

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE LETRAS MODERNAS**

*Francofonía en la mediateca.*  
*Propuesta para el desarrollo de la dimensión intercultural*  
*durante el aprendizaje de francés como lengua extranjera*

---

Tesina  
que para optar por el grado de  
Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas)  
presenta  
Ulises Juárez García

Asesora Dra. Haydée Silva Ochoa  
Ciudad Universitaria, junio de 2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



A cada miembro de toda mi familia,  
Santiago y Patricia por acompañarme  
mis padres, Rocío y Mario, por apoyarme  
mi hermano, Mario Iván, mi Otro Yo,  
a mis profesores, amigos y colegas.

*Deux hommes qui se croisent n'ont pas  
d'autre choix que de se frapper, avec la  
violence de l'ennemi ou la douceur de  
la fraternité.*

*Le Dealer, Dans la solitude des champs  
de coton de Bernard-Marie Koltès*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>1.La competencia intercultural como engrane del enfoque intercultural en la educación</b>	<b>11</b>
1.1. <i>Definición y objetivos de la educación intercultural</i>	12
1.2. <i>De la “Cultura/Civilización” a “cultura” en la educación</i>	13
1.3. <i>La cultura en el aprendizaje de lengua: características de la dimensión intercultural</i>	16
<b>2. De la teoría a la práctica en los materiales: El manual de lengua para desarrollar la competencia intercultural</b>	<b>20</b>
2.1. <i>Los manuales como herramientas que desarrollan la competencia intercultural</i>	21
2.2. <i>La visión de la cultura en los manuales de lengua extranjera</i>	24
2.3. <i>En búsqueda de la francofonía en la mediateca de la ENP 5</i>	27
<b>3. Material intercultural en TIC: el multimedia como generador de material didáctico para el descubrimiento de la francofonía</b>	<b>31</b>
3.1. <i>Mediateca: un impulso a las TIC en la educación</i>	32
3.2. <i>Multimedia: el Microsoft Power Point para la creación de material alternativo</i>	34
3.3. <i>Francofonía en la mediateca: propuesta de un espacio intercultural en el aprendizaje de lenguas</i>	36
3.3.1.a. <i>« Au Québec je parle français »</i>	39
3.3.1.b. <i>« Le français au Québec »</i>	44
3.3.1.c. <i>« Au Québec, je chante en français »</i>	49
<b>Conclusión</b>	<b>54</b>
<i>Anexos</i>	56
<i>Anexo I: Manuales de FLE en Mediateca</i>	57
<i>Anexo II: Diapositivas de la ficha pedagógica A « Au Québec je parle français »</i>	60
<i>Anexo III: Diapositivas de la ficha pedagógica B « Le français à Québec »</i>	67
<i>Anexo IV : Diapositivas de la ficha pedagógica « Au Québec, je chante en français »</i>	74
<b>Bibliografía</b>	<b>80</b>

## Introducción

“Uno puede descubrir a los otros en uno mismo,  
darse cuenta de que no somos una sustancia  
homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que  
no es uno mismo: yo es otro.”  
Tzvetan Todorov

Este trabajo tiene su origen en 2007, cuando descubrí las *Mitologías* de Roland Barthes haciendo un trabajo para el primer coloquio de estudiantes de Letras Modernas, “Mitologías dentro de las literaturas modernas”; todo empezó con la definición del mito como un habla, como la manera de establecer comunicación con el mundo, interpretarlo y entenderlo. El pensar que un mito es un signo en segundo grado, es decir, un signo que se vuelve significante para adquirir una multiplicidad de significados, parece una explicación atinada de cómo comprendemos nuestra realidad.

En las decenas de ensayos que Barthes escribe sobre su cultura, no inserta en ella sólo escritores como Racine, también suscribe a este término el *Citröen* de la época o el *Tour de France*, probablemente el evento deportivo más importante de la nación gala. Todos estos elementos, si nos apegamos al hecho de que son los vínculos entre el ser humano y el mundo, son los que forman su identidad, su persona, su integración a una sociedad, su cultura.

En el trabajo que redacté posteriormente sobre Amélie Nothomb y su libro *Stupeur et tremblements* no me daba aún cuenta de cómo me estaba adentrando en el tema principal de esta tesina, la interculturalidad; simplemente describí el mito de Sísifo inmerso en esta obra autobiográfica. En efecto, Amélie es una heroína destinada a fracasar en una nación, en una sociedad, en una cultura que no la acepta: mientras permanezca en ese mundo que no es el suyo, ésta seguirá cayendo por la colina por más que intente subir la roca. El mito de Sísifo en este trabajo evoca la incompatibilidad entre un paradigma de realidad y otro.

Fue en este punto donde empecé a preguntarme sobre la validez de un mito de forma colectiva, qué tan personal era una interpretación y cuántos mitos habría. Simplemente el pensar hacer una serie de ensayos con las mitologías mexicanas me mostraba cuán personal podría ser, la elección de los elementos que construyen nuestra identidad, nuestra cultura.

A inicios de 2008, los miembros del comité organizador del segundo coloquio de estudiantes de Letras Modernas decidimos establecer como tema “Culturas en intersección”

donde nos dimos a la tarea de investigar conceptos básicos de cultura, interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad. En este contexto me acerqué a un par de artículos del italiano Giovanni Sartori quien, desde una perspectiva sociológica, expone estos conceptos como formas de orden social.

A pesar de lo limitadas que fueron las lecturas de aquel coloquio, me atrevo a decir que nuestras mitologías, compartidas colectivamente pero personalizadas individualmente, son los componentes de nuestras esferas culturales. Estas esferas son como las de la teoría matemática de los conjuntos: algunas son completamente diferentes, otras coinciden en la mayoría de sus elementos, otras más sólo en algunos aspectos.

Al pensar en las culturas como esferas que funcionan a manera de conjuntos no pude evitar preguntarme cómo podrían ser las relaciones de las esferas que son completamente diferentes, que tan sólo se ligan por uno de los infinitos vértices del círculo. ¿Cómo podrían acercarse? Esta imagen ilustra, para mí, el problema con el Otro.

Para regresar a planos reales y dejar de lado las meras relaciones abstractas, me gustaría dar a entender esta relación con el ejemplo de Cristóbal Colón al momento de llegar a América, según las observaciones de Tzvetan Todorov en su libro *La conquista de América*. Se trata de un momento singular de nuestra historia ya que corresponde a un contacto entre dos sociedades que se presumían completas.

Colón y sus hombres, al momento de llegar a las islas Bahamas, probablemente sintieron alivio de haber terminado su larga travesía y comenzaron a buscar aquello que ya conocían en el lugar totalmente ignoto para ellos: “las creencias de Colón influyen en sus interpretaciones. No se preocupa por entender mejor las palabras de los que se dirigen a él, pues sabe de antemano que va a encontrar cíclopes, hombres con cola y Amazonas.” (Todorov, 2009: 25). Éste es tan sólo el inicio de cómo dos esferas titánicas se encuentran.

Colón hace un par de viajes más donde la relación entre las culturas no es estática; travesías en las que el genovés, lejos de comprender y encontrar una empatía con los pueblos del lugar, amolda su visión con el fin de evangelizar. Pasa de ser un simple navegante a un ente pródigo que busca llevar la verdad –su verdad– a los pobladores de las Indias occidentales; “sabe interpretar los signos de la naturaleza en función de sus intereses” (Todorov, 2009: 28); visión que convenientemente le aporta muchas riquezas. Así pues, “la estrategia finalista se vuelve primordial en su sistema de interpretación: ésta



ya no consiste en buscar la verdad, sino en encontrar confirmaciones para una verdad conocida de antemano” (Todorov, 2009: 28). Colón encuentra la forma de imponerse.

El navegante genovés no sólo ignora las ideas de equidad e integración sino que busca desintegrar aquella otra realidad, deshilar la esfera y absorberla como si no existiera: “Los indios físicamente desnudos, también son, para los ojos de Colón, seres despojados de toda propiedad cultural: se caracterizan, en cierta forma, por la ausencia de costumbres, ritos, religión” (Todorov, 2009: 44).

Mi interés por tratar el problema que existe al entrar en contacto dos culturas, dos individuos, dos verdades, me hizo darme cuenta de que no es un problema alojado en los anales de la historia, o que yace en los colapsos de dos imperios desconocidos; es una situación palpable en nuestra vida diaria, nuestro país, nuestra comunidad, nuestro hogar. De manera personal, encontré el problema del Otro en mi realidad como profesor y asesor de una lengua extranjera.

Ha sido en la didáctica, a través de las diversas lecturas que serán señaladas en este trabajo, donde he encontrado algunas huellas de la respuesta a este problema, donde he avizorado soluciones que van más allá de los conceptos, que tratan de aterrizar en los hechos y las acciones: desarrollar la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Presentar el espacio cultural y buscar un modelo integrativo –como el que mencionaremos más adelante– fueron las razones que me apasionaron de este tema, ir del simple conocimiento hacia la reflexión, hacia el descubrimiento gracias al auto-reconocimiento. La didáctica de las lenguas extranjeras me ha permitido regirme bajo un marco que va del concepto de la otredad, desde una perspectiva teórica, hasta las prácticas para promover un mejor manejo de la dimensión intercultural.

Si bien es cierto que el desarrollo de la competencia intercultural tiene una gran cantidad de aristas, yo decidí concentrarme en una de ellas: el descubrimiento de la francofonía. Este término trasciende al hecho de tener una lengua en común, comprende el conjunto de acciones que llevan a cabo, así como valores que albergan, las culturas con

esta lengua, eliminando la idea centralista y errónea de que el francés sólo se habla en la nación gala y, por lo tanto, sólo una forma de hablar francés es correcta<sup>1</sup>.

Resolví tratar este tema debido a que desde 2011 laboro en la mediateca del plantel 5, “José Vasconcelos”, de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este espacio diseñado para el auto-aprendizaje, noté la falta de materiales que permitan al aprendiente descubrir la diversidad del francés y de la vasta riqueza que existe fuera del Hexágono.

La propuesta es crear un espacio intercultural donde aprendientes de francés del sistema escolarizado y de auto-aprendizaje converjan para descubrir tanto la francofonía como su cultura, mediante un recurso multimedia auténtico proveniente de culturas francófonas.

Me parece muy importante señalar que, para la elaboración de los materiales, tomé como base el trabajo que desempeñé junto con Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril durante mi servicio social en el departamento de francés, catalán y rumano del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, bajo la dirección de la Dra. Béatrice Blin, al diseñar prototipos de actividades de un curso semi-presencial de francés. Lo subrayo porque esta forma de elaborar material didáctico dista de requerir un especialista en programación; únicamente utilicé paquetería básica de computación.

A lo largo de esta tesina buscaré definir, para empezar, qué es la competencia intercultural, de dónde viene y cuál es su objetivo; para este apartado puntualizaremos los objetivos de este enfoque a partir de lo expuesto por Antonio Muñoz Sedano; de igual manera permearemos su origen gracias un recuento hecho por Maddalena De Carlo, para finalmente aterrizar en la postura de Martine Abdallah-Pretceille en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. De esta manera podremos revelar las ideas y las realidades sobre el desarrollo de esta competencia; tomando en cuenta las señalizaciones hechas por Byram, Gribkova y Starkey, haremos un contraste con la realidad que nos plantea Neuner y así podremos hacer un breve análisis de las circunstancias de la mediateca de la ENP 5.

---

<sup>1</sup> En el marco del “Coloquio Francofonía y Diversidad cultural” (2006) Laura López Morales y Rosalba Lendo apuntan que cualquier perspectiva sobre la francofonía intenta reflejar “lo vasto y complejo de una realidad lingüística y cultural, resultado del largo proceso de evolución y aclimatación de una lengua que, atravesando fronteras y continentes, se fue enriqueciendo poco a poco en su encuentro con otros pueblos y culturas, y aprendió a expresar las realidades y diferencias de cada uno de ellos” (Lendo y López Morale, 2007: 8)

Finalmente podremos hacer una propuesta, considerando los postulados de Bartolomé y Jean-Pierre Carrier en lo referente a las tecnologías y la educación, que nos indicará cuáles son los pasos a seguir después de este trabajo.

## 1. La competencia intercultural como engrane del enfoque intercultural en la educación

« Or je trouve, pour revenir à mon propos, qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu'on m'en a rapporté, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage; comme de vrai, il semble que nous n'avons autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du pays où nous sommes »

Montaigne

La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, según el *Diccionario de términos clave en ELE*, tiene su origen en las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural de Van Ek, cuya finalidad es desarrollar “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural” (Centro virtual Cervantes, “competencia intercultural”, 2012: Instituto Cervantes).

Actualmente, dos enfoques contemplan esta competencia; por un lado, el basado en las destrezas sociales, que confiere mayor importancia a la dimensión pragmática, buscando la asimilación cultural de quien aprende; por otro lado, el enfoque holístico, un enfoque crítico de las diferencias culturales con énfasis en los aspectos afectivos y emocionales. Es este último el que he elegido para este trabajo.

Se distinguen tres etapas de esta competencia: la *monocultural*, donde el aprendiente interpreta desde los límites de su cultura a los otros; la *intercultural*, en la cual logra tomar una posición intermedia y compara entre ambas; finalmente, la *transcultural*, en la que logra tomar distancia y fungir como mediador entre culturas (Centro virtual Cervantes, Cervantes: “competencia intercultural”).

A partir de la definición de la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos preguntarnos el porqué del auge de este tipo de competencia. En este capítulo, me abocaré a conocer el origen de esta competencia que viene desde la propuesta de una educación intercultural, de tal manera que me focalizaré en lo que respecta al aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras; finalmente, describiré con más detalle la dimensión intercultural en la didáctica de las lenguas y las culturas.

## 1.1. Definición y objetivos de la educación intercultural

En su obra *Educación intercultural: teoría y práctica* (1997: 115), Antonio Muñoz Sedano, especialista en temas de educación, afirma que a finales de la década de 1960 en organismos europeos se comienza a utilizar los términos de educación multicultural, diálogo entre culturas y modelos interculturales; sin embargo, es sólo hasta la última década del siglo XX cuando este tema devino en una disciplina por completo. El mismo autor (1997: 115) señala que las primeras resonancias de la educación intercultural vienen de América del norte y que años más tarde ya serían tema en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El modelo educativo intercultural es muy joven. Sería prudente indagar el porqué de este auge. Muñoz Sedano (1997: 115-119) enumera una serie de factores que permitieron que la educación pasara de un modelo etnocentrista a uno antropológico. Aquí trataremos de sintetizarlas pues nos interesa dar a conocer el argumento de fondo, que nos conduce hasta la llamada competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1) El fin del colonialismo: el evolucionismo cultural, promotor de los tres estadios de la cultura (salvajismo, barbarie y civilización), fue el argumento central para que los países colonizadores continuaran con su “tarea civilizadora” en sus respectivos territorios conquistados. En América del Norte había un ambiente más propicio que favoreció el estudio del contacto entre culturas. Éstas dejaban que la antropología influyera poco a poco en disciplinas como la psicología y la educación. Hoy en día, los presupuestos son en su mayoría antropológicos, contrastantes con el modelo de la evolución cultural (Muñoz Sedano, 1997: 115-116).

2) El rechazo social y político del racismo: al final de la segunda guerra mundial, se “alcanza su formulación jurídica en la Convención Internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación” (Muñoz Sedano, 1997: 116). A esta razón se agrega la composición, en las naciones europeas de occidente así como de la potencia estadounidense, de diversos grupos étnicos y lingüísticos.

3) La fundación del Consejo de Europa, la Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Europea, organizaciones que resaltan en sus ideales el incremento de relaciones entre pueblos y culturas (Muñoz Sedano, 1997: 116).

4) El reconocimiento internacional de los Derechos Humanos (Muñoz Sedano 1997: 116).

5) El auge de los programas de educación compensatoria: Muñoz Sedano refiere “que la educación multicultural nace en el entorno de los programas de educación compensatoria” (1997: 117), es decir “programas específicos de atención educativa a poblaciones socialmente deprivadas” (1997: 117).

