



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

PROPUESTA PARA EL USO DE MATERIALES  
AUTÉNTICOS EN EL DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE  
LENGUAS

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PRESENTA

MATHILDE RUBIRA

Asesora: Mtra. Gloria Beatriz De la Garza Solís

Octubre de 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

# ÍNDICE

Introducción	II
1. El material auténtico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	1
1.1 Algunas definiciones de <i>material auténtico</i> . Ventajas y desventajas de su empleo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	2
1.2 La autenticidad en el aula de lenguas: hacia una redefinición de <i>material auténtico</i>	9
1.3 Tipos de materiales auténticos para el aula de lengua extranjera	15
1.4 Criterios generales para la selección e inclusión de materiales auténticos	18
2. Desarrollar la competencia intercultural durante la enseñanza-aprendizaje de lenguas	23
2.1 El <i>hablante intercultural</i> y el <i>enfoque intercultural</i> : dos conceptos centrales para la definición de la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	24
2.2 Componentes de la competencia intercultural: hacia la formulación de objetivos para el aula de francés como lengua extranjera	29
2.3 Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula: el papel de los materiales auténticos	34
3. Propuesta para el uso de materiales auténticos en el desarrollo de la competencia intercultural	43
3.1 Presentación de la propuesta	43
3.2 Algunos ejemplos del uso de materiales auténticos en el desarrollo de la competencia intercultural	45
Conclusiones	58
Fuentes de consulta	60
Anexo A	63

## INTRODUCCIÓN

El contacto con el *otro* es a la vez el propósito y parte del acercamiento a una lengua: la introducción de la dimensión intercultural en el aula de lenguas refleja la realidad compleja de muchas sociedades contemporáneas, donde los flujos de migración permiten una convivencia entre múltiples comunidades culturales. Resulta imperativo preparar a nuestros alumnos para estos contactos, muy distintos de la experiencia turística o de negocios (Byram, 1997), pues implican una coexistencia y cooperación cotidiana que atraviesa todos los ámbitos. En una visión integral de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se busca preparar al aprendiente no sólo para comunicar eficazmente sino también para convivir e interactuar con otros usuarios de la lengua meta y sus respectivos bagajes culturales. Este propósito social se refleja en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, donde se considera al alumno de lenguas como un agente social que mantiene este papel, a la par de que se vuelve usuario de la lengua (p. 9). En cuanto el aprendiente se sumerge en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, se halla en un estado de plurilingüismo y pluriculturalidad, donde las competencias adquiridas para actuar en las lenguas y las culturas meta y materna se relacionan y se retroalimentan (Consejo de Europa, 2001, p. 47): “Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y una capacidad interculturales”. Asimismo, la competencia intercultural es:

La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.<sup>1</sup>

El desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos es a la vez una necesidad y un factor de progreso en el aprendizaje de una lengua, y, por eso mismo, un área de intervención para el docente. Sin embargo, al tomar en consideración los numerosos contenidos relacionados con la cultura<sup>2</sup>, surge la pregunta de las herramientas idóneas para integrarlos al currículo de lenguas. Los materiales son un elemento central e imprescindible para el desempeño docente, como para el aprendizaje. El llamado *materia auténtica* resulta particularmente atractivo cuando nos acercamos a la cuestión cultural, pues se destaca por

---

<sup>1</sup> “Competencia intercultural” en *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

<sup>2</sup> Propongo tomar como punto de partida la definición siguiente: “Cultura: conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar.” Benavente, J.C. y Vacas Hermida, A. (2002) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*, p. 2.

ser producido y directamente extraído de la cultura meta: es un soporte predilecto desde el auge del enfoque por tareas y de la enseñanza comunicativa de la lengua, y actualmente, se ha vuelto común recurrir a él, puesto que gracias al acceso a las tecnologías de información y comunicación, es cada vez más abundante y diverso. Sin embargo, una vez asociado a la cuestión intercultural, el material auténtico evidencia algunas problemáticas: en qué consiste exactamente el desarrollo de la competencia intercultural; o si es suficiente incluir cualquier material auténtico para introducir temas culturales.

El problema que se abordará en este trabajo es: ¿Cómo seleccionar y aprovechar los materiales auténticos para el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos de lengua extranjera?

El objetivo general de este trabajo será proponer criterios generales para el manejo adecuado de materiales auténticos con el fin de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos de francés como lengua extranjera, a través de ejemplos específicamente anclados en el contexto universitario mexicano.

