Leur réaction m'a poussé à me demander si elles avaient la capacité de participer à une

---

por encima de las dos culturas. Utiliza los principios de cooperación y comunicación. El aprendiz se convierte en un mediador cultural.

<sup>5</sup> Estuve sorprendida por la imagen que los colombianos tienen de nuestro país y de sus habitantes, pero también por el hecho que han mal interpretado nuestros estereotipos.

expérience interculturelle.” [Ecofralin. quadrem 1, afbes1\_5).<sup>6</sup>

Se observa en una primera lectura que los saberes (ser, comprender, conocer, comprometerse) propuestos por Michael Byram (1997) para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), se ven alterados en los participantes del intercambio citado. Las representaciones sociales permanecen como agentes fuertemente influyentes en la manera de percibir al extranjero y en la actitud de curiosidad por descubrir la cultura del otro, así como el interés por mostrar su propia cultura; todos estos elementos se ven frenados por una barrera de incompreensión entre las partes implicadas. La influencia de la baja presencia extranjera en el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera y la manera como los manuales abordados en clase de lengua acentúan la imagen de una cultura extranjera, que alimenta el exotismo de lo foráneo y la posible desvalorización de lo propio, aparecen como posibles factores determinantes en el momento de desarrollar una competencia intercultural. En efecto, como lo plantean los escritos realizados por las asistentes de lengua extranjera, algunos estudiantes permanecen con un imaginario que no les permite ir más allá de un nivel monocultural, donde además de permanecer en su propia visión de mundo, alimentan estereotipos que rayan con una actitud de descubrimiento y comprensión de las posibles diferencias del otro:

« j'ai eu de longues conversations avec certains étudiants persuadés qu'à l'étranger les gens détestent les colombiens ou les qualifient d' "indiens" »<sup>7</sup> (Asistente de langue).

<sup>6</sup> J1 y M1 se ofuscaron por los estereotipos que les presentamos. Su reacción me llevó a preguntarme si ellas estaban realmente en capacidad de participar en una experiencia intercultural.

<sup>7</sup> Sostuve largas conversaciones con ciertos estudiantes persuadidos que en el extranjero detestan a los colombianos o los califican de indios (Asistente de lengua).

« j'ai pu découvrir qu'il existait un bon nombre de clichés sur la France »<sup>8</sup> (Asistente de langue).  
 « Ils me posent souvent la fameuse question de savoir si le français se lavent. Beaucoup pensent que c'est parce que nous n'avons pas beaucoup d'eau... en conclusion j'essaie de favoriser l'échange un maximum de mettre fin aux préjugés, de leur faire découvrir des choses qu'ils ne connaissent pas »<sup>9</sup> (Assistent de langue).

### *La alteridad y el aprendizaje de una lengua extranjera*

Se ha hablado hasta este punto de la relación entre lengua y cultura, además de la complejidad en el momento en que dos miembros de culturas diferentes interactúan y de la necesidad de trascender un saber hacer en el momento de dicho intercambio. Es decir, alcanzar una alteridad cultural entendida como la conciencia de relación con el otro, en tanto que es diferente y posee un capital cultural y social que tiene deseos de ser reconocido en su propia esencia.

Aceptar la alteridad no significa renunciar a la identidad cultural propia o cambiar la respuesta al interrogante de ¿quién soy yo?, sino aceptar y respetar los otros modos de pensar o actuar que pueden ir en contravía de los propios. La alteridad existe en el momento en que las diferencias de uno y de otro tienen la misma validez y el intercambio se desarrolla en un ambiente de comprensión, aceptación y no de imposición. Esto significa renunciar a querer suprimir las otras maneras de vivir y de ver el mundo, al tiempo que se respetan las diferencias y las particularidades de los individuos.

<sup>8</sup> Pude descubrir que existe un gran número de estereotipos sobre Francia.

<sup>9</sup> Los estudiantes me han hecho la famosa pregunta de saber si los franceses no se bañan. Muchos consideran que es porque no tenemos mucha agua. En conclusión intenté favorecer el intercambio al máximo, de poner fin a los falsos prejuicios, de hacerles descubrir algunas cosas que no conocen.

Lipiansky (1989) postula que las posibles actitudes frente a la alteridad pueden resumirse en: etnocentrismo, representaciones sociales, exotismo y descentralización-reconocimiento del otro. El etnocentrismo se puede definir como la tendencia a privilegiar las formas culturales del grupo étnico al cual se pertenece y, en situación opuesta, se sitúa el exotismo que ubica al individuo frente a una actitud cultural que privilegia lo extranjero. Las representaciones sociales desde la postura de Moscovici (1961) son las ideas simbólicas que se crean por medio de las interacciones sociales y la descentralización-reconocimiento del otro, y sugiere superar el etnocentrismo y tomar conciencia de su propia identidad cultural, reconociendo la diferencia como una riqueza de la interacción, donde las identidades de los individuos no son homogéneas. Es decir «Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, écrit J. P Sartre, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi» (Cité par M. Abdallah-Pretceille).