El enfoque intercultural en la educación busca que todos los grupos convivan armoniosamente tratando de no caer en el colonialismo, el nazismo y el fascismo. Las políticas generales que experimentaron dichos regímenes fueron de rechazo, discriminación y absorción; por lo tanto las políticas culturales fueron de deculturación, segregación y asimilación. Los estragos resultantes de lo ya mencionado no han sido sólo crímenes contra la humanidad sino el origen de revueltas e insurrecciones; por lo tanto, se plantea que sea la educación la solución que llevará a la diversificación y la integración a través de este enfoque.

Por cuestiones prácticas no definiré a través de la negación estos conceptos; por el contrario los englobaré en el término de integración que, en la rama cultural, se define como “la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación” (Muñoz Sedano, 1997: 104). Este cambio de paradigma educativo viene acompañado de una reformulación conceptual: el paso de Cultura/Civilización a cultura.

## **1.2. De la “Cultura/Civilización” a “cultura” en la educación**

Los conceptos, *Cultura* y *civilización*, se fueron desarrollando a la par –aunque no de manera global– para marcar fronteras; exploremos su evolución histórica para, de esta manera, establecer una liga entre ambos. En efecto, ello nos permitirá entender la noción de *cultura*, nuestro tercer término.

La Real Academia de la lengua española trata el concepto de *Cultura* desde un punto de vista tradicional definiéndola como “Efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del hombre”.

Muñoz Sedano apunta que este término es una forma de contrastar “el hombre culto frente al inculto e ignorante” (1997: 99), es decir, connota jerarquía social, estatus y prestigio. Fueron definiciones apegadas a la anterior las que hacían de la cultura algo propio de las élites. ¿Por qué habría que marcar una diferencia? ¿Por qué contrastar un “nosotros” con un “ellos”? Estas preguntas pueden ser contestadas examinando el desarrollo histórico del concepto de civilización y lo que éste engloba.

Maddalena De Carlo, especialista en didáctica de lengua extranjera, en *L’Interculturel*, plantea tres orígenes geográficos de esta palabra, todos derivados del latín. En primer lugar, *Zivilisation*, que se refiere en Alemania a la moral de la clase noble y que tendría un contrapeso con la creciente burguesía en la época de Federico II. En segundo lugar expone que en Italia, *civiltà*<sup>2</sup>, utilizado por Dante, resistió a cambios conceptuales. Por último, en Francia *civilisation* bifurca su sentido según se hable de la *civilisation universelle* o bien de la *civilisation française* (1998: 14-17).

“Civilización” suele definir aquella sociedad que ha pasado por dos etapas anteriores: el salvajismo y la barbarie; de suerte que, como marca De Carlo, la civilización “*pouvait séparer les peuples le plus évolués des autres*”<sup>3</sup> (1998: 16); de igual forma nos dice que el concepto de civilización agrega a su polisemia la idea de progreso en los tiempos de la revolución francesa. Ambos conceptos se reforzaron y dieron origen al discurso que pretendía llevar la civilización a aquellos que aún vivían en la barbarie o el salvajismo, por medio del progreso y la industrialización.

Al cambiar la lente hacia una definición de la civilización francesa –que busca afirmarse en confrontación con otras civilizaciones–, De Carlo (1998: 21) identifica el punto de partida de la noción en la *Défense et illustration de la langue française* (1549) escrita por Joachim Du Bellay, texto que aboga por la igualdad entre el francés y las lenguas cultas como el latín, así como por la superioridad en contraste con las lenguas de otros reinos. Más próximo a los tiempos de la revolución, De Carlo también retoma a Diderot quien, en el siglo XVIII, proclama la exactitud y pureza del francés; por lo tanto,

---

<sup>2</sup> De Carlo implica que conserva la misma acepción que el latín *civilitas* (sociedad en contraposición de los bárbaros), palabra originaria de *civiltà*; sin embargo, no lo especifica. En diversas fuentes, desde el diccionario Sopena, fuentes electrónicas como el *Grande Dizionario Italiano* al igual que en *Il Dizionario della lingua Italiana* de Niccoló Tommaseo dicho término sólo adquiere la connotación de *cultura* hasta mediados del siglo pasado.

<sup>3</sup> “Podía separar los pueblos más evolucionados del resto” (salvo indicación contraria, la traducción es mía).

para los años posteriores a la revolución francesa el discurso para la conquista estaría completo: llevar la civilización más ejemplar a aquellos que viven en sociedades desamparadas, rudimentarias, y así permitirles alcanzar la evolución.

Este discurso de conquista es una razón para sostener el colonialismo. Todo lo que buscaba englobar este banal “altruismo” se resumía en la acción de civilizar; siempre en nombre de una evolución global. Como hemos mencionado anteriormente, Europa, al ser víctima de estos paradigmas en los tiempos del nazismo y el fascismo, se verá obligada a cambiarlos, a buscar en la antropología norteamericana otro modelo.

Muñoz Sedano señala que los primeros brotes que tienen por objetivo redefinir el concepto clásico de Cultura, surgen con Boas y Benedict en la década de 1930 bajo el título de teoría de las formas, patrones o modelos culturales (1997: 100). Una vez empezada la segunda mitad del siglo XX Kroeber y Kluckhohn tomarían la estafeta haciendo el análisis de hasta 164 definiciones de “cultura” en las que se distinguen definiciones descriptivas, históricas, normativas, estructurales, funcionales y genéticas, entre otras (Muñoz Sedano, 1997: 99); el resultado fue la formulación del siguiente concepto: “La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos”(The Nature of Culture 1952, Chicago, citado en Muñoz Sedano, 1997: 100).

A dicho concepto se irían sumando los propuestos por los cognitivistas como Camilleri, Clanet y Simard; más tarde Martine Abdallah-Pretceille recuperaría el término de cultura subjetiva (propuesto por Triandis) en donde “la cultura [...] es un fenómeno socio-psicológico. Sólo existe en los individuos.” (Muñoz Sedano, 1997: 101). Bruner añadiría que la cultura es fruto de la creación personal, en la cual “el hombre no es una isla completa en sí misma, sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea” (Muñoz Sedano, 1997: 101).

Finalmente, Muñoz Sedano enlista ocho características esenciales que sintetizan el significado de cultura y que, para fines prácticos, permitirán saber a qué nos referimos cuando hablamos de “cultura” (1997: 102):

- Es producción característica de un grupo humano.
- Relativamente permanente, se transmite por “herencia social” de una generación a otra.



- Es relativamente mutable, pues el propio grupo la modifica.
- Es un conjunto de significados, símbolos, valores y normas ampliamente compartido en grupo.
- Es asimilada parcialmente por cada uno de los miembros del grupo. También conjuntamente con los demás, cada individuo colabora en la modificación o recreación cultural.
- Va plasmándose en variados objetos culturales que tienen una función o un sentido en el presente y en la historia del grupo.
- Es un producto de la interacción social.
- La lengua es uno de sus componentes.

De esta manera, al menos en materia educativa, se transforma la visión de las grandes civilizaciones a cuyas formas de vida deben aspirar el resto de las sociedades. La idea de la superioridad intelectual de una sociedad sobre la otra cede el paso a la idea de equidad. Por lo tanto, cuando se habla de cultura en la educación del estudiante el objetivo principal es ahora conocer la cultura del otro, sin menoscabo de la cultura propia.

Habiendo entendido cómo se reformulan estos conceptos, cómo cambian los paradigmas y, sobre todo, qué es lo que se busca desarrollar, y cual es el objetivo de estos cambios, cabe cuestionarnos ¿cómo entra en esta transformación la enseñanza de lenguas? ¿Cuál es la relación entre las políticas de integración y la competencia intercultural?

### **1.3. La cultura en el aprendizaje de lengua: características de la dimensión intercultural**

La transformación del concepto de cultura trajo consigo un cambio en los objetivos asignados a su enseñanza: ya no se trataba de acumular conocimientos sino de darles un fin más práctico. Dejar de abocarse a almacenar conocimientos de la Cultura y comenzar a interesarse por las costumbres, las fiestas, las modas, entre otros aspectos calificados de “populares” conlleva una visión pragmática mas no necesariamente utilitaria.

Para empezar presentaremos los señalamientos hechos por Martine Abdallah-Preteuille sobre la perspectiva culturalista y así, posteriormente, hacer referencia de los

errores marcados por Byram, Gribkova y Starkey de dicho enfoque para que de esta manera, finalmente, presentemos los componentes de un enfoque intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El problema de los enfoques antes utilizados en el campo de la lengua extranjera, señala Abdallah-Preteuille, en el artículo titulado “Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication”, era que se trataba de una perspectiva culturalista sistemática y globalizadora (1996: 37), es decir, el aprendiente de lengua extranjera hacía un “*analyse à partir d’une simple connaissance descriptive des cultures*”<sup>4</sup> (1996: 35). Si el aprendiente formulaba juicios a partir de una descripción –que jamás será suficiente para desglosar una cultura–, ¿qué utilidad tenía? ¿Cuánto podía confiar en –o cuán acertada podría ser– la descripción de un tercero? ¿Era lo ideal que el aprendiente describiera de manera unívoca la cultura cuya lengua estudiaba?

Byram, Gribkova y Starkey, a quienes haremos referencia más adelante, aseguran que “*il est impossible de savoir par anticipation quel va être l’ensemble de connaissances nécessaires à une interaction* –y continúan afirmando– *cela a d’ailleurs été l’échec majeur de l’approche axée sur le seul savoir*”<sup>5</sup> (Byram et al. 2002: 12). Por lo tanto, Abdallah-Preteuille se adelantará a pregonar que se debe de “*penser la rencontre de l’Autre non pas comme résultat de connaissances mais d’une re-connaissance*”<sup>6</sup> (Abdallah-Preteuille, 1996: 37).

Dicha competencia de descubrimiento a través del auto-conocimiento (auto-descubrimiento) buscaría ser “*une compétence d’analyse car les faits culturels peuvent servir d’écran à la compréhension des enjeux de la communication; compétence qualifiée d’interculturelle si l’on fait référence au fait que toute définition culturelle est le produit d’une interaction, d’une interdéfinition*”<sup>7</sup> (Abdallah-Preteuille, 1996: 35). En otras palabras, estar abiertos a otras visiones de mundo, no juzgarlas a partir de la nuestra sino relativizarlas.

---

<sup>4</sup> “Análisis a partir de un simple conocimiento descriptivo de las culturas”.

<sup>5</sup> “Es imposible saber anticipadamente cual será el conjunto de conocimientos necesarios para alguna interacción –y continúan afirmando– este ha sido el fracaso más grande de una perspectiva basada sólo en el saber”.

<sup>6</sup> “Pensar en el encuentro con ‘el Otro’ no como el resultado de conocimientos, sino como un acto de auto-conocimiento (auto-descubrimiento)”.

<sup>7</sup> “Una competencia de análisis, ya que los hechos culturales pueden opacar la comprensión de lo que está en juego durante la comunicación; competencia calificada de intercultural si tomamos en cuenta que toda definición cultural es el producto de una interacción, una inter-definición”.

Michael Byram, Bella Gribkova y Hugh Starkey, formulan, en una publicación del Consejo de Europa titulada *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, que la interculturalidad en el aprendizaje de una lengua tiene por objetivo “*faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels*”<sup>8</sup> (2002: 9) y para cumplir con éste, el aprendiente debe “*voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir*”<sup>9</sup> (2002: 10) contrariamente al modelo culturalista que lo encaminaba.

En lo que concierne a la competencia intercultural, la finalidad es “*permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes [...] prises dans toute la complexité qu'elles ont*”<sup>10</sup> (2002: 10) y para esto Byram, Gribkova y Starkey proponen desarrollar una serie de aspectos en las diversas competencias generales:

Saber ser: desarrollar en el aprendiente “*une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas les seuls possibles*”<sup>11</sup> (2002: 13), en otras palabras, que adquiera la conciencia de descentralizar y comparar los aspectos antes mencionados.

Saberes: propiciar que el aprendiente conozca “el universo de las personas” (2002: 13) de la lengua meta.

Saber comprender: desarrollar en el aprendiente “*l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture*”<sup>12</sup> (2002: 14).

Saber aprender/hacer: propiciar en el aprendiente “*acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel*”<sup>13</sup> (2002: 14), es decir, no sólo conocer la cultura del Otro sino interactuar en tiempo real sin romper paradigmas de realidad.

Saber comprometerse: fomentar en los aprendientes “*lorsqu'ils réagissent eux-mêmes, de manière critique, aux valeurs des autres*”<sup>14</sup> (2002: 15).

---

<sup>8</sup> “Hacer de los aprendientes, hablantes o mediadores interculturales”.

<sup>9</sup> “Ver en su interlocutor una persona cuyo perfil está por descubrir”.

<sup>10</sup> “Permitir el diálogo claro entre individuos con identidades sociales diferentes, así como la interacción entre diversas personas vistas en toda su complejidad”.

<sup>11</sup> “La voluntad de relativizar sus propios valores, creencias y comportamientos aceptando que no son los únicos posibles”.

<sup>12</sup> “La aptitud general para interpretar un documento o un suceso ligado a otra cultura”.

<sup>13</sup> “La adquisición de nuevos conocimientos sobre una cultura así como sus prácticas culturales y, de esta manera, poder manejarse bajo los límites de la comunicación y la interacción en tiempo real”.

<sup>14</sup> “Sentido crítico hacia ellos mismos, sus valores así como aquellos del ‘otro’ ”.

El fomento y desarrollo de estos componentes de las competencias generales no nos llevarán a un modelo único de entender la cultura de la lengua meta, lo que propician es la relativización de nuestra visión de mundo, el fomento de una conciencia “sobre la necesidad de adaptarse, de aceptar y comprender al Otro” (2002: 12).

A manera de conclusión de este capítulo, la competencia intercultural se definiría como el descubrimiento del Otro a través del auto-descubrimiento, de la auto-reflexión. Su aporte al ámbito del aprendizaje de la lengua extranjera se da en el campo de los contenidos culturales, que ha pasado de un paradigma basado en la Cultura/civilización (etnografía) a otro basado en la cultura (antropología); es decir, de conocer descripciones y juicios sistematizadores a relativizar nuestra visión y la del Otro. Esta competencia está asociada al enfoque intercultural en la educación que busca la preservación de la diversidad cultural.

La propuesta se enfocará en propiciar el auto-descubrimiento de la cultura de los estudiantes gracias a la exploración de diversas culturas francófonas aunque, para el trabajo actual, sólo se ha vislumbrado trabajar con ciertos rasgos de la cultura quebequense que, me parece, nos darán la pauta para trabajar con el resto de los integrantes de habla francesa.

## 2. De la teoría a la práctica en los materiales: El manual de lengua para desarrollar la competencia intercultural

“Ninguna civilización puede pensarse a sí misma si no dispone de algunas otras que sirvan de término de comparación”  
Claude Lévi-Strauss

Las mediatecas de la ENP buscan ser centros de auto-acceso debido a la falta de asesores y de horas disponibles; por lo tanto, elegir, crear y adquirir un buen material es fundamental para este espacio de aprendizaje de idiomas.

En lo que se refiere al FLE (Francés Lengua Extranjera), la mediateca del Plantel 5, “José Vasconcelos”, cuenta con un acervo cercano a la centena de libros; de éstos destacan 2 colecciones de gramática, la “progressive”, la cual cuenta con secciones de fonética, civilización, conjugación, comunicación, vocabulario, ortografía y literatura; así como la colección “grammaire pour le DELF”. Cuenta con seis colecciones completas de manuales de lengua y nueve tomos sólo para principiantes; también se tienen dos colecciones completas para preparación DELF y ocho libros más de preparación. Otra sección es la de lectura que cuenta con libros, audio-libros, manuales de comprensión de lectura y literatura. Por último, en el acervo se encuentra una colección completa para el desarrollo de las competencias de la lengua. La mayor parte de este material proviene de la casa editorial Larousse-Patria aunque también existen ejemplares elaborados por editoriales como Black Cat, PONS idiomas, Herder y la DGENP. Otro de los recursos del centro es el software multimedia *Tell Me More*, el cual tiene un enfoque en pro del desarrollo de las destrezas sociales de la competencia intercultural, por lo tanto apunta a la asimilación cultural.

Los materiales que se han mencionado fueron creados bajo ciertos parámetros a favor del desarrollo de las competencias generales del aprendiente así como de las competencias/actividades de la lengua; en el presente capítulo contrastaremos los postulados hechos por los especialistas, focalizándonos en la dimensión intercultural, con los factores ajenos a la didáctica que determinan ciertos aspectos del material. Finalmente describiré el contexto de la mediateca del plantel 5 para fundamentar mi propuesta la cual, por tener este carácter, sólo estará enfocada a un aspecto minúsculo de la dimensión intercultural: la reflexión intercultural a través de un vistazo a la cultura quebequense.