En el primer capítulo, se revisará el concepto de *material auténtico* en la didáctica de lenguas: su definición, las características atribuidas a este tipo de material, así como las ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También nos enfocaremos someramente a lo que representa el uso del material auténtico en el contexto específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ser una noción frecuentemente empleada en la didáctica de lenguas, retomaremos de manera breve la *autenticidad*, la cual nos ayudará a generar una definición personal del material auténtico, válida en todo el trabajo. Finalmente, formularemos criterios que nos permitan identificar, seleccionar e incluir el material auténtico en el currículo de lenguas.

El segundo capítulo se enfocará al desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Es preciso conocer los componentes de esta competencia y desglosarlos hasta obtener una visión clara de cómo se puede abordar en el aula. Por ello, estableceremos objetivos concretos para lograr el desarrollo de la competencia intercultural y recolectaremos en la bibliografía las actividades idóneas para trabajar con la interculturalidad. Finalmente, se expondrá claramente la utilidad del material auténtico para trabajar a partir de objetivos interculturales.

El tercer y último capítulo es una propuesta didáctica destinada a ilustrar los criterios de selección y aprovechamiento enunciados en los precedentes capítulos, por medio de ejemplos concretos relacionados con la enseñanza del francés en el contexto universitario público mexicano.

Con la presente propuesta deseo exponer algunos ejemplos didácticos concretos para desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes en el aula de francés como lengua extranjera. Al reunir información esencial sobre la doble temática de los materiales auténticos y de la competencia intercultural, este trabajo puede constituir un punto de partida para seguir reflexionando acerca de las soluciones que ambos nos ofrecen; también alienta al diseño y adaptación de materiales como una práctica frecuente y oportuna, pues imprescindible dentro de las competencias del profesor de lenguas.

# 1. El material auténtico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Concordaremos en que, en la actualidad, resulta habitual recurrir a imágenes publicitarias, artículos o películas, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Para la didáctica de lenguas, el concepto de material auténtico alberga, además de estos ejemplos, una gran cantidad de productos, con una característica común:

les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue.<sup>3</sup> (Cuq y Gruca, 2014, p. 431)

Si emplear materiales auténticos es una decisión de lo más común hoy, su introducción al currículo de lenguas, hace cuatro décadas representó una ruptura con los parámetros entonces vigentes. Gilmore (2007) nos dice al respecto: “*The issue of authenticity reappeared in the 1970s as the debate between Chomsky (1965) and Hymes (1972) led to a realisation that communicative competence involved much more than knowledge of language structures, and contextualised communication began to take precedence over form.*”<sup>4</sup>(p. 97) La enseñanza comunicativa de la lengua introdujo un interés creciente por el contenido comunicativo e ideológico de los documentos presentados a los alumnos como contraparte de lo que hasta entonces era una inclinación hacia su contenido formal y lingüístico. Para Kramsch (1993, p. 177), el término “auténtico” empezó a usarse como reacción contra el lenguaje artificial presente en los manuales y en el diálogo del aula. Para Quian (2010, p. 2) esta reivindicación de autenticidad se observa en la introducción de documentos que rompen con la tradición de los materiales específicamente elaborados con fines didácticos.

---

<sup>3</sup> Todas las traducciones que se incluyen en pie de página son mías.

“Los documentos auténticos son documentos ‘en bruto’, elaborados por francófonos para francófonos para fines comunicativos. Son entonces enunciados producidos en situaciones reales de comunicación y no con vistas al aprendizaje de una segunda lengua.”

Se observa cierta diversidad de términos para referirse a lo que Cuq y Gruca llaman “document authentique” (documento auténtico). Este mismo término se usa en la bibliografía en francés; en algunas fuentes se le apone el concepto de “texte authentique” (texto auténtico), (por ejemplo, en Robert, 2002). En la bibliografía en inglés, encontramos también las expresiones: “authentic document” (documento auténtico) y “authentic text” (texto auténtico) Por texto, se entiende “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito)”, como especificado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (p. 10). Observamos esencialmente el uso del término “material auténtico” en la bibliografía en español. En este trabajo, optaremos por usar el vocablo “material”, pues a diferencia del término “texto”, incluye productos no lingüísticos y puramente icónicos. Sin embargo, en el tercer capítulo, la palabra “documento” nos será útil para evocar el soporte de origen que sirvió para conformar el material presentado a los alumnos.

<sup>4</sup> “El concepto de autenticidad reapareció en los años 1970 cuando el debate entre Chomsky (1965) y Hymes (1972) reveló que la competencia comunicativa implicaba mucho más que el conocimiento de las estructuras lingüísticas, y cuando la comunicación en contexto empezó a prevalecer sobre la forma.”