La alteridad demanda ir más lejos de la posición egocéntrica propia del etnocentrismo. Tal descentralización exige ser consciente de su propia identidad y de la subjetividad que en algunos momentos se puede tener al intentar comprender al otro. Es decir, cuando se empieza a descubrir al otro y a ver las diferencias como una riqueza del intercambio y no como una barrera, se puede pensar estar en el terreno de la alteridad. Ardoino (2005) dice que la diferencia no es la complementariedad, es la alteridad, el encuentro del otro que supone aceptar la alteración. El discurso de la alteridad no reposa entonces en el intercambio idílico, donde no existen diferencias, ni problemas; al contrario, la alteridad contempla la diferencia como elemento enriquecedor en el momento de estar en interacción, recalca la desigualdad como complemento de la igualdad y enfatiza en la posibilidad de mundos posibles.

## Los etnométodos y la investigación

La investigación propuesta pretende ir más lejos de la simple explicación de los fenómenos que ocurren en un proceso de interacción exolingüe, en la medida que busca comprender la significación que ocurre en los individuos teniendo en cuenta su cotidianidad. Es decir, lo que hace la diferencia de postulado entre Dilthey y el grupo de Kant, Lonk Hume. En efecto, Dilthey no escucha solamente la voz humana, sino que analiza su significación, no ve sólo los gestos, sino también analiza las intenciones, los deseos de los mismos. Se da entonces, según Cisterna (2007) "la importancia de la comprensión, que demanda la participación en la vida y cultura de los actores, poniéndose en el lugar para comprender cómo y por qué actúan de una manera determinada, tomando en cuenta las situaciones y condiciones en las cuales se suceden".

Teniendo en cuenta lo expuesto, la perspectiva teórica a utilizar en el proceso de observación e interpretación es la etnometodología, la cual rehúsa la interpretación del mundo por medio de la descripción y se interesa por saber la manera como las actividades sociales se producen. «*À différence de la sociologie qui cherche à savoir comment les individus agissent dans des situations qui seraient déjà définies, l'ethnométhodologie essaiera de comprendre comment les individus voient, décrivent et proposent ensemble une définition de la situation* »<sup>10</sup> (Coulon, 1987, p. 16). Los etnométodos en su proceso de comprensión identifican las propiedades que caracterizan los procedimientos de pensamiento y práctica social de la vida corriente, las cuales son aplicadas en la investigación propuesta. A saber:

<sup>10</sup> A diferencia de la sociología que busca saber cómo los individuos actúan en situaciones definidas, la etnometodología intenta comprender cómo los individuos ven, describen y proponen juntos una definición de la situación.

**Tabla 1.** Síntesis de la propuesta de los etnométodos.

Propiedad	En qué consiste
Indexalité	«Les expressions indexicales sont des expressions qui tirent leur sens de leur contexte» (Coulon, 1987).
Reflexivité	«Dans les activités de la vie quotidienne, on ne prêt pas attention au fait qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et á mesure de nos énoncés les sens, l'ordre de ce que nous sommes en train de faire á ce moment-lá» (Coulon, 1987).
L'accountability	«Rendre visible le monde, c'est rendre compréhensible mon action en la décrivant, parce que j'en donne á voir le sens par la révélation á autrui des procédés par lesquels je la rapport » (Coulon, 1987).
La notion de membre	«Un membre c'est quelqu'un qui, ayant incorporé les ethno méthodes d'un groupe social, exhibe naturellement, la compétence sociale qui l'agrège á ce groupe et qui lui permet de se faire reconnaître et accepter». (Coulon, 1987).

Fuente: Coulon, 1987.

Es decir *l'indexalité* se refiere al hecho de que las palabras y las acciones no poseen un significado completo sino en el contexto donde se producen. *La reflexivité*, señala el hecho de que un mismo acto pueda tener una comprensión diferente entre los sujetos, en la medida que cada uno opera a partir de sus propias vivencias. *L'accountability* refiere el hecho de que hacer visible el mundo es hacer comprensible la acción y *la noción de miembro* hace alusión al hecho que el individuo actúa según al grupo al que pertenece.