## 2.1. Los manuales como herramientas que desarrollan la competencia intercultural

Christine Tagliante, en su libro *La Classe de langue*, clasifica los documentos en dos tipos: los elaborados con fines pedagógicos y aquellos cuyo origen tiene otra finalidad, es decir, auténticos (1994: 37). Byram, Gribkova y Starkey hacen esta misma diferencia señalando los manuales escolares como pertenecientes a los primeros y recomiendan el uso de los segundos (2002: 26).

Byram, Gribkova y Starkey subrayan “*Quant à l’approche du matériel proposé, elle est toujours critique*”<sup>15</sup> (2002: 26) con la finalidad de “*faire réagir l’apprenant en lui proposant des textes et des éléments visuels qui offrent différents éclairages sur la réalité*”<sup>16</sup> (2002: 26). La diversidad de las visiones del mundo de la que el aprendiente es testigo busca la reflexión de éste ya que “*l’élève doit apprendre à manier des concepts analytiques plutôt que de se contenter d’assimiler de l’information*”<sup>17</sup> (2002: 26).

Para el uso de los documentos auténticos, según Byram, Gribkova y Starkey (2002: 27), hay que tomar en cuenta dos aspectos que permitan tratarlos desde una perspectiva crítica y analítica: por un lado, el contexto, que permite una lectura más aguda del documento, “el tipo y lugar de publicación, el público al que se dirige, los grandes eventos que pudieron influir al concebirlos, la tendencia política, religiosa o cultural implícitas” (2002: 27); por otro lado, la intención, es decir “si trata de persuadir, argumentar, entretener o bien tiene una finalidad publicitaria” (2002: 27).

Prácticas y sintéticas, las recomendaciones hechas por los tres especialistas del Consejo de Europa apuntan a la interpretación crítica y analítica por parte del aprendiente; sin embargo, los actuales manuales de FLE basan primordialmente sus propuestas para el desarrollo de la competencia intercultural en lo señalado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002, Instituto Cervantes).

---

<sup>15</sup> “En cuanto a la forma de usar el material propuesto [los documentos auténticos], siempre ha de ser crítica”.

<sup>16</sup> “Crear una reacción en el aprendiente al proponer textos y elementos visuales que ofrezcan diferentes puntos de vista sobre la realidad”.

<sup>17</sup> “El alumno debe aprender a manejar conceptos analíticos más allá de conformarse con acumular y asimilar información”.

El MCER, regido por un enfoque intercultural cuyo objetivo 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 la cultura” (2002: 1), presenta las propuestas para tratar la interculturalidad en las siguientes competencias: el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades y la competencia existencial. A continuación resumiremos lo enunciado en el MCER, texto eje de los manuales de FLE en la actualidad.

El conocimiento declarativo (*savoir*), también conocido como conocimiento del mundo, según el diccionario del Instituto Cervantes (Centro virtual Cervantes, 2012: “competencias generales) está definido como:

Conocer por un lado, lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; y, por otro, clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) así como sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.).

Podemos decir entonces que es un conjunto de conocimientos enciclopédicos.

En el MCER se señala como parte del conocimiento declarativo la conciencia intercultural que resulta como consecuencia del “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ ” (2002: 101) por lo tanto, afirma que el conocimiento enciclopédico sobre otra cultura tendría que suponer “una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (2002: 101). De esta manera, el objetivo de la conciencia intercultural, es pasar de los prejuicios y del encasillamiento a la comprensión y la relativización.

Para los usuarios del MCER, se señala lo siguiente a determinar (2002: 102):

-Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.

-Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.

-Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará un alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

Las destrezas y habilidades, competencia también conocida como “saber hacer” (*savoir-faire*), se refieren a todo aquello que el alumno como actor tiene la capacidad de hacer al momento de una interacción.

Las destrezas y habilidades denominadas como interculturales tienen como finalidad la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera entre sí, de fungir como mediador en conflictos interculturales, de ir más allá de los estereotipos, de utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otra cultura, al igual que, una sensibilización cultural (2002: 102).

Los usuarios del MCER habrán de determinar (2002: 103):

-Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

-Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se la capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

-Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.

-Qué posibilidades tendrá un alumno de actuar como intermediario cultural.

La competencia existencial (*savoir-être*), detallada de menor manera que las otras en el MCER (2002: 103), está definida por el diccionario del Instituto Cervantes como “la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (Centro Virtual Cervantes, 2012: “competencias generales”) por lo tanto tiene como objetivo el desarrollo de una personalidad intercultural “que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia”.

Al tratar temas como valores, creencias, personalidad, motivaciones, entre otros, el planteamiento de una personalidad intercultural como objetivo educativo trae diversos cuestionamientos pedagógicos y éticos de los que destacamos el “cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral” (2002: 104).



En síntesis podemos afirmar que el MCER establece al menos tres vértices para trabajar la interculturalidad durante el aprendizaje de una lengua extranjera: conducir el saber enciclopédico a la reflexión entre las dos culturas; poder desarrollar el rol de mediador entre ambas para interactuar; interiorizar la toma de conciencia intercultural para formar una personalidad intercultural.

Debido a que el manual de lengua extranjera es uno de los principales recursos para desarrollar estas competencias de la dimensión intercultural –y en mediateca los materiales son aún más trascendentales para la formación del aprendiente en lengua extranjera–, haremos un breve análisis de las precauciones que debería tener un aprendiente al confrontar uno de estos materiales, supuestamente basados en los principios que establece el MCER.

## **2.2. La visión de la cultura en los manuales de lengua extranjera**

Como lo hemos señalado reiteradamente, la enseñanza de la cultura de una lengua extranjera ha sufrido diversos cambios, desde el enfoque tradicional que intentaba enaltecer la Cultura y la civilización de la lengua meta, pasando por la practicidad del método audio-oral, hasta la visión más integral del enfoque comunicativo y la complejidad del enfoque intercultural según una perspectiva accional. Los manuales de lengua no han quedado exentos de estas transformaciones.

Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz hablan, en un breve apartado titulado “Cultura”, del libro *Enseñar lengua* (2007), sobre los contenidos culturales, refiriéndose a aquello que Jurjo Torres llama el currículo implícito, es decir la selección de temas puesto que “es un hecho indiscutible que desde la misma selección de los contenidos –lo que se estudia y lo que no se debe estudiar– existe una serie de implicaciones ideológicas y éticas” (2007: 541).

La razón por la que se eligen o se omiten ciertos contenidos es porque “los materiales de aprendizaje son productos políticos, ya que manifiestan y pretenden transmitir determinadas actitudes hacia el mundo” (Cassany *et al.*, 2007: 542). Esto quiere decir que podemos tener materiales con diferentes intenciones implícitas. Jurjo Torres incluso

identifica en los libros de texto tendencias sexistas, clasistas, racistas, centralistas o promotoras de un modelo urbano.

Cassany, Luna y Sanz deciden hacer una tipología sólo para los manuales de enseñanza de lengua dentro de la que hay cuatro modelos: los de lengua, cuyo interés reside en difundir sólo el uso de “la lengua culta”; los de sociedad, enfocados a transmitir presupuestos sobre la organización de la sociedad; los didácticos, donde se intenta establecer una idea única de la forma de aprender; y, por último, los culturales que buscan uniformizar los referentes culturales (aculturación) y así segregar a los grupos minoritarios/minorizados. Es este último modelo el que nos interesa analizar, desde una perspectiva no etnocéntrica.

Si bien es cierto que las fronteras son muy brumosas entre los modelos, a continuación haremos referencia a un texto que trata los diferentes mundos, las diversas realidades que un aprendiente de lengua extranjera explora al momento de aprenderla; muchas veces a través de los manuales de ésta.

Gerhard Neuner, en su artículo “Les mondes socioculturels intermédiaires dans l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes” plantea cuatro tipos de factores interdependientes que permiten definir los contenidos de los manuales: los factores socio-políticos generales, los factores institucionales generales, los factores que buscan resaltar ciertos aspectos sobre la cultura meta y, por último, los factores que definen el concepto didáctico de los aspectos socioculturales –que hemos tratado desde el inicio de este trabajo (2003: 24).

Como el nivel que engloba a los demás, los factores socio-políticos se establecen a partir de la relación que tengan los dos países de las dos distintas culturas; es decir, si la relación es cordial u hostil. Neuner expone dos ejemplos muy claros: los manuales de inglés en la década de 1920 en Alemania (Linke/Schad : *Lehrbuch der englischen Sprache, 1927* referencia en Neuner, 2003: 26), donde se privilegiaba una visión crítica hacia los aspectos negativos de la cultura de la LE; mientras que en el contexto de la posguerra los manuales de inglés en la República Federal Alemana daban cuenta de una relación cordial y amistosa entre las naciones (Neuner, 2003: 28).

Una de las formas de escapar a este dilema (la cultura) constaba en recurrir a una vieja “artimaña didáctica”; es decir, omitir casi por completo los aspectos socioculturales...

e invitar a los hablantes del mundo de la lengua estudiada a valorar el mundo propio y resaltar sus ventajas (Neuner, 2003: 27).

Desde este nivel es que podemos empezar a hacer un análisis de los contenidos de los manuales de lengua, indagar en los referentes de la cultura de nuestros aprendientes y de la lengua meta.

El siguiente nivel es el de las instituciones, que legitiman valores de un grupo social dominante o postulan un consenso de varios grupos sociales. Neuner ilustra este factor, pocas veces es explícito, con una hipérbole escrita enalteciendo la cultura meta. Es también común detectar este factor de manera implícita en ejercicios gramaticales donde se valorizan las culturas, incluso en imágenes que definen distintos roles de actores sociales (los jóvenes, los hombres de negocios, las mujeres de la casa, entre otros). Por esta razón señala que en los manuales de lengua se encuentra este factor “*dans le « message » [des manuels] qui transparait dans le choix (ou l’omission) de certains sujets, dans la manière d’aborder un thème, ou dans les informations véhiculées par le contexte situationnel*”<sup>18</sup> (2003: 31).

Un tercer nivel de factores es el conformado por la forma en que influye nuestro entorno sociocultural sobre la meta de aprender una lengua viva. Neuner encuentra tres dimensiones aquí: la cognitiva (conocimientos), la pragmática (competencias de la lengua) y la emocional (actitudes). De esta tipificación Neuner deriva al menos tres ramas que trataremos de una manera muy breve:

- La dimensión cognitiva, enfocada a los conocimientos, donde los contenidos socioculturales se basan en diversas disciplinas como la geografía, la historia, entre otras.
- La interdependencia entre las dimensiones cognitiva y pragmática la cual puede “*favoriser l’acquisition de compétences primaires (compréhension et expression orales), tout en intégrant des éléments socioculturels dans l’apprentissage de la*

---

<sup>18</sup> “En los manuales se encuentran partes dentro del mensaje que se transparenta en la elección (u omisión) de ciertos temas, en la manera de enfocar un contenido o en la información vehiculada para el contexto situacional”.

*langue afin que les élèves soient capables d'utiliser la langue étrangère dans les situations de communication de la vie courante.*"<sup>19</sup> (Neuner, 2003: 35).

- La dimensión afectiva, focalizada a las actitudes. Neuner remarca que "*est, plus que toute autre, étroitement liée aux objectifs socio-politiques et éducatifs généraux [...], elle passe par l'imitation de modèles (hommes et femmes illustres), la participation imaginaire à des événements intéressants ou importants et la sollicitation des sentiments*"<sup>20</sup> (2003: 38).

Con base en lo anterior es posible afirmar que la selección de contenidos no es gratuita y tiene una intención que va desde el contexto socio-político general, hasta el enfoque de una institución en particular sobre la cultura, pasando por intereses y valores de grupos sociales con poder. Es por esta razón que es especialmente pertinente preguntarnos el porqué de los contenidos culturales de un manual de LE y –desde mi experiencia– en el caso específico del FLE, ¿por qué no abrir los contenidos a la francofonía, es decir, al resto de las culturas de habla francesa? ¿Por qué elegir referentes culturales comúnmente de Francia y no de otros integrantes de la Francofonía? ¿Por qué buscar la reflexión intercultural partiendo de “lo francés” y no de “lo francófono”?

### **2.3. En búsqueda de la francofonía en la mediateca de la ENP 5**

Desde mi contratación en la mediateca de la ENP 5 en septiembre de 2011, he desempeñado el papel de asesor para los estudiantes que buscan aprender francés por cuenta propia, así como para los alumnos de la modalidad escolarizada. Como asesor de una mediateca mis principales funciones son, según el reglamento interno de este centro: por un lado, fomentar el aprendizaje independiente (a través de estrategias) y, por otro lado revisar, seleccionar, adaptar y crear materiales didácticos. En los materiales a mi disposición, identifico una tendencia a enaltecer la cultura francesa.

---

<sup>19</sup> “Favorece la adquisición de competencias primarias, siempre integrando los elementos socioculturales en el aprendizaje de la LE [...] con la finalidad de que sean capaces de utilizarla en las situaciones de la vida diaria”.

<sup>20</sup> “Está fuertemente ligada a los objetivos socio-políticos y educativos generales más que cualquier otra [...] pasa por la imitación de modelos, la participación imaginaria y la evocación de los sentimientos”.

Según el registro computarizado de la mediateca (Reporte general: septiembre 2012), de 5000 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 2011-2012 en el plantel 5 de la ENP, al menos 11%, es decir 550 usuarios de mediateca, expresaron su interés por aprender francés como lengua extranjera, colocándola como la segunda lengua que atrae más aprendientes. Casi en su totalidad, esta población se encuentra motivada intrínsecamente por estereotipos acerca de la lengua meta, o bien, extrínsecamente por un futuro interés académico o laboral. Ello contrasta con el 78% de los usuarios que pertenecen a inglés, que mayoritariamente asiste para aprobar sus exámenes.

Las mediatecas de la ENP funcionan como centros de auto-acceso, es decir un lugar en el que el aprendiente tiene a su disposición todos los recursos posibles que le permiten auto-dirigirse y auto-evaluarse; por lo tanto, aunque el rol de un asesor sea importante en la formación de aprendizaje autónomo para el usuario, éste tiene la posibilidad de prescindir de su ayuda apoyándose sólo en los materiales. Libros de texto, material multimedia, auditivo y visual son los recursos de los que dispone la mediateca del plantel 5 confiriendo a la cultura al menos dos espacios: uno simplemente titulado “Cultura” y el que proponen los manuales de lengua bajo la clasificación de “Cursos generales”. El aprendiente de mediateca tiene al menos dos opciones explícitas para acercarse al espectro cultural de FLE mismas que describiremos brevemente para tener una idea de cuánto puede desarrollar la competencia intercultural un aprendiente independiente.

Los manuales de lengua extranjera son los materiales más utilizados ya que son percibidos, por parte de los alumnos, como los materiales “infalibles” para aprender una segunda lengua. Entre ellos, dos manuales de la distribuidora Larousse-Patria destacan por ser los más consultados: la serie de *Connexions* (Mérieux, R. y Loiseau, Y., 2004: tomos 1 y 2; Mérieux, R, Loiseau, Y. y Bouvier, B., 2006: tomo 3) y *Le Nouveau taxi 1* (Capelle, G. y Menand, R., 2009: tomo 1 y Capelle, G. y Guédon, P., 2009: guía pedagógica). *Connexions* es la serie más utilizada por ser una de las que está completa en mediateca –al igual que recomendada por algunos profesores del plantel–. No obstante, la presentación de la lengua francesa como propia de Francia o de Europa limita mucho la dimensión plural que según la guía pedagógica propone; además de no contemplar la reflexión intercultural sino hasta la unidad 4 del primer tomo.

*Le Nouveau taxi 1* es también un manual muy popular entre los usuarios ya que incluye un DVD-ROM que no sólo contiene ejercicios de auto-corrección y auditivos, sino también una mini serie. La mayor parte de la promoción de la francofonía se encuentra implícita en las lecciones, no obstante, está mermada de manera explícita de otro objetivo en el manual cuyo fin “*est de faire connaître des aspects culturels et sociaux de la vie quotidienne des Français*”<sup>21</sup> (Capelle, G. y Guédon, P., 2009: 13); así, el descubrimiento de la diversidad cultural de la lengua francesa depende de la capacidad del aprendiente para descifrar esa parte implícita del contenido.

