

La competencia intercultural en clase de lenguas extranjeras

Intercultural competency in foreign language lessons

Sonia Bufi Zanon
Universidad Nacional Autónoma de México
soniabufi@gmail.com

Resumen

En este artículo, se presentan los resultados de una investigación-acción llevada a cabo con estudiantes universitarios provenientes de diversas carreras profesionales en el marco de sus estudios de la lengua francesa y culturas francófonas. El objetivo es que la experiencia escolar del educando en el aula de lengua y cultura extranjeras incluya la construcción de una competencia intercultural con base en procedimientos pedagógicos específicos que apuntan a favorecer la apertura de mente y la empatía, al tiempo que remite a la noción de identidad social. Intenta responder a la pregunta: ¿Qué propuestas concretas pueden hacerse en el aula para la construcción de la competencia intercultural? Tiene como soporte metodológico la instrumentación de una serie de actividades didácticas específicas pues se parte de la idea que la competencia intercultural es situada, relacional y compleja. Adicionalmente, se busca probar un aspecto de la teoría de los psicólogos sociales Henri Tajfel y John Turner sobre *identidad social*. Los resultados nos llevan a plantear que lo que sostiene un trabajo pedagógico de esta índole transita necesariamente por un proceso de construcción-deconstrucción.

Palabras clave

Idioma extranjero, educación y cultura, interculturalidad.

Abstract

This paper presents the results of a research project carried out surveying different university students coming from different bachelor programs within the French language and francophone cultures frame. The objective is to include intercultural competition in the classroom, basing it on educational procedures which aim to enhance empathy and open-mindedness. Invoking at the same time the notion of social identity. Trying to answer the question: "What concrete proposals can be made in the classroom to build intercultural competencies?" Acting as a methodological support a series of didactic activities based on the idea that intercultural competence is relational and complex. Additionally, we look to prove an aspect of the social psychologist Henri Tajfel and John Turner about social identity. The results indicate that this kind of educational work is sustained by a process of construction-deconstruction.

Keywords

Foreign language, education, culture, interculture.

Introducción

Después de plantear las hipótesis de trabajo, se expone la metodología utilizada en el salón de clase para llevar a cabo esta investigación-acción. Se presentan a continuación las relaciones teóricas entre la competencia intercultural y la acción pedagógica en el aula de lenguas y culturas extranjeras. Enseguida, se hace un reporte de los procedimientos, para finalmente presentar los resultados y la conclusión.

Hipótesis

Suscribo, en primer término, la siguiente definición de la competencia intercultural: "(...) el estudio de las diferentes facetas de la cultura permite de toda evidencia que los alumnos desarrollen actitudes de respeto y de comprensión hacia los demás. Es posible inscribir todos los matices [costumbres, usos culturales, problemas de las sociedades multiculturales, etc.] de ese objetivo al interior de un continuum marcado, en un extremo, por la idea de curiosidad y apertura de mente y, en el otro, por la de empatía hacia el otro. Entre esos extremos, se ubican las invitaciones a mayor tolerancia, mayor apertura hacia los valores del otro, a la superación de los estereotipos, a la aceptación del otro en sus diferencias" (Eurydice, 2001 : 167).

En segundo término, en cuanto a definiciones de identidad social, sabemos con Tajfel (citado por Deschamps & Moliner, 2008:65) que la identidad social "está relacionada con el conocimiento que una persona tiene de su pertenencia a determinados grupos sociales y del significado emocional y valorativo que resulta de esta membresía." Tajfel & Turner elaboran su Teoría de la Identidad social para dar sentido a la base psicológica de la discriminación social intergrupala, llegando a postular que la identificación social del individuo con un grupo de pertenencia —sea