La elección de los etnométodos como perspectiva teórica de investigación, permite comprender la acción de comunicar, de tomar decisiones, de razonar y de reaccionar de los docentes en formación en el momento de establecer una comunicación intercultural, teniendo en cuenta las particularidades del contexto, así como el patrimonio cultural, social y familiar de los individuos. Es decir, «savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement»<sup>11</sup> (Garfinkel, 1967, p. 12). Los etnométodos dan las herramientas necesarias para comprender las normas sociales que tienen influencia en las percepciones de los individuos; en efecto, como lo plantea (Maingueneau, 2009), para comprender

<sup>11</sup> Saber cómo los actores producen sus mundo, qué reglas los engendra y gobierna el juicio.

los comportamientos de los actores sociales y sus representaciones de mundo es necesario considerarlas al interior de la situación donde suceden.

Con relación a la recolección de información, se ha acudido a la realización de entrevistas, cuestionarios a docentes en ejercicio y docentes en formación de FLE<sup>12</sup>, así como el desarrollo de un intercambio intercultural en línea entre los docentes en formación colombianos y jóvenes franceses que estén interesados en interactuar con la cultura latina. Se toma como referente, en el intercambio en línea, la guía pedagógica planteada en la primera experiencia Ecofralin<sup>13</sup>.

De igual manera, se realiza observación participativa con los docentes en formación de las dos instituciones universitarias que han sido escogidas para la presente investigación. La observación de clase abarca los niveles: debutante, intermedio y avanzado, con el propósito de ver las divergencias entre cada uno de los niveles e instituciones, así como la evolución de la significación dada.

<sup>12</sup> La población de estudiantes abarca los niveles de lengua debutante, intermedio y avanzado.

<sup>13</sup> Primer intercambio intercultural en línea que sirvió de base para identificar la problemática de investigación. Échange Colombie France en Ligne.

En relación con las dos instituciones que hacen parte de la investigación se mantienen perfiles de contexto universitario divergente, pero las dos se interesan por formar docentes de FLE. Esta divergencia de características entre las instituciones se hace a propósito con el fin de identificar la influencia de las características del contexto en el desarrollo de la CCI y, específicamente, en el momento de dar una significación a los intercambios interculturales relacionados con la alteridad. A la fecha del presente escrito la investigación se encuentra en la etapa de trabajo de campo y ha consolidado un marco teórico que brinda los elementos necesarios para la validación de las hipótesis y el logro del objetivo propuesto.

## Conclusiones

En el punto donde se encuentra la investigación actualmente se puede deducir lo siguiente:

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está obligado a ser abordado desde una perspectiva cultural que permita el desarrollo de un nivel transcultural y que favorezca la formación de mediadores culturales capaces de sobreponer la objetividad a la subjetividad y de comprender los mundos divergentes que pueden existir, sin señalamientos ni prejuicios.

La interculturalidad va más allá del discurso retórico que muestra la interacción perfecta en la cual los individuos se aman y conviven. Ella exige una comprensión del otro en donde la primera hipótesis señala que las características del contexto en el cual se desenvuelve el individuo tienen influencia en la manera como él percibe la realidad y comprende al otro.

Un docente de lengua extranjera está llamado a analizar la complejidad de las formas de vida de las culturas que tienen como lengua materna, aquella que enseña, y abordarla desde una perspectiva real y cotidiana.

La alteridad se construye a partir del reconocimiento del otro y de la confrontación de sí mismo, al aceptar que el otro existe y que no sólo la subjetividad es la única manera de comprender la realidad.

«L'apprentissage d'une langue étrangère comme le site Abdalla (1996, p. 178) s'agit de chercher comment on peut aider l'étudiant à réduire, la marge d'incompréhension entre lui et ceux dont la langue et la culture sont différentes; il s'agit de rendre possible un progrès modeste, en chacun, vers la reconnaissance de l'autre dans sa spécificité, c'est à dire vers une communication vraie entre les groupes... pour comprendre les autres dans leur différences, il faut savoir qui l'on est vraiment».

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceill, M. (1999). *L'éducation interculturelle: que sais-je?* Paris: PUF.
- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una perspectiva epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clavedon.
- Camilleri, C., y Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Cisterna, F. (2007). Métodos de investigación cualitativa en educación. *Revista Enfoques Educativos*, Universidad de Chile.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Presse Universitaire de France.
- Eloy, M. (2004). *Les jeunes et les relations interculturelles*. Paris: Editions Harmattan.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, New Jersey: Prentice Hall.
- Heitge, J. y Garfinkel, H. (1984). *Ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris: éditions d'organisation.

- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Ladmiral, J. y Lipiansky, E. (1989). *La communication interculturelle*, Paris: Armand Colin.
- Lipiansky, E. (1991). *L'identité française, représentations, mythes, idéologies*. Paris: Editions de l'espace européen.
- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign languages learners*. En D. Budgets y M. Byram (eds): *developing languages and cultures*.
- Maingueneau, D. (1976). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio de choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.
- Unesco. *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural. Sección de educación para la paz y los derechos humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector Educación*. Paris: (ED-2006/WS/59) – CLD 427-7.
- Zárate, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.