En lo que concierne específicamente a la sección *Cultura* se encuentran tres libros: *La Civilisation progressive du français débutant* (Carlo, C. y Causa, M., 2003) y *intermédiaire* (Steele, R., 2004) y *La Civilisation progressive de la francophonie intermédiaire* (Noutchié Njiké, J., 2003), libros en donde se privilegia la presentación de la cultura a través de las disciplinas sociológicas; cada uno de ellos, a pesar del nivel en el que se les clasifica, contiene documentos para aprendientes con un nivel mínimo de A2. Estos materiales no parecen estar planeados para exhortar a un aprendiente a la reflexión intercultural. Para ilustrar esta situación he incluido un breve anexo sobre los contenidos culturales de algunos manuales mencionados (Anexo I: Manuales de FLE en mediateca).

Al hacer el recuento de los demás materiales, impresos y multimedia, se percibe una clara tendencia a limitar la visión de la lengua francesa a la lengua de París; en algunos casos se deja entrever una definición de francofonía, un apartado o un capítulo que la presenta con datos geográficos; la pluralidad de culturas de una misma lengua parece un pálido destello en el acervo. Casi en su totalidad, el desarrollo de la competencia intercultural se hace sólo a través del descubrimiento de Francia. Existe un número importante de materiales didácticos que prefieren refugiarse en esa antigua artimaña “didáctica” de pasar por alto el contenido cultural.

Tomando en cuenta que el pobre contenido francófono dentro del material de mediateca tendría que ser mediado por un profesor, o desarrollado en una mecánica propia del salón de clase, podemos afirmar que la mediateca del plantel 5 de la ENP necesita de la creación de espacios francófonos que no sólo presenten la diversidad cultural de una lengua como una serie de datos estadísticos, sino a través de una reflexión que permita descubrir al

---

<sup>21</sup> “Es dar conocer aspectos culturales y sociales de la vida cotidiana de los franceses”.

Otro gracias a un auto-descubrimiento, aplicando así los postulados desarrollados en el capítulo 1.

Si bien es cierto que el aprendiente de FLE en mediateca muestra gran motivación desde la primera asesoría —según los reportes de primera asesoría—, ¿qué papel jugaría el descubrimiento de la francofonía a través del desarrollo de la competencia intercultural en su formación como aprendientes independientes? ¿Qué expectativas tendríamos si se sobrepasan los estereotipos centralistas de la lengua francesa? ¿Motivaría más a los aprendientes autónomos ir más allá de las fronteras del Hexágono? Con base en los postulados de Tagliante, Byram, Gribkova y Starkey en lo referente a los materiales didácticos, complementados con el del currículo oculto, en especial en el área de aprendizaje de lenguas que estudia Neuner, me parece pertinente proponer un taller de reflexión intercultural sobre la francofonía para poder dar respuesta a estas preguntas.

### 3. Material intercultural en TIC: el multimedia como generador de material didáctico para el descubrimiento de la francofonía

“Lo único que sé es que, hasta ahora, el ordenador nunca había llevado a nadie a ese lugar. Llegar al País de la Fantasía es ya bastante extraño, pero ya no es el País de la Fantasía. Está más allá del Fin del Mundo y...”

Mayor Imbu, *El juego de Ender* de Orson Scott Card

En los capítulos anteriores subrayamos la importancia que tiene actualmente el enfoque intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras así como la del material didáctico para desarrollar la reflexión intercultural entre los aprendientes. En este capítulo me interesa plantear la posibilidad de crear un material complementario que deje de centrarse en la nación gala y permita a los estudiantes ir más allá de los referentes comunes en los manuales de lengua.

Mi propuesta se basa en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En efecto, si bien existen diversas alternativas dentro de las editoriales comerciales mencionadas que marcan cierta distancia con esta tendencia centralista para abordar lo intercultural, por ejemplo, el manual de lengua *Tout va bien!* (Augé, H. *et al.*, 2005) cuya organización curricular corresponde a la de un aprendiente hispanohablante, tales materiales tienen un alto costo para la mediateca del plantel 5. También podríamos tomar en cuenta manuales de una línea editorial diferente a la hegemónica como *Maison des langues* o *PONS idiomas*, casas editoriales distribuidas por las ediciones Difusión pero, después de haber hecho una búsqueda, lo que ofrecen no es muy diferente de lo que oferta la editorial hegemónica en lo referente a la francofonía.

La razón por la cual el problema no podría resolverse en la mediateca de la ENP 5 es la falta de un enfoque no centralista en los manuales; la imagen de Francia como el lugar arquetípico para desarrollarse en la lengua meta no deja de ser predominante. En el *Manual de auto-aprendizaje* de Francés de PONS idiomas, la historia con la cual se trabaja a lo largo de todo el libro se ubica en Francia, las primeras lecciones tratan las principales ciudades de la nación gala. En *Version Originale* de *Maisons des langues*, a pesar de la apertura a la francofonía, en el contexto de la mediateca, aún es necesaria la intervención del profesor para que se lleve a cabo una reflexión intercultural, una suerte de descubrimiento y auto-descubrimiento.



Otra razón por la cual no contaríamos con la adquisición de materiales más adecuados –tal vez algún manual de Quebec o de Bélgica–, es la falta de presupuesto y, en caso de haber un incremento de éste, en principio estaría mayormente destinado a la adquisición de materiales en inglés. Por lo que la siguiente pregunta que nos planteamos es si sería prudente atender la demanda del aprendizaje de FLE sólo con el acervo actual, y así dejar en manos de los usuarios de mediateca el descifrar los elementos implícitos de la francofonía y la vista crítica –desde el inicio– sobre los elementos puramente franceses.

En mi opinión, sería conveniente elaborar un material que incluya las mismas funciones que los manuales de lengua (trabajo a partir de documentos escritos, auditivos, audiovisuales y visuales), que presenten una secuencia organizada y que observe los principios de la competencia intercultural según el MCER. Así pues, el multimedia en Microsoft Power Point fue la alternativa que cumple con estos requisitos.

En este capítulo definiré el contexto de diseño de este material, mismo con el que se podrán llevar a cabo las actividades. Presentaré pues la mediateca de la ENP, puente entre las sociedades de la información y conocimiento para los aprendientes; y justificaré la necesidad de un espacio intercultural, para concluir con propuestas concretas de material.

### **3.1. Mediateca: un impulso a las TIC en la educación**

Uno de los objetivos de la ENP es “fomentar la participación en procesos y eventos de formación para la incorporación y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (Jurado Cuéllar, S. 2010: 50). Desde la década pasada, Antonio Bartolomé, especialista en TIC aplicadas a la educación, señalaba la importancia de la incorporación de este tipo de herramientas al ámbito educativo: “La escuela debe cambiar. No puede seguir tratando de transmitir el conocimiento como hace cincuenta años, basado en la palabra, especialmente en la palabra escrita.” (2006: 19).

Un cambio tan drástico como el que señala Bartolomé trae consigo cambios paradigmáticos en la relación profesor-estudiante, sobre todo si tomamos en cuenta que su primera fuente de información es el internet (textos, registros de audio, videos,

hipermedios); es decir, un joven que estudia a nivel bachillerato tiene mayor acceso a la información que antes.

El acceso a diversas fuentes de información como enciclopedias libres, wikis, blogs, bibliotecas digitales, bases de datos, videotecas en línea, entre otras, puede hacer del profesor y del libro una fuente entre varias más. La posibilidad de estar constantemente informados, desde cualquier lugar y en cualquier momento nos obliga como profesores a “preparar a un sujeto capaz de buscar la información, de valorarla, de seleccionarla, de estructurarla y de incorporarla a su propio cuerpo de conocimientos” (Bartolomé, 2006: 22); en otras palabras, a pasar de la sociedad de la información a la del conocimiento.

La diferencia entre una y otra sociedad radica en qué se hace con la información; mientras aquella de la información sólo contempla entes pasivos, receptores del cúmulo apabullante de datos al instante, la del conocimiento concibe sujetos activos, críticos y autónomos con respecto a las fuentes informativas que reciben. El contexto del plantel 5 de la ENP brinda la infraestructura (laboratorios de ciencias, aulas de cómputo, red inalámbrica en todo el campus, entre otros) para que sus estudiantes accedan a la primera; no obstante, es tarea de los docentes guiarlos a la segunda.

Es indiscutible que en todas las disciplinas se tiene que dar este paso. En lo que atañe al aprendizaje de lenguas extranjeras, la ENP ha puesto en marcha el proyecto de mediatecas desde el 2009 –aunque algunos planteles como el 1, el 6 y el 7 ya contaban con este espacio– con la finalidad de ser “un recurso de acceso a fuentes en otros lenguajes, una herramienta de movilidad cultural y social” (Jurado Cuéllar, S. 2010: 27). La mediateca y los laboratorios de idioma son los lugares creados específicamente para que los aprendientes se adentren al aprendizaje de lenguas extranjeras en la sociedad de la información.

Al contar con estos medios no hay que olvidar que las computadoras, características de esta sociedad, “son objetos o herramientas que adquieren su potencialidad pedagógica en función del tipo de actividades y decisiones metodológicas realizadas por los docentes” (Aguilera Carrasco, 2006: 164); por lo tanto, una de las tareas primordiales de los profesores es tomar en cuenta las dos necesidades que subraya Bartolomé: “La necesidad de una permanente actualización. La necesidad de diseñar y utilizar nuevos modos de organizar y acceder a la información” (2006: 16).

El objetivo primordial del establecimiento de mediatecas en todos los planteles de la ENP es el de aprender a aprender; es decir, son espacios concebidos para desarrollar la independencia en el estudiante, la capacidad de auto-dirigirse y, de esta manera, lograr forjar la autonomía en el aprendizaje con el apoyo de asesores. Podríamos decir que estos centros buscan ser espacios de formación de sujetos críticos, capaces de manejar la información y convertirla en conocimiento.

Una vez definido nuestro espacio y nuestro contexto es necesario justificar la propuesta que se hace en el presente trabajo. En el capítulo anterior hablábamos de las fuentes de información que tiene el aprendiente de FLE en la mediateca: primordialmente manuales de la lengua meta, cuyo currículo oculto podría influir en la percepción de la francofonía. Sin duda, el aprendiente puede ir a la otra gran fuente de información, el internet; no obstante, sin las habilidades de búsqueda adecuadas, se corre el riesgo de perderse entre hipervínculos.

### **3.2. Multimedia: el Microsoft Power Point para la creación de material alternativo**

La propuesta del presente trabajo está diseñada para ser adoptada por todo docente de la ENP que desee aplicar materiales multimedia, mismos que abarcan “desde sencillos montajes con el Power Point hasta complicados CD-ROM ensamblados con decenas de ficheros de audio, video y diseño abundante” (Bautista, F. 2006: 45). En este caso elegí el Power Point por ser un software de gran difusión.

Antes de mencionar las posibilidades de aprovechamiento pedagógico del Power Point, definiré el concepto de “multimedia” y señalaré los 4 principios que lo conforman según el pedagogo Jean-Pierre Carrier en su libro *Escuela y Multimedia*, es decir, lo digital, la interactividad, la hipertextualidad y la puesta en red.

Actualmente hablar de algo digital es usual puesto que estamos inmersos en sociedades digitales, no obstante no siempre fue así. La informática “es un medio para procesar información de manera automatizada” (Carrier, 2002: 12) y para esto se necesita de un sistema de pulsos electrónicos; es decir, un sistema digital. El objetivo de destacar la

trascendencia de este aspecto es que deriva en dos consecuencias muy importantes: “el almacenamiento de datos y su procesamiento” (2002: 13). En breve, la digitalización nos permite contener información, que en otros tiempos conformaría toda una biblioteca, en un disco duro; y facilita acceder a ellos de manera inmediata.

La interactividad es otro de los aspectos que conforman el multimedia. Carrier subraya que “el grado de interactividad de un producto multimedia tendrá que ver con la manera en que permita rebasar una lectura lineal para ofrecer un acercamiento reticular” (2002: 19), es decir, la manera en que presenta el contenido y por lo tanto le da sentido.

Otro de los componentes del multimedia es la hipertextualidad, que se contrapone a la lectura lineal de un texto. Carrier describe brevemente su funcionamiento al exponer que “los datos que componen un texto se van a vincular entre ellos según elecciones particulares [...] y de alguna manera van a permitir saltar de unos a otros según las necesidades del lector” (2002: 21) para de esta forma aproximarse de diversas maneras.

El último elemento para dar sentido a la noción de multimedia es la puesta en red, es decir, la capacidad de poner en comunicación una computadora con otras. Actualmente conectarse con otras computadoras es algo cotidiano; sin embargo, nos interesa remarcar el hecho de comunicar puesto que “aquí quiere decir intercambiar datos” (Carrier, 2002: 23). El intercambio puede ser en los dos sentidos o en uno solamente, siempre cumpliendo con el objetivo de compartir la información.

Si hilamos los cuatro aspectos que conforman el multimedia podemos decir que es “la posibilidad de almacenar en un mismo soporte texto, imágenes y sonido en interrelación” (Carrier, 2002: 11) tomando en cuenta que el soporte es digital, al igual que permite interactuar al usuario con los contenidos y la forma de leerlo, sin importar que la información se pueda obtener en tiempo real de un servidor lejos de la computadora en casa.

La propuesta presentada a continuación reúne los cuatro requisitos para ser considerada multimedia, con la salvedad de que no está completamente en red. En efecto, los problemas de la red inalámbrica son comunes en el plantel 5 de la ENP –situación que podría entorpecer la interacción con los documentos audio-visuales– por lo que he decidido empaquetar los contenidos de mi propuesta en un CD-ROM.

### 3.3. Francofonía en la mediateca: propuesta de un espacio intercultural en el aprendizaje de lenguas

El taller “francofonía en la mediateca” tiene como finalidad ser un espacio para desarrollar la dimensión intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera “*la découverte de la cultura cible se fera alors par un travail permanent de réflexion appréciative et commentée*”<sup>22</sup> (Tagliante, 1994: 69). El objetivo de este material es encaminar a los aprendientes hacia la reflexión.

En las actividades que a continuación se describirán, se trata de descubrir las variantes del francés en la provincia de Quebec y hacer reflexionar al aprendiente sobre la validez de considerar que hay una sola variante correcta. Definimos este material como no-centralista puesto que pretende tomar un referente diferente de Francia y así sembrar la intriga y el apetito por explorar el resto de las culturas francófonas.

Concretamente, se pondrán a discusión estereotipos sobre el francés de la región de Quebec (Montreal) así como calificativos adjudicados a esta variante lingüística, entendida como “un uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico” (Centro Virtual Cervantes, 2012: variación lingüística). El objetivo intercultural es hacer que los aprendientes comparen esta situación con su contexto; es decir, llevarlos a reflexionar si esta relación que existe entre el francés y sus variantes la encuentran en su lengua materna.

El contenido de los materiales que se analizarán comprende documentos auténticos según lo recomiendan Byram, Gribkova y Starkey: “*les sources d’information utilisées dans ce type d’approche sont des textes originaux*”<sup>23</sup> (2002: 26). El formato permite incluir documentos auditivos, audiovisuales, visuales y escritos.

Puesto que los materiales didácticos se definen como aquellos “que nos puedan ser útiles para crear situaciones de aprendizaje” (Cassany *et al.*, 2007: 73), el modelo que se ha

---

<sup>22</sup> “El descubrimiento de la cultura meta se hará entonces a través de un trabajo permanente de reflexión apreciativa y comentada”.

<sup>23</sup> “Las fuentes de información utilizadas en este tipo de perspectiva son siempre textos originales [auténticos]”.

elegido para este taller es el de las *webquest* ya que permite manipular los diferentes tipos de documentos, y que no requiere costos adicionales para la institución educativa. Igualmente, los materiales deberán de potenciar estrategias de aprendizaje así como el “aprender a aprender”.

El aspecto que buscaremos desarrollar con este taller se refiere a la dimensión intercultural de los conocimientos declarativos, es decir los saberes que señalamos en el primer capítulo. La metodología de las *webquest* se acopla a nuestro interés, pues, según señalan Jordi Quintana y Elisabet Higuera, éstas tienen como fin el desarrollo de competencias del manejo de la información (2009: 10).