de tipo *macro* como la idea de país, sea *micro* como la idea de familia— se opera mediante mecanismos de auto-categorización psicológicamente interiorizados que le permiten favorecer la imagen del propio grupo en detrimento de los otros grupos, diferentes del suyo. Los autores señalan, como una de las condiciones para que este fenómeno de discriminación aparezca, el contacto y la comparación con otros grupos, con lo cual se infiere que el proceso de aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras forma parte del universo propiciatorio de dichos fenómenos de construcción identitaria social.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en que, situándose la enseñanza de lenguas y culturas en el cruce entre construcción de competencias interculturales e identidad social y siendo este tema de fuerte complejidad pues atañe a muchos aspectos de la persona (la cultura de su socialización primaria, su estructura psíquica-emocional, su capital cultural, etc.) no es suficiente aportar conocimientos (contenidos declarativos sobre las culturas de los hablantes de la lengua-meta) sino que es necesario un proceso profundo y complejo en la acción pedagógica para alcanzar contenidos actitudinales (saber-ser) que permitan desarrollar dicha competencia intercultural. Este proceso complejo necesita de un distanciamiento reflexivo, tanto desde la investigación como durante el proceso, que sistematice los resultados de la intervención didáctica para mejorar los objetivos, los dispositivos y los insumos del trabajo en el aula.

Metodología

Seguí el esquema propuesto por la Alianza Francesa de Sydney según el cual las fases del trabajo en el aula implican que "el aprendiente participe en una actividad seguida de un análisis del cual se desprenden

observaciones que podrán ser aplicadas a la vida real". Estas fases son:

1. Hacer que los aprendientes tomen conciencia de su propio esquema interpretativo
2. Descubrimiento de otras culturas
3. Observación y análisis de los comportamientos culturales
4. Trabajo sobre los estereotipos
5. Establecimiento de relaciones entre su cultura y la cultura extranjera
6. Interiorización de la cultura del otro

Después de estar en contacto con estadísticas de población, economía, salud, sociales, educación y empleo, básicamente, relativos a Francia y a México, se construyen las variables de inicio con las respuestas de los aprendientes a las dos preguntas formuladas:

- Si pudieras, vivirías en Francia porque...
- Aunque pudieras, no vivirías en Francia porque...

Las demás variables son los temas abiertos con la sistematización de dichas respuestas, las cuales están relacionadas con los pasos previos del proceso (fases 1 a 3) y dependen por tanto de las secuencias pedagógicas del curso. Por ejemplo, si se trabajó sobre contenidos de tipo *estadísticas sociales*, las variables o temas de estudio y discusión serán:

- ... el papel del Estado...
- ... el sistema educativo en Francia es...
- ... el cuidado de la salud es...
- ... el acceso a la cultura es...

El cruce de ambos grupos de variables (preferencias y condiciones) es la materia prima con la cual se llevan a cabo las siguientes fases del trabajo (3 a 6), que aquí se presentan.

Consideraciones teóricas

El aprendiente está confrontado a lo largo de su proceso de aprendizaje con "contenidos", mejor llamados *materia cultural* por Beacco.

La competencia intercultural implica "gestionar las experiencias y los contactos interculturales a partir de disposiciones benevolentes." (Beacco, 2004:255). Uno de los temas que la conforman deriva de la cuestión institucional. En efecto, si la competencia intercultural nace del entrecruzamiento de las dimensiones accionales, etnolingüísticas, interpretativas y relacionales, tiene como catalizador la acción pedagógica inserta en su contexto natural, es decir, en la institución educativa. De ahí la importancia de instrumentarla en el aula y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural.

A estas consideraciones, se agrega con los expertos del European Center for Modern Languages de Graz, Austria, Martina Huber-Kriegler, Ildiko Lazar y John Strange (2005), y su manual de comunicación intercultural, que la introducción de la intercultural en la clase de lenguas extranjeras implica un proceso de lo general a lo específico: "[...] Cuando usted emite una opinión sobre las culturas, es inevitable generalizar. Sin ello, ninguna discusión sería posible. Usted debe, al principio, basarse en estereotipos para aprender a descubrir el mundo, pero es importante plantearse preguntas todo el tiempo y aceptar información que podría llegar a contradecir esos estereotipos."