El tratamiento de la información se da gracias al método de aprendizaje por andamiaje a través de un descubrimiento guiado con base en preguntas. Gracias a las diversas actividades que contiene una *webquest*, los aprendientes seleccionan información, la comparten y discuten entre iguales siempre aprovechando el uso de las TIC. De esta manera se irá de la mera recepción de la información a una transformación en conocimiento.

Las *webquest* se dividen en 5 apartados que *grosso modo* Quintana e Higuera resumen de la siguiente manera:

- La introducción: explicita los objetivos y el contexto de la WQ.
- La tarea: indica lo que el alumnado debe hacer, los contenidos o productos que debe crear.
- El proceso: propone la organización y planificación de la tarea o trabajo y se indican los recursos y documentos de consulta en línea.
- La evaluación: se incluyen algunas tablas de valoración y de reflexión.
- La conclusión: resume lo que se ha hecho y aprendido. (2009: 7-8)

Si bien es cierto que dicho material puede ser utilizado de manera auto-dirigida, ya que un material de mediateca o centro de auto-acceso así lo demanda, las *webquest* que en el presente trabajo se presentan están concebidas para su aplicación por parte de un moderador y un grupo de aprendientes activos. A continuación, presentaremos las actividades en Power Point desglosadas con su ficha pedagógica.

### 3.3.1. Materiales multimedia elaborados para el taller

Es muy importante señalar que el siguiente material sólo será la muestra de cómo funcionaría una parte del taller, Francofonía en la mediateca, aludiendo a la variante lingüística del francés hablado en Quebec. De obtener resultados positivos servirá de modelo para crear más material multimedia que gire en torno a la francofonía, ya sea lingüística o cultural, en pro del fomento a la reflexión sobre el Otro, pieza fundamental en el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendiente.

Con base en la *webquest* de Bernie Dodge –descritas al final del apartado anterior– describiré brevemente el desarrollo de las tres actividades indicando las competencias que se requerirán para cada uno de los procesos, ya que la introducción es, más que nada, una sensibilización a la actividad y, la conclusión, una reflexión intercultural.

Para poder mostrar de una forma más eficaz el funcionamiento del material (Fig. 1) se debe tomar en cuenta que, cada serie de diapositivas, se hizo bajo el principio de una lectura no lineal, es decir, a pesar de haber un orden en la secuencia, las diapositivas basan su avance en los desencadenadores (botones de acción) que permiten al aprendiente tomar una ruta al momento de utilizar este material.

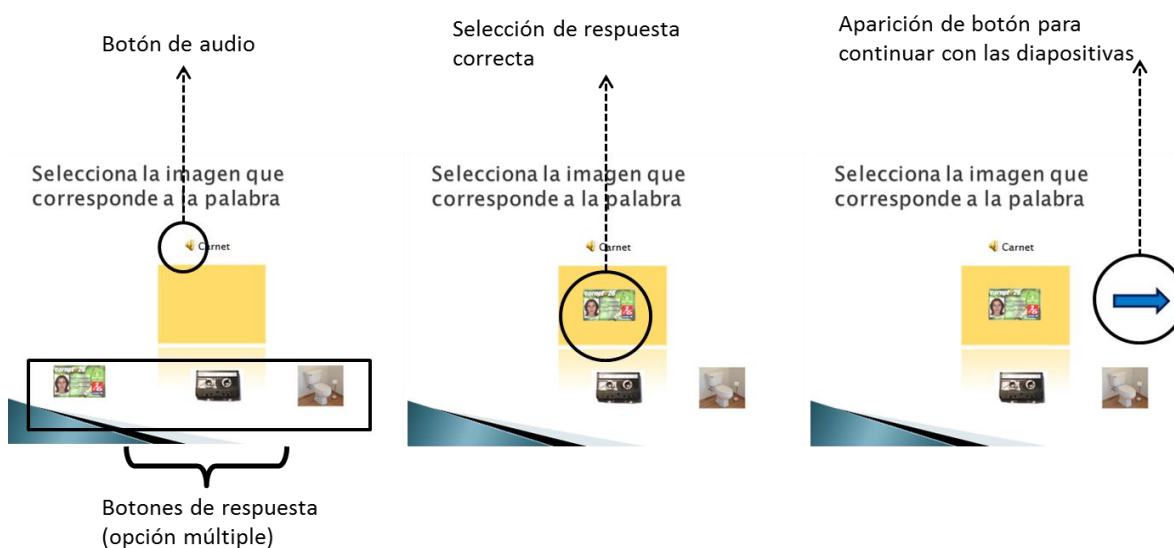


Figura 1. Funcionamiento de los botones de acción o desencadenadores.

Cada una de las actividades buscará hacer reflexionar al aprendiente entorno a la validez de una variante lingüística, es decir, éstas giraran alrededor del estereotipo de “una (variante de) lengua correcta”. Según Byram, Gribkova y Starkey “*tous les travaux de recherche indiquent que l’élimination des préjugés est la priorité des priorités*”<sup>24</sup> (2003: 30) por lo tanto, los clichés y los estereotipos, etiquetas que encasillan a grupos o individuos, deben ser trabajados de tal manera que se pongan en duda. No se busca cambiar una etiqueta por otra, simplemente ponerla en tela de juicio para que el aprendiente no sólo descubra un aspecto de la cultura meta, sino de la propia.

### **3.3.1.a. « Au Québec je parle français »**

El objetivo de esta actividad es trabajar sobre el estereotipo de una lengua correcta, es decir, la creencia según la cual sólo hay una forma de hablar correctamente un idioma. Específicamente, los participantes se enfocarán a problematizar la validez que se ha de dar a una variante lingüística con respecto a la forma estándar o de la región hegemónica. En el caso del francés, por ejemplo, suele privilegiarse la forma de hablar de la nación francesa y específicamente de las clases medias parisinas.

La forma en la que se buscará provocar esta reflexión sobre el estereotipo de “la lengua correcta” es a través del análisis crítico del discurso. Los aprendientes serán guiados a las implicaciones que tiene la palabra *joual*<sup>25</sup> a partir de un documento auténtico.

El material que se utilizará a lo largo de la sesión será una presentación interactiva en Microsoft Power Point (Anexo II) la cual mantiene una estructura de *webquest*. Los documentos que componen la presentación son: un documento audiovisual que una quebequense de Montreal grabó para presentar su video blog; una serie de hipervínculos que direccionan al aprendiente a diversos conceptos de la palabra *joual*; y una rúbrica de evaluación sobre los cuatro procesos de la sesión descritos más adelante.

Antes de comenzar se hará una breve presentación de lo que se hará durante la sesión, para la cual se presentará una carátula del tema, un mapa interactivo, una breve introducción y la tarea que debe cumplirse al final (Fig. A1- A4).

---

<sup>24</sup> “Todos los estudios indican que la eliminación de los prejuicios es la prioridad principal”.

<sup>25</sup> Forma popular de llamar al francés que se habla en la provincia de Quebec, sobre todo en la ciudad Montréal.



El primer proceso, correspondiente a la parte que lleva por título “*Française ou Québécoise?*” (Fig.A5), activa el conocimiento intercultural que el aprendiente puede tener sobre el francés hablado en Quebec, invitándolo a trabajar en torno al estereotipo, en este caso una lengua estándar superior a las variantes, una lengua mejor que las otras. Al trabajar con un documento audiovisual, el aprendiente deberá de reconocer los elementos importantes de éste y seleccionar los que le permitan responder a las preguntas propuestas.

Durante el segundo proceso, correspondiente a “*Au Québec je parle joul*” (Fig.A6.1 y A6.2), el aprendiente deberá de poner en práctica su capacidad para descubrir algún conocimiento (destrezas heurísticas según el MCER) al focalizar su atención sobre el término *joul* y las implicaciones que hace la locutora del documento. Una vez más tendrá que escuchar un fragmento del documento, seleccionar la información pertinente e interpretar.

Durante el tercer proceso, correspondiente a “*Je parle joul ou français?*” (Fig. A7.1 y A7.2), las destrezas deberán ser empleadas por el aprendiente quien tendrá que leer las diversas definiciones del *joul*, entender el mensaje global. Para que una vez que encuentre la información solicitada escogerá entre cuatro opciones diferentes. Al final del proceso, el aprendiente elegirá la definición que mejor crea que describe al *joul*.

Por último, en el cuarto proceso, correspondiente a “¿Hablar *joul* es hablar mal?” (Fig. A8.1 y A8.2), el aprendiente será invitado a reflexionar en torno a esta pregunta una vez que haya analizado la información propuesta en los procesos precedentes; por lo que se requerirá de su conciencia intercultural, es decir “la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos” (2002: 101) que habrá de ser compartida con los demás integrantes del taller de manera oral en su lengua materna, en primer lugar, sobre el *joul* y el francés estándar y, en segundo lugar, sobre su variante lingüística del español del DF y aquel que crean es el estándar.

La parte de evaluación se llevará a cabo por parte de los aprendientes a partir de una rúbrica (Fig. A9) propuesta para interpretar, calificar y autoevaluar su desempeño a lo largo de las actividades realizadas en la sesión.

Finalmente los aprendientes y el asesor harán una breve recapitulación de la actividad (Fig.A10), para explicitar lo que se aprendió durante la sesión.

Ficha pedagógica A « Au Québec je parle français »

<b>Objetivo</b>	Reflexionar en torno a la idea de una lengua correcta y la validez de las variantes lingüísticas.
<b>Trabajo/Reflexión entorno a la cultura</b>	Reflexionar sobre la validez del francés de Quebec con respecto al francés estándar de Francia.
<b>Procesos (actividades)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Française ou Québécoise</i></li> <li>2) <i>Au Québec, je parle joual ?</i></li> <li>3) <i>Je parle joual ou français ?</i></li> <li>4) <i>Est-ce que c'est mal de parler joual ?</i></li> </ol>
<b>Público</b>	Aprendientes de francés del bachillerato de la UNAM de entre 15 y 19 años.
<b>Requerimientos técnicos</b>	Computadora personal, con 1GB en memoria RAM, 2 GHz en velocidad y 20GB de disco duro. Sistema operativo Windows XP o superior con las utilidades de Windows Media y la paquetería Microsoft Office 2007 que incluya Microsoft Power Point. Audífonos, conexión a internet.
<b>Desarrollo de las actividades</b>	<p>La reflexión intercultural se llevará a cabo en 4 pasos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Una primera actividad introductoria que marcará los límites del tema que se tratará: el francés de Quebec (la variación conocida como <i>joual</i>).</li> <li>2) La segunda actividad fijará la atención en lo que culturalmente significa hablar otro francés diferente al de la nación del Hexágono (enfoque centralista de ver la lengua meta).</li> <li>3) Los aprendientes conceptualizarán las connotaciones que implica hablar una variante de una lengua extranjera a través de sus definiciones en diversas fuentes y discutirán al respecto de este tema.</li> </ol>

	4) Finalmente se hará una conclusión de dos puntos de vista sobre hablar o no <i>joual</i> o cualquier variante de una lengua estándar. Este último paso nos conducirá a una reflexión intercultural más profunda que permita comparar un contexto de la lengua materna y la lengua meta.
<b>Actividades anteriores</b>	Los aprendientes habrán de registrarse previamente al taller y comprobar durante una pequeña entrevista su capacidad de comprender documentos de nivel A2 según el MCER.
<b>Actividades posteriores</b>	Los participantes se evaluarán a partir de una rúbrica relativa a los cuatro procesos que se llevarán a cabo en esta sesión. De manera voluntaria serán invitados a participar en un foro de discusión en torno a este aspecto comparativo de una variante lingüística de un modelo de lengua estándar.
<b>Indicaciones para el asesor</b>	<p>El asesor indicará donde se encuentra la serie de diapositivas en Power Point que se trabajarán para que los participantes accedan. Estos habrán de atender las indicaciones del asesor para avanzar en cada una de estas diapositivas.</p> <p>El asesor verificará los puntajes obtenidos y dará sus observaciones según el cálculo. También habrá de advertir a los aprendientes de dos aspectos muy importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La intención (Una estudiante de Montreal que presenta su videoblog en youtube)</li> <li>-El contexto (Video subido el 23 de febrero de 2010)</li> </ul>
<b>Indicaciones para los participantes</b>	Los participantes del taller se instalarán en los gabinetes para el uso de una computadora por persona; podrán comentar y discutir la información y

	<p>las actividades que se les presentan.</p> <p>Es muy importante tomar en cuenta que no existen respuestas erróneas en este tipo de actividad y que se requerirá de toda su participación para que el taller funcione.</p>
<b>Variantes sugeridas</b>	
<b>Liga para descargar</b>	<a href="http://ow.ly/IVQMm">http://ow.ly/IVQMm</a>

### 3.3.1.b. « *Le français au Québec* »

El objetivo de esta actividad también será el de trabajar sobre el estereotipo que existe sobre hablar una lengua correcta. En la primera actividad del taller se buscó darle un valor equitativo tanto a la variante lingüística como a la estándar, en esta actividad se tiene por objetivo sensibilizar al aprendiente a aquello que caracteriza una variante lingüística.

La reflexión intercultural se hará a través de análisis crítico del discurso, por lo que los aprendientes serán guiados para analizar tres de los componentes evidentes de la variante lingüística del francés de Quebec: el vocabulario, el acento y el bilingüismo.

El material que se utilizará para esta actividad es una presentación Power Point (Anexo III) con un modelo de *webquest*. Los documentos que componen la presentación son: un video clip promocional del filme canadiense *Bon Cop, Bad Cop* en francés y diapositivas interactivas del mismo *software*.

Una vez hecho un breve recuento de la sesión anterior, gracias a una serie de diapositivas que introduzcan e indiquen la tarea por realizar (Figuras, B1, B2 y B3), se indicará a los aprendientes lo que deben hacer al final: Participar en un foro a lo largo de una semana en la red social educativa, Edmodo.

En el primer proceso, “Definiciones generales” (Figura B4), los aprendientes incursionarán en dos de los conceptos relacionados con la palabra *joual* que se pedirá analicen a partir de lo visto en la sesión anterior. La actividad de la lengua que llevarán a cabo será una comprensión de lectura en la cual sólo habrán de identificar las ideas principales.

En el segundo proceso, *Bon Cop, Bad Cop* (Figura B5), tendrán que compaginar las definiciones del *joual* del proceso 1 con el documento audiovisual del segundo, por lo tanto, practicarán la comprensión auditiva apoyándose de las imágenes si es posible, seleccionando fragmentos que permitan justificar la relación del documento con lo antes visto sobre el *joual*.

Durante el tercer proceso, “Desarmando *Bon Cop, Bad Cop*” (Figura B6), los aprendientes seguirán utilizando su habilidad para descubrir un nuevo conocimiento, en primer lugar con una lectura de comprensión donde sólo habrán de recabar las ideas principales; en segundo lugar (Figuras B7.1, B7.2, B8.1, B8.2, B9), al enfrentarse cuantas veces sea necesario el video clip promocional del filme para reconocer elementos del

vocabulario, el acento y el bilingüismo, seleccionando e interpretado aquellos que permitan justificar sus respuestas para comenzar la reflexión intercultural.

Para el cuarto proceso, que se llevará a cabo a lo largo de una semana –hasta la próxima sesión– los aprendientes, una vez que hayan llegado a algunas conclusiones generales, participarán en un foro virtual (Figura B10) donde expondrán sus puntos de vista respondiendo a las preguntas que invitan a reflexión intercultural en cada uno de los aspectos.

De igual manera que la actividad anterior, la evaluación se llevará a cabo por parte de los aprendientes mismos, a partir de una rúbrica (Figura B11 y B12) propuesta en la *webquest*. La participación en el foro será evaluada por el asesor.

Ficha pedagógica B « *Le français au Québec* »

<b>Objetivo</b>	Descubrir los diversos componentes de una variante lingüística y encontrar los de nuestra propia variante (español de México, DF).
<b>Trabajo/Reflexión entorno a la cultura</b>	Reconocer algunas características de una variante lingüística.
<b>Procesos (actividades)</b>	1) Definiciones generales 2) <i>Bon Cop, Bad Cop</i> 3) Desarmando <i>Bon Cop, Bad Cop</i> 4) Foro EDMODO
<b>Público</b>	Aprendientes de francés del bachillerato de la UNAM de entre 15 y 19 años.
<b>Requerimientos técnicos</b>	Computadora personal, con 1GB en memoria RAM, 2 GHz en velocidad y 20GB de disco duro. Sistema operativo Windows XP o superior con las utilidades de Windows Media y la paquetería Microsoft Office 2007 que incluya Microsoft Power Point. Audífonos, conexión a internet.
<b>Desarrollo de las actividades</b>	La reflexión intercultural se llevará a cabo en 4 pasos: 1) Una primera actividad introductoria que marcará los límites del tema que se tratará: el francés de Quebec (los aspectos que marcan una variante lingüística de la estándar). 2) La segunda actividad se hará hincapié en la comprensión de un documento audiovisual donde se buscarán, de manera muy general, los aspectos revisados en la primera actividad. 3) En la tercera actividad los aprendientes profundizarán sus observaciones sobre tres aspectos de la lengua: el acento, el vocabulario y el

	<p>bilingüismo.</p> <p>4) En la cuarta actividad, los aprendientes serán invitados a reflexionar sobre la situación del español en México con respecto del español estándar. Este último paso nos conducirá a una reflexión intercultural más profunda que permita comparar un contexto de la lengua materna y la lengua meta.</p>
<b>Actividades anteriores</b>	Participación en la primera sesión del taller, « <i>Au Québec je parle français</i> ».
<b>Actividades posteriores</b>	Los participantes podrán participar en un foro donde expondrán sus reflexiones en la red social educativa “Edmodo”.
<b>Indicaciones para el asesor</b>	<p>El asesor indicará donde se encuentra la serie de diapositivas en Power Point que se trabajarán para que los participantes accedan a ella. Los aprendientes habrán de atender las indicaciones del asesor para avanzar en cada una de estas diapositivas.</p> <p>El tiempo conferido para cada diapositiva varía según la actividad.</p> <p>Dirigirá el avance de las actividades al igual que motivar la participación respetuosa de los aprendientes. También deberá advertir sobre dos aspectos del documento</p> <p>-La intención (una película que, según la crítica, puso sobre relieve los estereotipos del Canadá francófono y anglófono)</p> <p>-El contexto (es la película más vista en la parte francófona de Canadá)</p>



<p><b>Indicaciones para los participantes</b></p>	<p>Los participantes del taller se instalarán en los gabinetes de dos personas, cada uno con su computadora de tal manera que podrán comentar y discutir la información y las actividades que se les presentan.</p> <p>La participación al exponer sus ideas personales y justificadas es muy importante.</p>
<p><b>Variantes sugeridas</b></p>	<p>Si el nivel de los participantes es de B1 o mayor la sesión se puede llevar a cabo en francés.</p>
<p><b>Liga para descargar</b></p>	<p><a href="http://ow.ly/IVQUB">http://ow.ly/IVQUB</a></p>

### **3.3.1.c. « Au Québec, je chante en français »**

La actividad de esta última sesión tiene por objetivo resaltar la importancia que puede llegar a tener el hablar o no cierta lengua.

Para lograr la reflexión intercultural, los aprendientes serán guiados a lo largo de la sesión para que se sensibilicen a la aportación que tienen los elementos históricos al momento de ser usados en formas de expresión.

El material que será utilizado para esta actividad es una presentación interactiva en Power Point (Anexo IV) con formato de *webquest*. El contenido de ésta es una canción de Pauline Julien, “Mommy” con su letra, para una mayor comprensión, y una serie de diapositivas con preguntas con hipervínculos que buscarán provocar la reflexión intercultural en el aprendiente.

Para esta sesión, la introducción corresponde a un conjunto de diapositivas (Figuras C1-C3) que permitirán al aprendiente marcar los límites del tema por tratar y del cual tendrá que realizar una tarea final.

El proceso 1, “Un breve repaso” (Figura C4), el cual focalizará su atención en hacer un breve recuento en lo que se discutió las sesiones anteriores. Será necesario que el aprendiente rememore, de manera oral, el conocimiento sociocultural que ha descubierto acerca de la variante lingüística del francés en Quebec.

En el proceso 2, “Mommy de Pauline Julien” (Figura C5.1 y C5.2), el aprendiente habrá de hacer uso de sus habilidades para conocer temas nuevos; por lo tanto, con los referentes culturales que ha recabado en las sesiones anteriores, tendrá que analizar la canción propuesta, “Mommy” de Pauline Julien. En lo que se refiere a las actividades de la lengua, el aprendiente deberá identificar fragmentos de su interés en la canción y posteriormente los complementará con la comprensión general del documento auditivo haciendo una lectura. Debido a que la canción es bilingüe, se requiere de habilidades plurilingües para comprender de manera global lo que se dice en el texto.

Durante el proceso 3, “Descifrando la canción” (Figuras C.6.1, C6.1.1 y C6.2.1), al dividirse por equipos, los aprendientes analizarán dos fragmentos diferentes de la canción y apelarán a su conocimiento sociocultural de la región de Quebec. El fragmento por analizar tendrá hipervínculos hacia los textos de los que el aprendiente hará una lectura selectiva para entender el mensaje global.

Para el proceso 4, “Intercambio de información” (Figura C7), los aprendientes deberán compartir sus conclusiones sobre el fragmento analizado para, de esta manera, analizar en conjunto un último fragmento que les permitirá comenzar con la reflexión intercultural. En todo momento, este último proceso requerirá de una capacidad para compartir y sintetizar la información de manera oral, en formato de lluvia de ideas. Una vez que se haya hecho el comparativo con alguna canción de México, los aprendientes darán cierre a este taller (Figura C8).

La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a partir de las conclusiones que cada uno de los participantes exprese al final de la sesión usando la plataforma de comunicación, *Google Hangout*. Sería imposible buscar univocidad en las opiniones de cada uno; sin embargo, se tomarán en cuenta indicios de auto-descubrimiento a partir del acercamiento al Otro.

Ficha pedagógica C « Au Québec, je chante en français »

<b>Objetivo</b>	El alumno trabajará sobre la letra de una canción de Quebec en la cual encontrará elementos históricos del pueblo francófono de Canadá.
<b>Trabajo/Reflexión entorno a la cultura</b>	Analizar e interpretar un documento auténtico donde se refleja la situación que tuvo el francés en Canadá.
<b>Procesos (actividades)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Un breve repaso</li> <li>2) “Mommy” de Pauline Julien</li> <li>3) Descifrando la canción</li> <li>4) Intercambio de información</li> </ol>
<b>Público</b>	Aprendientes de francés del bachillerato de la UNAM de entre 15 y 19 años.
<b>Requerimientos técnicos</b>	Computadora personal, con 1GB en memoria RAM, 2 GHz en velocidad y 20GB de disco duro. Sistema operativo Windows XP o superior con las utilidades de Windows Media y la paquetería Microsoft Office 2007 que incluya Microsoft Power Point. Audífonos, conexión a internet.
<b>Desarrollo de las actividades</b>	<p>La reflexión intercultural se llevará a cabo en 5 pasos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) La primera actividad será un recuento muy general de lo que se ha visto en las sesiones anteriores, las conclusiones a las que se han llegado para poder preparar la última sesión.</li> <li>2) La segunda actividad es una actividad libre sobre la canción “Mommy” de Pauline Julien en donde los aprendientes anotarán lo que les parezca relevante con respecto a la situación del francés en Quebec, para después exponerlo de forma breve frente a todos.</li> <li>3) La tercera actividad focalizará la atención de los</li> </ol>

	<p>aprendientes en dos aspectos: los aprendientes se dividirán en equipos para analizar sólo uno y después compartirlo.</p> <p>4) Los aprendientes analizarán juntos un último fragmento de la canción, una vez discutidos sus hallazgos de la actividad anterior.</p> <p>5) Por último, se hará una lluvia de ideas para responder a la pregunta “¿Qué similitudes y diferencias encuentro entre mi variante lingüística del español y aquella francesa de Quebec?”, donde los aprendientes mostrarán el resultado de la reflexión realizada durante las tres sesiones.</p>
<b>Actividades anteriores</b>	Los aprendientes tendrán que haber asistido a las sesiones anteriores.
<b>Actividades posteriores</b>	Los aprendientes podrán compartir su experiencia de manera oral al final de la sesión.
<b>Indicaciones para el asesor</b>	<p>El asesor indicará donde se encuentra la serie de diapositivas en Power Point que se trabajarán para que los participantes accedan. Estos habrán de atender las indicaciones del asesor para avanzar en cada una de estas diapositivas.</p> <p>El asesor deberá comentar, antes de comenzar a trabajar con el documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La intención (una canción apegada a la tendencia independentista de Quebec)</li> <li>-El contexto (la canción fue escrita en la década de 1960, durante el auge de la revolución tranquila<sup>26</sup> se mencionará la importancia que tiene para muchos</li> </ul>

<sup>26</sup> “Se le llamó así a la serie de hechos que se desencadenaron al final de la década de 1950 y durante todo la de 1960. Estos cambiaron los paradigmas políticos, económicos, lingüísticos y sociales que repercutieron en la identidad de los habitantes de Quebec (<http://www.revolutiontranquille.gouv.qc.ca>)”

	quebequenses esta canción a nivel general).
<b>Indicaciones para los participantes</b>	<p>Los participantes del taller se instalarán en los gabinetes de dos personas, cada uno con su computadora de tal manera que podrán comentar y discutir la información y las actividades que se les presentan.</p> <p>Es muy importante tomar en cuenta que no existen respuestas erróneas en este tipo de actividad y que se requerirá de toda su participación para que el taller funcione.</p>
<b>Variantes sugeridas</b>	
<b>Liga para descargar</b>	<a href="http://ow.ly/IVRa9">http://ow.ly/IVRa9</a>

## Conclusión

A lo largo de este trabajo, de manera general, expuse los principales postulados de una educación intercultural enfocándome en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Me parece que nadie niega que el desarrollar una personalidad intercultural es un fin de gran relevancia; sin embargo, la mayor parte de las herramientas, creadas para cumplir este objetivo, se ven influidas por contextos políticos, económicos, geográfico, históricos y sociales. No se puede dejar de lado la dimensión intercultural por falta de material indicado para ello.

En lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera, el tema idóneo para abordar la competencia intercultural es todo aquel que apele a la intriga del aprendiente, muchas veces es la ventana hacia la Otra cultura; en la enseñanza de francés, en el mosaico de culturas que conforma la francofonía.

Como se señaló, el material concebido para fomentar las aptitudes interculturales, puede ser adaptado por un profesor para llevar a cabo la reflexión intercultural; no obstante, a partir de encuentros que he tenido con mis colegas en el plantel 5 de la ENP, “José Vasconcelos”, los docentes, que no obvian esta parte importante en el aprendizaje de una lengua, suelen enfocarse en Francia o en una visión tradicional de la Cultura.

Podría concluirse que el taller “francofonía en la mediateca” es necesario puesto que sería un espacio donde no sólo se fomentaría la conciencia intercultural en los aprendientes –remarcando la importancia de sujetos críticos–, sino un lugar que invitaría a los estudiantes a cambiar su perspectiva del aprendizaje de una lengua extranjera, para el cual se hizo un material pensado en el público del plantel.

Cabría, en el cierre de este trabajo, señalar que la propuesta que aquí se hace también podría tomarse como una opción para trabajar los objetivos interculturales de los programas de francés de la ENP, muchas veces descuidados por la falta de tiempo en el ciclo escolar así como por el privilegio de un enfoque tradicional. Anclar este taller a los temas interculturales del colegio de francés haría que trascendiera sólo la prepa “José Vasconcelos”.

Me planteo llevar a cabo este taller como un proyecto, en mi labor como asesor de francés, que vaya más allá de la francofonía en Canadá, que trace una ruta por los cinco

continentes donde tiene presencia el francés, en el cual se puedan descubrir los hábitos, las costumbres, las expresiones, las tradiciones, el arte, la música, las religiones y todos aquellos componentes de lo que llamamos cultura; no sólo de lugares como Madagascar, Bélgica, Camboya, Haití o Vanuatu, sino de lugares propios; un taller cuya finalidad sea un (re)hallazgo de lo nuestro a través de los Otros. En fin, un taller que permita descubrir, conocer y acercar a los Otros y a Nosotros para forjar una sociedad intercultural.

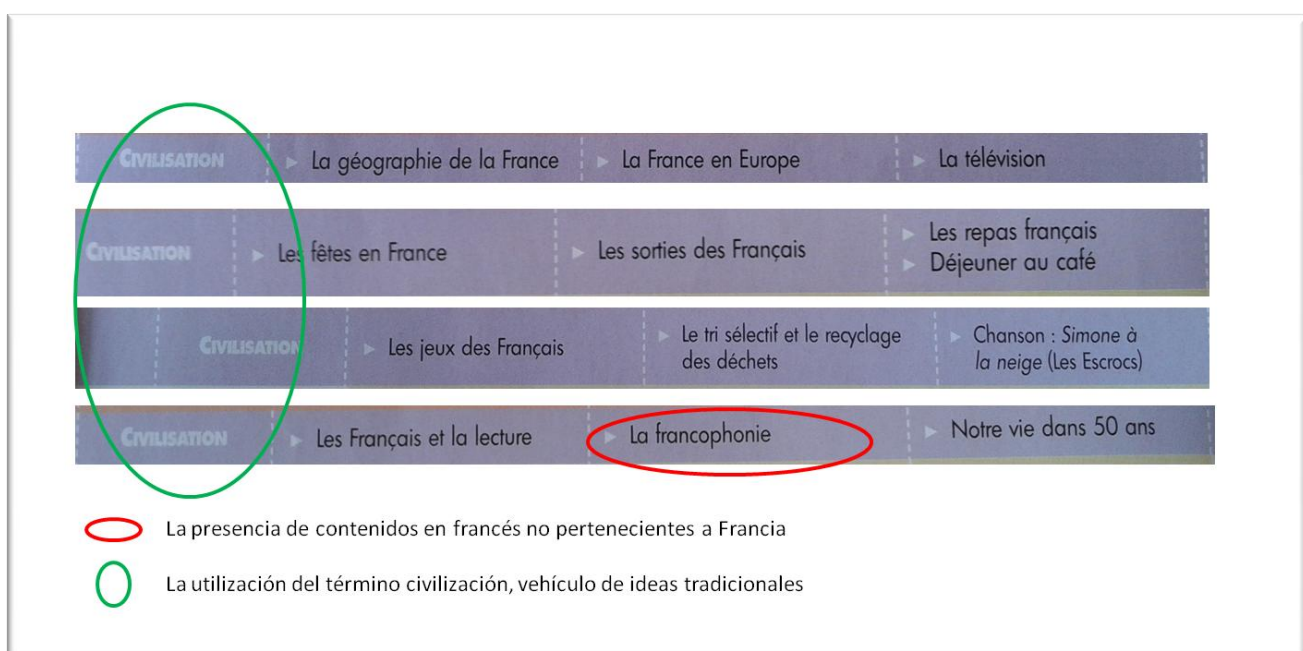


## **Anexos**

## Anexo I: Manuales de FLE en Mediateca

El siguiente anexo está compuesto de imágenes de algunos de los libros más recomendados por los docentes del plantel 5 de la ENP así como del material impreso al que podría acudir un aprendiente interesado en el descubrimiento de la cultura francófona.

*Connexions 1.* En este manual, en el índice de contenidos podemos observar la presencia en contenidos que tiene el descubrimiento de la francofonía en contraste con el descubrimiento de Francia.



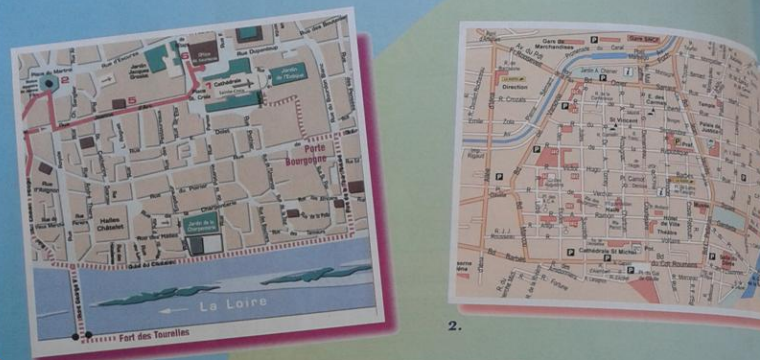
Es cierto que en algunos apartados culturales como “la télévision” y “Les Français et la lecture” hay menciones de dos personajes no franceses, Celine Dion y Hergé, pero en un contexto de auto aprendizaje difícilmente se descubre la posición centralista del manual.