Esto describe lo que acontece en la realidad de todos y abre al mismo tiempo la perspectiva formativa (y autoformativa) cuya estafeta los profesores de LCE pueden tomar. Estos autores (y otros) nos ayudan también a definir una concepción de la competencia intercultural, que llevada al terreno educativo puede expresarse como: la acción de coadyuvar a la reflexión de los estudiantes sobre sus valores, sus comportamientos y su manera de pensar, con base en su cultura, para hacerse conscientes de las diferencias interculturales; entrenarse a la observación del entorno inmediato y mediato, a la vez que alumnos y profesores

integran la noción de diversidad en su modo de percibir, analizar e interpretar la realidad según perspectivas variadas; desarrollar una actitud de empatía, de apertura mental y de respeto hacia la alteridad. Estos son los principios de base del Libro Blanco para el Diálogo Intercultural, publicado en 2008 con el subtítulo “Vivir juntos en la igual dignidad”, en el seno del Consejo de Europa. La finalidad del Consejo de Europa fundado en 1949 es de “preservar y promover los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho”. El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural aborda de manera sistemática los temas relativos a esas tres misiones del Consejo de Europa. El Libro Blanco define el diálogo intercultural como un medio para “promover la toma de consciencia, la comprensión, la reconciliación y la tolerancia, al tiempo que previene los conflictos y asegura la integración y la cohesión social.”(p. 7).

Descripción procedimental

Es una investigación educativa experimental de corte etnográfico, entendida como una actividad sistemática de recolección y estudio de datos sobre “(...) razonamientos y saberes prácticos que los actores sociales echan a andar en su vida cotidiana.” (Dortier, 2004:217). La vida cotidiana en este caso se arma con el triángulo docente – aprendiente – programa. Los razonamientos y saberes prácticos se construyen en este tipo de trabajo a partir de la secuencia: exposición a datos objetivos por parte del profesor + exposición de datos objetivos por parte del alumnado + cuestionario y análisis de las respuestas en el aula + debate de ideas + opinión final de los alumnos sobre el trabajo.

a) El profesor expuso gráficas y textos a un grupo de 25 estudiantes de nivel intermedio de Francés LCE en el primer semestre de 2015, provenientes de diversas carreras profesionales de la UNAM, con datos comparativos de la OCDE e INSEE sobre: esperanza de vida, ingreso disponible por familia, etc.

Tablas y cuadros

Completa el siguiente cuadro:

	Si pudieras, vivirías en Francia porque...	Aunque pudieras, No vivirías en Francia porque...
La presencia del estado es...		
La cobertura social es...		
La educación es...		
El acceso al trabajo es...		
Otras causas:		
Los Franceses son:		
Otras:		

Tabla 1. Cuestionario

b) Los estudiantes expusieron en francés y con el apoyo de diapositivas:

funciones y acciones del estado de bienestar francés en materia de salud, de trabajo, de

cultura, de educación y de justicia, ayudas del Estado francés a las familias, en materia de salud, para el empleo, para el alquiler de vivienda, en materia de justicia, para el tiempo libre, para los extranjeros no regularizados. Para ello, los alumnos investigaron diversas fuentes documentales que ellos mismos eligieron. El profesor no intervino en la preparación.

c) Los 25 estudiantes respondieron al cuestionario que aparece *infra*.

d) Clasificación de las respuestas en secciones: sección 1: opiniones favorables al endogrupo (grupo social de pertenencia e identificación); sección 2: opiniones desfavorables al endogrupo; sección 3: opiniones favorables al exogrupo (grupo social de no pertenencia e identificación); sección 4: opiniones desfavorables al exogrupo; sección fuera de clase.

e) La acción pedagógica contempló una primera fase individual y escrita y una segunda fase colectiva y oral. La reflexión individual consistió en proporcionar por escrito a cada estudiante una lista completa, heterogénea y sin un orden determinado, de todas las oraciones, frases, anotaciones hechas por ellos mismos en la hoja del cuestionario anterior, con la instrucción de señalar en cada caso si:

- Estoy de acuerdo total o casi totalmente con la frase u oración.
- Estoy en desacuerdo total o casi totalmente con la frase u oración.
- Estoy relativamente de acuerdo con la frase u oración (es decir: “Sí, pero depende...”).

Las respuestas fueron expuestas al colectivo dando paso a la segunda fase de debate colectivo. El proceso del debate consistió en: 1) retomar una de las oraciones, 2) observar si los estudiantes anotaron mayoritariamente un acuerdo, un desacuerdo o una relativización sobre dicha oración, y 3) discutir en plenaria el sentido original de

dicha oración, sus posibles interpretaciones y explicaciones.

De esta suerte y siguiendo una secuencia organizada, el debate es significativo de la construcción de su competencia intercultural, el cual, como se puede apreciar, implicó un proceso de construcción-deconstrucción desde la frase hecha (estereotipos y representaciones sociales) hasta la reflexión conceptual.