Le kiosque 1. Este manual fue publicado en 2008 y aún podemos observar la tendencia a favorecer la presencia de la cultura francesa.

Utilización de la palabra civilización

Se menciona que una ciudad de Francia es "la capital de la Cultura (no cultura) europea"

**CIVILISATION**  
**Parcours les villes de France**



**a.** C'est la « capitale de la Culture européenne ». Elle se trouve dans la région Nord-Pas-de-Calais. Elle a 191 000 habitants. On peut visiter ses différents musées : le palais des Beaux-Arts, la maison natale de Charles de Gaulle. Avec le TGV, on peut arriver très rapidement à Bruxelles, en Belgique. N'oublie pas de te reposer sur une terrasse de la Grand'Place et de te promener dans le parc Henri-Matisse!


**b.** C'est une ville de la région Centre. Elle a 113 000 habitants. Elle est célèbre pour ses bords de Loire. On peut voir une très belle statue de Jeanne d'Arc sur son cheval. (Elle a dé livré la ville en 1429.) N'oublie pas de visiter la cathédrale Sainte-Croix : ses vitraux racontent l'histoire de Jeanne d'Arc!

**c.** C'est une ville de 44 000 habitants. Elle se trouve dans la région du Languedoc-Roussillon. On peut faire de nombreuses visites historiques dans cette ville : la grande cité médiévale, le vieux quartier de la Trivalle et le célèbre Port-Vieux. N'oublie pas de te balader au bord du Canal du Midi!

**1** Observe le document et reporte-toi à la carte de France p. 128. Où sont situées les villes de Strasbourg, Orléans, Lille et Carcassonne ?

**2 a** Associe les textes aux plans de ville.

**2 b** Réponds aux questions.  
**a.** Relis le texte sur Strasbourg. Peut-on dire que Carcassonne est une grande ville ? Pourquoi ? Et toi, tu habites une grande ville ? Combien il y a



Se podría vehicular la idea de que en las "grandes ciudades reside la Cultura" (en esta ciudad de Francia reside la Cultura Europea), así como que estas son parte del mundo "Civilizado"

*Civilisation progressive du français*. En esta colección se encuentran textos no aptos para principiantes, las lecturas corresponden a un nivel B1 según el MCER –nivel al que difícilmente un aprendiente en un contexto de auto-aprendizaje alcanza– y favorecen la tendencia de aprender la cultura del Otro a través de las disciplinas sociales.

**5 LE TRAVAIL**

Après les Trente Glorieuses – 1945/1975 –, le monde du travail a beaucoup changé.

**QUEL TRAVAIL ?**

L'agriculture, premier secteur économique, et l'industrie, deuxième secteur économique, ont perdu beaucoup d'emplois. Le secteur des services\*, appelé aussi secteur tertiaire, s'est développé et occupe désormais plus de 70 % de la population active<sup>1</sup>. Le tertiaire correspond à des emplois très divers, privés ou publics, qui demandent souvent des qualifications : le commerce, les banques, les assurances, le tourisme, l'immobilier, l'audiovisuel, les transports, les télécommunications, les loisirs, mais aussi un très important secteur public (5 millions de fonctionnaires<sup>2</sup>) dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'action sociale, de la police, etc.

Catégories socioprofessionnelles en France, 2001 (en pourcentage de la population active)	
Catégories %	En 2001
– Agriculteurs, exploitants	2,4
– Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	5,8
– Cadres <sup>1</sup> et professions intellectuelles supérieures	13,4
– Professions intermédiaires <sup>2</sup>	20,3
– Employés	29,7
– Ouvriers	27,4

1. les cadres : ceux qui encadrent d'autres salariés.  
2. les professions intermédiaires sont entre les cadres et le personnel d'éducation (ouvriers, employés). Source : Insee

**QUI TRAVAILLE ?**

La population active représente 44 % de la population nationale, soit environ 27 millions de personnes en 2004. La population d'inactifs s'explique ces dernières années par l'allongement de la scolarité, de l'âge légal du départ à la retraite – entre 60 et 65 ans – et de la disparition de certains emplois. Les femmes sont massivement entrées dans le monde du travail. Elles représentent environ la moitié de la population active. La France est le pays d'Europe où la différence entre l'activité féminine et l'activité masculine est la plus faible. Le travail à temps partiel<sup>1</sup>, qui correspond rarement à un choix, n'est pas très développé : 30 % des femmes mais seulement 5 % des hommes travaillent à temps partiel.

*L'ordinateur, un outil de travail de plus en plus utilisé.*

**L'ORGANISATION SOCIALE • LE TRAVAIL**

**ACTIVITÉS**

- 1 Quel rapport y a-t-il entre un médecin, un fleuriste, un garagiste, un policier, une postière ?
- 2 Observez le tableau page 118 : que remarquez-vous ?
- 3 Les emplois du tertiaire sont souvent des emplois qualifiés. À votre avis, quelle conséquence cela a-t-il sur l'emploi ?
- 4 La France produit environ 22 % de la valeur de la production agricole de l'Union européenne. Les agriculteurs représentent 2,4 % de la population active française. Que pouvez-vous dire de l'agriculture française ?
- 5 Regardez dans le texte page 118 le pourcentage des hommes et des femmes qui travaillent à temps partiel en France. La différence vous paraît-elle importante ? Comment pouvez-vous l'expliquer ?
- 6 « Français, encore un effort... » En France, les femmes sont très présentes dans le monde du travail. Il y a pourtant deux métiers qu'elles rencontrent rarement. À votre avis, lesquels ?
  - Médecin
  - Chef d'entreprise
  - Député
  - Professeur
  - Écrivain

El material presenta un aspecto de la cultura francesa con un texto de orden sociológico como Tagliante (1994: 69) señala se hace tradicionalmente.

Ninguna de las preguntas sobre el texto invita al aprendiente a hacer una reflexión intercultural.

Este material, en algunas lecciones sobre la vida cotidiana de los franceses, invita a la compasión de la cultura del aprendiente a través de una pregunta abierta la cual, en un contexto de auto-aprendizaje, no implica que haya una reflexión sobre el Otro; sin la intervención de un mediador, el aprendiente podría fortalecer un estereotipo o una idea oculta en el material.

**Anexo II: Diapositivas de la ficha pedagógica A « Au Québec je parle français »**



Figura A1



Figura A2

## Introducción

La provincia canadiense de Quebec forma parte de la antigua colonia francesa de Nueva-Francia, en el continente americano. En 1763, Gran Bretaña conquistó la mayor parte del territorio francés del "Nuevo mundo".

Actualmente, el francés es la lengua oficial de Quebec. El 80% de sus habitantes la señalan como su lengua materna. Por lo tanto, Quebec es el segundo territorio con más habitantes francófonos en el mundo.




Figura A3

## Tarea

Al finalizar esta actividad, podrás mencionar características propias de una variante del francés en Quebec, comparando esta situación con la del español en la ciudad de México y el español estándar.





Figura A4

## Proceso 1: Française ou Québécoise

En este video, Marie presenta la primera entrada de su videoblog. Lee atentamente las preguntas formuladas antes de reproducir el video. Podrás ver el video 3 veces más antes de responder individualmente.

- 1) ¿Qué información compartes con su público?
- 2) ¿Algo de lo que dice Marie permite conocer su origen geográfico?
- 3) Casi al final del video, Marie menciona la palabra *joual*. ¿qué dice al respecto? ¿qué crees que significa *joual*?



Figura A5

## Proceso 2: Au Québec, je parle joual?

En este audio escuchas un fragmento de lo dicho por Marie con respecto a su acento y el joual ¿cual crees que sea la relación entre ambos temas?

Escucha el audio un par de veces para confirmar hipótesis.





Figura A6.1

## Proceso 2: Au Québec, je parle joual?

En este audio escuchas un fragmento de lo dicho por Marie con respecto a su acento y el joual ¿cual crees que sea la relación entre ambos temas?

Escucha el audio un par de veces para confirmar hipótesis.



Je suis québécoise, oui. Ayez pas peur de mon accent! Ça m'arrive de temps en temps un peu de joual mais je me retiens puisque je suis devant une caméra.

Figura A6.2



## Proceso 3: Je parle joual ou français?

En los diversos sitios web, investiga el significado de la palabra joual o jo uelle. Anota y compara tu respuesta con las que te proponemos.

Liga 1   Liga 2   Liga 3   Liga 4

Respuestas

Figura A7.1

## Proceso 3: Je parle joual ou français?

En los diversos sitios web, investiga el significado de la palabra joual o jo uelle. Anota y compara tu respuesta con las que te proponemos.

Liga 1   Liga 2   Liga 3   Liga 4

Respuestas

Según el Grand dictionnaire terminologique:  
*Forme de parler populaire québécois attribuée historiquement aux habitants des quartiers ouvriers urbains, caractérisée par un vocabulaire réduit et anglicisé, une prononciation relâchée et une syntaxe simplifiée.*

Según l'encyclopédie canadienne:  
*Le joual est une variété dérivée du français parlé au Québec. Souvent utilisé avec une nuance péjorative, le terme vient de la prononciation familière du mot « cheval » et en est venu à désigner une façon de s'exprimer, tout spécialement montréalaise.*




Figura A7.2

## Proceso 4: Est-ce que c'est mal de parler joul?

Marie advierte que, a pesar de ser quebequense, frente a la cámara se abstiene a hablar joul. ¿por qué crees que Marie prefiere hablar en un registro estándar y no el del joul? ¿Debería hablar ante la cámara como suele hacerlo en familia o entre amigos? Discute con tus compañeros y compara tus respuestas con las propuestas.

R

Figura A8.1

## Proceso 4: Est-ce que c'est mal de parler joul?

Marie advierte que, a pesar de ser quebequense, frente a la cámara se abstiene a hablar joul. ¿por qué crees que Marie prefiere hablar en un registro estándar y no el del joul? ¿Debería hablar ante la cámara como suele hacerlo en familia o entre amigos? Discute con tus compañeros y compara tus respuestas con las propuestas.

R

Se podría pensar que el joul es una forma incorrecta del francés; por ello, Marie evita utilizar esta variante que, por mucho tiempo, estuvo mal vista.

Los interlocutores de Marie podrían no entender completamente la forma de hablar de su región de origen. Por tanto, utilizar un registro estándar, sería mejor para público francófono más amplio.

➔

¿En la ciudad de México hablamos con un acento peculiar? ¿Crees que hablamos mal?

Figura A8.2

## Evaluación

Procesos	Suficiente	Bueno	Muy bueno
1) Français ou Québécois?	Respondiste satisfactoriamente a una de las preguntas.	Respondiste satisfactoriamente a dos de las preguntas.	Respondiste satisfactoriamente a tres de las preguntas.
2) Au Québec je parle "jeu"	Identificaste las palabras "accent", "jeu" y "québécois", pero no encuentras la relación entre ellas.	Relacionaste dos de las tres palabras, "accent", "jeu" y "québécois" justificando eficazmente su relación.	Relacionas las tres palabras "accent", "jeu" y "québécois" argumentado eficazmente dicha relación.
3) Je parle jeu ou français?	Defines el jeu/jeu como una forma de hablar francés.	Defines el jeu/jeu como una forma de hablar francés y mencionas la connotación peyorativa de dicho término.	Defines el jeu/jeu como una forma de hablar francés, mencionas la connotación peyorativa de dicho término así como al menos una de sus características.
4) Est-ce que c'est mal de parler jeu?	Elaboraste una hipótesis para responder a la pregunta.	Elaboraste una hipótesis para responder a la pregunta a partir de las definiciones revisadas.	Elaboraste más de una hipótesis para responder a la pregunta refiriéndote a todo lo discutido en la sesión.

Figura A9

## Conclusión

En esta actividad, debiste haber sido capaz de:

- Identificar los elementos de una presentación oral en francés, utilizando un registro distinto del francés estándar.
- Reconocer algunas connotaciones y características del jeu/jeu.

Todo esto te permitirá reflexionar y descubrir no sólo esta cultura francófona, sino la tuya propia.

**Fm**

Figura A10

**Anexo III: Diapositivas de la ficha pedagógica B « *Le français à Québec* »**



Figura B1

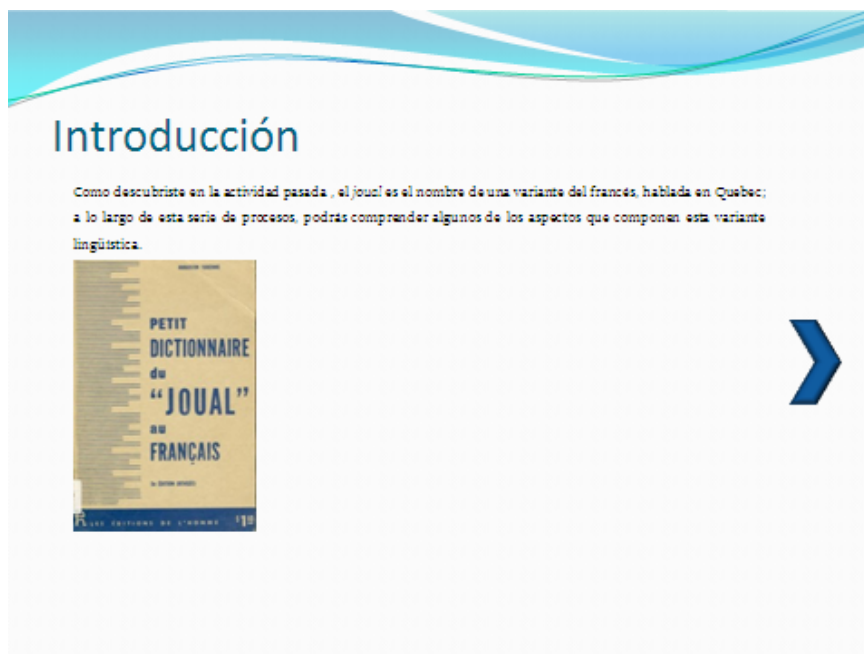


Figura B2

## Tarea

Al terminar esta actividad, habrás descubierto algunos de los aspectos que conforman una variante lingüística, lo cual habrá de ser útil para intervenir en un foro virtual sobre la variante lingüística del español en la ciudad de México.



Figura B3

## Proceso 1: Definiciones generales

Estas son 2 de las definiciones que revisaste en la sesión pasada del *joual*, variante lingüística del francés. Haz una lectura rápida de cada una y contesta las preguntas que encontrarás abajo.

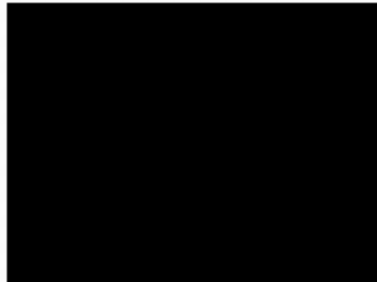
Según el *Grand dictionnaire terminologique*:  
Forme de parler populaire québécois attribuée historiquement aux habitants des quartiers ouvriers urbains, caractérisée par un vocabulaire réduit et anglicisé, une prononciation relâchée et une syntaxe simplifiée.

Según *L'encyclopédie canadienne*:  
Le *joual* est une variété dérivée du français parlé au Québec. Souvent utilisé avec une nuance péjorative, le terme vient de la prononciation familière du mot « cheval » et en est venu à désigner une façon de s'exprimer, tout spécialement montréalaise.

- 1) Explica "forme de parler populaire québécois"
- 2) ¿Qué entiendes por "vocabulaire réduit et anglicisé, une prononciation relâchée" ?
- 3) ¿Por qué crees que la palabra "joual" tenga una connotación peyorativa?

Figura B4

## Proceso 2: *Bon Cop, Bad Cop*



Este es el corto promocional de la película *Bon cop, Bad cop*, dirigida por Érik Canuel y estrenada en agosto del 2006. Ve con atención 2 veces el video, tomando nota de los elementos que en tu opinión corresponden a una forma popular de hablar, un vocabulario reducido e influenciado por el inglés, así como una pronunciación poco estricta.

Figura B5

## Proceso 3: Desarmando *Bon cop, Bad cop*

En este proceso, identificarás elementos relativos al vocabulario, al acento y al carácter híbrido de esta variante lingüística del francés. De manera introductoria, leerás algunos de los comentarios que la Encyclopédie canadienne y la enciclopedia libre, Wikipedia, presentan a propósito del filme:

*Le film a pour particularité d'être bilingue et de jouer sur les différences culturelles et linguistiques entre le Québec et le Canada.*

...le film aborde avec humour et ironie le thème de la dualité nationale canadienne.

La dynamique... entre les deux protagonistes... repose donc sur ce fait que l'un est Ontarien et l'autre est Québécois.

On joue à fond le contraste entre le Québécois en jeans et blouson de cuir, truculent, direct, un brin populaire et à la conscience professionnelle ne passant pas trop lourd et l'Ontarien en costard et cravate, strict, rigoureux, classe, élégant mais aussi un peu à cheval sur la procédure.

Les deux protagonistes sont eux-mêmes parfaitement bilingues et alternent les deux langues très rapidement tout au long de leur interaction... Certaines des ressources du comique de situation reposent en fait directement sur les questions linguistiques. Le fond du problème tient alors que l'anglais connaît parfaitement le français international mais souffre de carences cruciales en jeu, idème dans lequel son partenaire québécois est évidemment un spécialiste naturel.



Figura B6

## El vocabulario

Lee las siguientes preguntas y ve una vez más el corto promocional para poder contestarlas:

- 1) ¿Qué palabras crees que provengan del inglés?  
**R**
- 2) ¿Por qué crees que el detective de Quebec debe explicar el término "calice" al detective de Ontario? Descubre su significado en el sitio del [Dictionnaire québécois](#) y después compáralo con la respuesta propuesta.  
**R**
- 3) ¿Existe este tipo de palabras en tu lengua materna, en tu país, en tu ciudad?

Figura B7.1

## El vocabulario

Lee las siguientes preguntas y ve una vez más el corto promocional para poder contestarlas:

- 1) ¿Qué palabras crees que provengan del inglés?  
**R** C'est ma journée off, un nouveau partner, bon cop bad cop
- 2) ¿Por qué crees que el detective de Quebec debe explicar el término "calice" al detective de Ontario? Descubre su significado en el sitio del [Dictionnaire québécois](#) y después compáralo con la respuesta propuesta.  
**R** Esta palabra es propia del francés hablado en Quebec, no pertenece al francés estándar.
- 3) ¿Existe este tipo de palabras en tu lengua materna, en tu país, en tu ciudad?

Figura B7.2

## El acento

Lee las siguientes preguntas y ve una vez más el corto promocional para poder contestarlas:

- 1) ¿Crees que la pronunciación de algunas palabras en el corto del filme es diferente a las que escuchas normalmente en el audio de los manuales de francés?
- 2) ¿Notas la diferencia entre la forma de hablar francés de los quebequeses y la del detective de Ontario?
- 3) ¿Por qué crees que una parte del corto anuncia "Pour une fois, les deux solitudes vont se parler"?

**R**

- 4) ¿En México, conoces algún lugar donde se hable más de una lengua?

Figura B8.1

## El acento

Lee las siguientes preguntas y ve una vez más el corto promocional para poder contestarlas:

- 1) ¿Crees que la pronunciación de algunas palabras en el corto del filme es diferente a las que escuchas normalmente en el audio de los manuales de francés?
- 2) ¿Notas la diferencia entre la forma de hablar francés de los quebequeses y la del detective de Ontario?
- 3) ¿Por qué crees que una parte del corto anuncia "Pour une fois, les deux solitudes vont se parler"?

**R**

En el corto se puede hacer referencia a las personalidades de los dos detectives, sin embargo, cada uno podría representar los estereotipos de las sociedades francófona y anglofona.

- 4) ¿En México, conoces algún lugar donde se hable más de una lengua?

Figura B8.2



# El bilingüismo

Lee las siguientes preguntas y ve una vez más el corto promocional para poder contestarlas:

- 1) ¿La diferencia entre los personajes te hace pensar en la diferencia entre los idiomas que hablan?
- 2) ¿Por qué crees que el detective de Quebec pronuncia su nombre en inglés al presentarse con el detective de Ontario?
- 3) ¿En México crees que tengamos una situación similar, es decir, un lugar en donde la gente tenga que cambiar de lengua constantemente?




Figura B9

# Proceso 4: Foro EDMODO



Código del grupo: uolqo3

Figura B10

## Evaluación

Procesos	Suficiente	Buena	Muy buena
1) Definiciones generales	Respondiste satisfactoriamente a una de las preguntas.	Respondiste satisfactoriamente a dos de las preguntas.	Respondiste satisfactoriamente a tres de las preguntas.
2) <i>Bon cop, Bad cop</i>	Encontraste alguno de los elementos sin justificarlo.	Encontraste algunos elementos y los justificaste parcialmente.	Encontraste todos los elementos, justificando cada uno de ellos a partir de una hipótesis elaborada.
3) Desarmando <i>Bon cop, Bad cop</i>	Identificaste las situaciones de vocabulario, acento y bilingüismo.	Identificaste las situaciones de vocabulario, acento y bilingüismo y elaboraste hipótesis sobre el origen de éstas.	Identificaste las situaciones de vocabulario, acento y bilingüismo, elaboraste hipótesis sobre su origen y las comparaste reflexivamente con tu propia cultura.
4) Foro Intercultural Edmodo	Tu participación se limita a responder a las preguntas.	Respondiste a las preguntas e interactuaste con los otros participantes.	Respondiste a las preguntas planteadas e interactuaste con los participantes argumentando tu posición.



Figura B11

## Finalmente

Se ha hecho énfasis en 3 aspectos distintivos de la variante lingüística del francés en Quebec:

- El vocabulario divergente del estándar
- El acento
- El contexto de bilingüismo en el que está inmersa

Responde a las siguientes preguntas para nutrir tu participación en el foro Edmodo, al que puedes ingresar haciendo clic en el botón inferior izquierdo:

- 1) ¿El español de México coincide por completo con el de España? ¿y con el de Argentina o Chile? Menciona algunos ejemplos.
- 2) ¿El acento del español es idéntico en todas las regiones donde se habla? Da ejemplos que conozcas.
- 3) ¿Existe bilingüismo en México y/o en alguna región del mundo hispanohablante? Da algunos ejemplos.

Trata de responder a estas preguntas

Foro Edmodo

Fin

Figura B12

**Anexo IV : Diapositivas de la ficha pedagógica « *Au Québec, je chante en français* »**



Figura C1



Figura C2

## Tarea

Al final de esta actividad, deberás participar en una mesa redonda, en español, para discutir sobre las relaciones que encuentras entre tu lengua materna y la variante lingüística del francés de Quebec.



Figura C3

## Proceso 1: Un breve repaso

Lee los recuadros que se te presentan a continuación, con la finalidad de hacer un breve repaso de lo visto en las sesiones anteriores.

Hablar francés diferente al estándar, de Quebec  
¿Dificulta la comunicación entre los hablantes de la misma?  
¿Por qué sí y por qué no hablar el francés de Quebec?

Algunos de los componentes de la variante de Quebec son:  
-el vocabulario  
-el acento  
-el bilingüismo



Si ya recordaste las ideas principales de estos temas, puedes continuar con el siguiente proceso.

Figura C4

## Proceso 2: "Mommy" de Pauline Julien

Escucha y toma nota de lo que consideres importante de la canción "Mommy" de Pauline Julien; después, presiona el botón "Parole" para leer la letra al mismo tiempo.



Paroles

Figura C5.1

## Proceso 2: "Mommy" de Pauline Julien

Escucha y toma nota de lo que consideres importante de la canción "Mommy" de Pauline Julien; después, presiona el botón "Parole" para leer la letra al mismo tiempo.



Paroles

Mommy, mommy, I love you dearly  
Please tell me how in French my friends used  
to call me  
Paul, Lisa, Pierre, Jacques ou Louise  
Groulx, Papineau, Gauthier, Fortin,  
Robichaud, Charbonneau.  
Oh mommy, mommy, how come it's not the  
same?  
Mommy, mommy, what happened to my  
name?  
Oh mommy, tell me why it's too late, too late,  
much too late?  
MOMMY, MOMMY, I LOVE YOU DEARLY  
PLEASE TELL ME WHERE WE USED TO LIVE IN THIS  
COUNTRY  
Trois-Rivières, Saint-Paul, Grand-Mère  
Saint-Marc, Berthier, Caspé, Dolbeau,  
Tadoussac, Gatineau.  
Mommy, mommy, how come it's not the  
same?  
Oh mommy, mommy, there's so much in a  
name.  
Oh mommy, tell me why it's too late, too late,  
much too late?  
much too late?  
MOMMY, MOMMY, I LOVE YOU DEARLY  
PLEASE DO THE SONG YOU SANG WHEN I WAS A  
BABY  
Fais dodo, C'est mon petit frère  
Fais dodo, mon petit frère, tu es au de là.  
MOMMY, MOMMY, I REMEMBER THE SONG  
OH MOMMY, MOMMY, SOMETHING SEEMS TO BE  
WRONG  
Oh mommy, tell me why it's too late, too late,  
much too late?  
MOMMY, MOMMY, I LOVE YOU DEARLY  
PLEASE TELL ME ONCE AGAIN THAT BEAUTIFUL STORY  
Un jour ils partirent de France  
Établirent ici quelques villages, une ville, un  
pays.  
MOMMY, MOMMY, HOW COME WE LOST THE  
GAME?  
OH MOMMY, MOMMY, ARE YOU THE ONES TO  
BLAME?  
Oh mommy, tell me why it's too late, too late,  
much too late?

Figura C5.2



## Proceso 3: Descifrando la canción

Esta canción ilustra el contexto bilingüe en el que se encuentra inmerso el francés de Canadá, donde una intérprete como Pauline Julien puede cantar en las dos lenguas oficiales de ese país. Para un nuevo acercamiento al texto de la canción, elige uno de los dos fragmentos siguientes:

Fragmento 1

Fragmento 2

Figura C6.1

## Fragmento 1: *Les noms*

En esta parte de la canción, el niño pregunta a su madre por los nombres que se utilizaban antes, a lo que ella responde:

Paulo, Lise, Pierre, **Jacques** ou Louise  
**Groulx, Papineau**, Gauthier, Fortin, Robichaud, Charbonneau.

1) ¿Por qué crees que haya utilizado estos nombres y no otros?  
Puedes investigarlos en Internet o hacer clic en los nombres y apellidos en amarillo.

2) ¿En el contexto de la canción, qué importancia tiene que el niño conozca estos nombres y apellidos?




Figura C6.1.1

## Fragmento 2: *Les lieux*

En esta parte de la canción, el niño pregunta por los lugares de antaño a lo que la madre responde:

**Trois-Rivières**, Saint-Paul, Grand-Mère  
Saint-Marc, Berthier, **Caspé**, Dolbeau, Tadoussac, **Gatineau**.

1) ¿Por qué crees que haya mencionado estos lugares y no otros?  
Investiga en Internet la historia de algunos de estos lugares, o bien, haz clic en aquellos que están en amarillo.

2) ¿En el contexto de la canción, qué importancia tiene que el niño conozca estos lugares?




Figura C6.2.1

## Proceso 4: Intercambio de información

Lee atentamente este último fragmento de la canción ¿qué significa?

Un jour ils partirent de France  
Bâtirent ici quelques villages, une ville, un pays.

Tomando en cuenta los análisis hechos sobre la canción, responde a las siguientes preguntas:

¿Existe alguna canción en tu país que trate una temática parecida o que te haya recordado a la de Pauline Julien?

¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre tu variante lingüística del español y la variante del francés de Quebec?




Figura C7

## Finalmente

En estas tres sesiones has conocido un aspecto de la cultura diferente a los que suele presentar en los libros, en específico, la variante lingüística del francés de Quebec. Hemos discutido algunos de sus componentes, sus implicaciones y sus usos culturales.

Esperamos que este taller no solo te aporte conocimientos sino que haya influido para evitar ciertas ideas estereotipadas que podrían estar arraigadas en ti sin tú saberlo. Quizá, gracias a lo trabajado durante estas sesiones, decidas cambiar alguna actitud o proseguir por tu cuenta el descubrimiento de Quebec.

Utiliza la plataforma de comunicación Google Hangout para dar una conclusión personal sobre el tema.

¡Gracias, y hasta la próxima!



Fin

Figura C8



## Bibliografía

**Abdallah-Preteille**, Martine

(1996) « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le monde : Cultures, culture* (janvier) : 28-38.

**Augé**, Hélène, **Cañada Pujols**, Dolores, **Marlhens**, Claire y **Martin**, Lluçia

(2005) *Tout va bien. Méthode de français*. Paris : CLE international

**Barthes**, Roland

(2006) *Mitologías México: Siglo XXI*.

**Bautista**, Fernando

(2006) “La tecnología para el uso y la creación de materiales curriculares en el aula” en Alàs, Anselm et al. *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona. Graó.

**Byram**, Michael; **Gribkova**, Bella y **Starkey**, Hugh

(2002) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

**Capelle**, Guy y **Menand**, Robert

(2009) *Le nouveau taxi 1. Méthode de français*. Paris : Hachette

**Carlo**, Catherine y **Causa**, Mariella

(2003) *Civilisation progressive du français (niveau débutant)*. Paris: CLE international.

**Carrier**, Jean-Pierre

(2002) *Escuela y multimedia*. México: Siglo XXI.

**Cassany**, Daniel; **Luna**, Martha y **Sanz**, Glòria

(2007) *Enseñar lengua*, Barcelona/México: Graó/Colofón.

**Centro Virtual Cervantes**

(2012) “Competencia intercultural” en *Diccionario de términos clave de ELE*.

Documento electrónico, consultado el 29 de octubre de 2012, disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

**Consejo de Europa**

(2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Aprendizaje, enseñanza, evaluación, trad. Instituto Cervantes, Ministerio de Cultura y Deporte/ Anaya/ Instituto Cervantes. Madrid. Documento electrónico consultado en junio 2012, disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

**De Carlo**, Maddalena

(1998) *L'Interculturel*. Paris: CLE international.

**Denyer, Monique et al.**

(2007) *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Himber, Céline et al.**

(2007) *Le kiosque 2. Méthode de français*. Paris: Hachette.

**Jurado Cuéllar, Silvia Estela**

(2010) *Plan de desarrollo institucional*. UNAM. Documento electrónico consultado en agosto 2012, disponible en:

<http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/ENP-2010-2014.pdf>

**Lendo, Rosalba y López Morales, Laura**

(2007) *Francofonía y diversidad cultural. Rostros de la francofonía (Actas del coloquio 2006)*. México: UNAM y ed. Aldus.

**Lussier, Denise.**

(2009) « Intégrer le développement d'une compétence interculturelle en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation » conferencia presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México.

**Mérieux, Régine y Loiseau, Yves**

(2004) *Connexions (niveau 1). Méthode de français*. Paris: Les éditions Didier.

**Muñoz Sedano, Antonio**

(1997) *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela española.

**Neuner, Gerhard**

(2003) « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes » en Byram, M. et al. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 15-66.

**Noutchié Njiké, Jackson**

(2003) *La Civilisation progressive de la francophonie intermédiaire*. Paris : CLE international

**Quintana Albalat, Jordi e Higuera Albert, Elisabet**

(2009) *Las Webquest, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de la información en la red*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

**Rousseau, Pascale et al.**

(2009) *Francés, curso completo de autoaprendizaje*. Barcelona: Editorial Difusión.

**Steele, Ross**

(2004) *La Civilisation progressive du français intermédiaire*, Paris : CLE international

**Tagliante, Christine**

(1994) *La Classe de langue*. Paris: CLE international.

**Todorov, Tzvetan**

(2009) *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI

**UNESCO.**

(2005) *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*.  
Mayenne: Ediciones UNESCO.

**Sitografía de videos****MomoMakeup**

(febrero 2010) *Je me présente ! 8D* Publicado en línea. YouTube. Consultado en Junio 2012. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=FN4VufmQxvY>

**ParkExPictures**

(marzo 2011) *Bon Cop Bad Cop – Bande Annonce (Français)* publicado en línea. YouTube. Consultado en Junio 2012. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=bhNtnPEImAY>