1. La opinión inicial: se parte de la idea inicial de un alumno, por ejemplo: “En México, siempre se puede hacer arreglos para resolver un problema”;

2. La justificación de esa idea inicial: acuerdos y desacuerdos con esa oración: la mayoría de los estudiantes opinaron que si bien existen muchas personas que piensan de esta forma, ellos no están de acuerdo con esta manera de pensar, con esta manera de actuar ni con esta manera de identificar a los mexicanos;

3. El origen de esa idea inicial: se busca el origen de la opinión. En ese caso y dicho de manera conceptual, se trata de un *habitus* –el de las componendas- más o menos extendido en la cultura cívica del endogrupo;

4. La argumentación: busca expresarse sobre el fenómeno, encontrar referentes concretos o ejemplos, de tal suerte que todos los participantes tengan una explicación común del fenómeno. En este caso, dijeron que si bien antes se actuaba así, y todavía se actúa así, las nuevas generaciones no quieren seguir este modelo. Alguien apuntó: “Son formas de corrupción cotidiana”;

5. La contra-argumentación: los participantes explicitan el fenómeno, lo justifican si están de acuerdo, o contra argumentan si no están de acuerdo, de tal suerte que el fenómeno cobre tintes racionales para ellos. En este caso, dijeron: “No es corrupción para lucrar”, “Es corrupción porque la burocracia es

ineficiente”, “Todo está hecho para recurrir a las componendas”;

6. La negociación de un significado nuevo y compartido: se busca dar uno o varios sentidos a los argumentos expuestos con los cuales los participantes se sientan identificados. En este caso, dijeron: “...es la realidad pero hay que cambiarla”;

7. La reformulación: parte importante del debate fue cuando los participantes intentaron reformular todo lo anterior de manera precisa y con sus propias palabras; además, se realiza un esfuerzo cognitivo en el que se pasa del código oral al código escrito. En este caso, formularon: “En México, existen formas de corrupción del ciudadano de a pie que deben desaparecer conforme se exige a las autoridades mayor eficacia para no dar pretexto a esa corrupción”;

8. El consenso: una fase aparentemente anodina que tiene su importancia toda vez que en las fases anteriores puede haber participantes que se expresan menos que otros. Aquí, todos estuvieron de acuerdo con la formulación anterior;

9. La cognición: a través del debate, los estudiantes acuerdan que conocen ahora formas diferentes de resolver problemas, disensos y formarse opiniones más objetivadas;

10. La formulación de la idea nueva: se trata de llegar a formular una idea que sustituya a la idea inicial, que sea más reflexiva, más ajustada al pensamiento crítico y más conforme a cierta racionalidad propia. La formulación final contiene estos elementos, a saber: “La corrupción no es un problema individual sino del sistema, que no se da de manera tan fuerte en las democracias avanzadas por muchas y diversas razones políticas, sociales, pero no es forzosamente cultural.”

Evaluación de los participantes

Con la pregunta *La información, las estadísticas y los textos estudiados en clase te interesaron? Contesta en una escala de 0 a 10 (donde 0 es equivalente a para nada y 10 a realmente mucho). Justifica tu respuesta*, los estudiantes evaluaron el conjunto de las actividades que consistían en analizar datos, información, estadísticas y artículos de opinión. Diez de 21 estudiantes anotaron un 10; cinco calificaron con un 9; dos con un 8; dos con un 7; uno con un 6 y uno con un 5.

Resultados

- a) La verificación del postulado de Tajfel & Turner según el cual “el sujeto compara su cultura con las otras en búsqueda de valorización de la suya para que su comunidad de pertenencia sea significativa” puesto que 12 de los 25 juicios emitidos espontáneamente, esto es sin que los encuestados fueran interrogados al respecto, versaron sobre la riqueza de las tradiciones, la calidad de su cocina y el clima, en un sentido positivo: la imagen del endogrupo es valorizada.
- b) Otros indicadores fueron expresados y aunque fueron objeto de desacuerdos al momento del debate, se orientan igualmente hacia la confirmación de la teoría citada. Estos fueron: temas de educación, la gratuidad de la escuela, la privatización de la escuela, la calidad de la misma, la actitud amigable de los profesores, su benevolencia a la hora de calificar a los estudiantes.
- c) Sobre identidad social negativa del endogrupo, la cual aparece también en las respuestas de los estudiantes sin que se les haya preguntado nada al respecto, las opiniones vertidas individualmente han sido objeto de acuerdos, durante el debate, en la

mayoría de los casos. Versaron en general sobre cuestiones institucionales, para resaltar la responsabilidad del Estado y del gobierno en las deficiencias repercutidas en los ámbitos social y económico. Vale observar que, a diferencia de las valencias positivas, aquí los estudiantes evitaron los estereotipos para emitir juicios que parecen ser informados. Cuando se emitieron opiniones como “racistas” e “impuntuales”, el debate fue mayor para evitar la aposición de etiquetas sobre el endogrupo. Del mismo modo, los calificativos como “amigables”, “felices” o “sencillos” fueron objeto de discusión para llegar a la idea que esas son características personales, no generalizables, que por tanto no pueden definir su identidad social colectiva.

- d) Por la viva discusión que suscitó, mención aparte fue la frase encontrada en una de las hojas de respuesta que decía: “(...) pero en México, siempre te las puedes arreglar”, aludiendo a cierto tipo de componendas, lo que fue inmediatamente interpretado como corrupción por parte del grupo. En el espíritu del estudiante, esto es una cualidad social, a diferencia de Francia, vista como país de leyes y de reglas asumidas por todos —lo cual dejaría poco margen a los “arreglos” personales y a la libertad de actuar, dificultando así la vida cotidiana de los ciudadanos, en el imaginario del estudiante—.

Conclusión

La didáctica de las lenguas y culturas se ve enriquecida con incluir en ella este tipo de procedimientos que no sólo aportan

información valiosa a los aprendientes sino que los lleva a reflexionar sobre ellos mismos, como lo indican en sus comentarios, transcritos en el apartado anterior: *me hace reflexionar sobre la situación de México; comparar mi país con otros es importante para tomar decisiones; creo que es necesario conocer la posición actual de cada país para que un país como México que está perdiendo el rumbo pueda crecer*; etc. A menudo, los estudiantes pasan de la sorpresa, pues no esperan abordar temáticas de las ciencias sociales de esta manera en su clase de francés, al entusiasmo por poder profundizar la reflexión intercultural como lo señala este alumno (recién llegado de la provincia del estado de Oaxaca, hablante de una lengua regional y estudiante de música): *Aprender una nueva lengua significa conocer también los modos de pensar: los pensamientos políticos, artísticos, sociales, el universo sonoro, visual, etc., de la gente francófona. Conocer un nuevo mundo -una nueva mirada- que es sin embargo el mismo mundo. Nos parece que con esta reflexión, este estudiante resume bien su comprensión de la competencia intercultural de la que retiene el valor ideológico transcultural según el cual somos todos diferentes y todos iguales.*

Referencias

ALLIANCE FRANÇAISE SYDNEY (s/f)

<http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/tabid/273/>. Consultado en 2014.

BEACCO, J.-C. (2004). Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. En *Conseil de l'Europe Niveau B2 pour le français. Textes et*

CONSEIL DE L'EUROPE (2008) Livre blanc sur le dialogue intercultural. Vivre ensemble dans l'égalité dignité. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Default.aspx. Consulta: 10 de enero de 2015.

DESCHAMPS, J.-C. & MOLINER, P. (2008).
L'identité en psychologie sociale. Des
processus identitaires aux
représentations sociales. Paris :
Armand Colin, coll. Cursus.

DORTIER, J.-F. (2004). Le dictionnaire des
sciences humaines. Paris : Éditions
Sciences Humaines.

EURYDICE (2001) L'enseignement des
langues étrangères en milieu scolaire
en Europe. Commission Européenne.

HUBER-KRIEGLER, M. et al. (2005). Miroirs et
fenêtres-Manuel de communication
interculturelle. Graz: Conseil de
l'Europe, Centre Européen pour les
langues vivantes.

TAJFEL, H. & TURNER, J. (1979). "An
integrative theory of intergroup
conflict" en AUSTIN, G.T. & WORCHEL, S.
(eds) *The social psychology of
intergroup relations*. Monterey, CA:
Brooks-Cole. Pp. 33-47.