En efecto, la autenticidad de materiales “de la vida real” es lo que constituye su singularidad y los presenta como una alternativa a los materiales didácticos tradicionales.

Actualmente, el profesor de lenguas puede obtener materiales auténticos de una manera que llamaremos “tradicional” (hojeando un periódico en busca de un artículo, escuchando las canciones de un disco, consiguiendo un folleto en una tienda, por dar sólo unos ejemplos...), pero también cuenta con otra importante fuente de materiales curriculares en potencia. La Internet ofrece cierta inmediatez y una notable adaptación al criterio de búsqueda del docente (tipos de documentos o palabras clave), independientemente de que alberga un acervo considerable de documentos de todo tipo: verbales (orales o escritos), icónicos o combinados (únicamente visuales o audiovisuales). Paradójicamente, esta abundancia le requiere al profesor agudizar sus habilidades de selección, sin importar los medios empleados, así como determinar condiciones generales para el uso de los materiales auténticos: dos decisiones íntimamente ligadas a la singularidad del material auténtico –en oposición al material elaborado con fines didácticos– y al papel que esta especificidad juega durante su integración al aparato didáctico. Estas cuestiones conforman el tema central del primer capítulo; en el primer apartado, con el fin de identificar las características del material auténtico desde el enfoque de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se recolectarán algunas definiciones básicas del concepto, y se mencionarán sus ventajas y desventajas. En el segundo apartado, se revisará someramente la noción de autenticidad en el aula de lenguas, la cual nos ayudará a proponer una redefinición de *material auténtico*, válida para el desarrollo de los siguientes capítulos. El tercer apartado se dedicará a enumerar los tipos de materiales auténticos existentes: veremos que en la bibliografía sobre el tema, dos tipos de materiales se destacan particularmente. Finalmente, presentaremos en el último apartado criterios generales para la selección y la inclusión de material auténtico.

### **1.1 Algunas definiciones de *material auténtico*. Ventajas y desventajas de su empleo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas**

Al abordar la temática tan amplia y variada de los materiales auténticos, resulta necesario incluir algunas definiciones básicas que nos permitan percibir su singularidad. Álvarez Mennuto (2009, p. 22), en un primer acercamiento al tema, recolecta algunas acepciones del material auténtico:

“Los textos auténticos sean orales o escritos, son aquellos diseñados para hablantes nativos. Son textos reales no creados para los estudiantes de lenguas sino para los hablantes de la lengua en cuestión” (Harmer, 1983)

“Cualquier material que no haya sido específicamente diseñado con el fin de ser utilizado en la enseñanza de lenguas” (Nunan, 1989)

“Las muestras de lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto” (García Arreza et al. 1994).

El material auténtico se distingue por ser un documento extraído de su contexto social de origen, donde cumple determinada función comunicativa –entre hablantes nativos, si nos basamos en las definiciones de Harmer (1983) y García Arreza (1994). La autenticidad de un material radica entonces en primera instancia en su procedencia, es decir, como lo menciona Yuk-chun Lee (1995, p. 324) en determinado contexto donde el escritor (o productor) le quiere comunicar un mensaje a un lector (o receptor) potencial determinado. Un ejemplo sencillo sería un artículo de prensa donde el periodista quiere informar y expresar sus opiniones a sus lectores. Esta cualidad “comunicativa intrínseca”, como la llama Yuk-chun Lee motivó la inclusión de cada vez más materiales auténticos: según Guariento y Morley (2001, p. 347) exponer a los aprendientes a estos materiales les ayuda a adquirir la competencia receptiva en la lengua meta necesaria para desenvolverse en situaciones comunicativas reales. Es más: el material auténtico opera como un puente entre el conocimiento adquirido en el aula y los acontecimientos del mundo real. Para los primeros proponentes del enfoque comunicativo en los años 1970 y 1980, al presentar textos auténticos, escritos u orales, la comunicación en el aula se haría más auténtica y los alumnos podrían percibir los hábitos lingüísticos y las costumbres de la comunidad meta: esto tendría como consecuencia un comportamiento más apropiado en el entorno cultural de los hablantes nativos (Kramsch, 1993, p. 185). La inclusión de material auténtico en el currículo de lenguas, como propósito inicial de la enseñanza comunicativa de la lengua, constituye entonces la respuesta a dos necesidades: exponer al aprendiente a un lenguaje producido en un contexto real con determinadas metas comunicativas, y generar en él respuestas socialmente apropiadas, muestras de un implícito conocimiento de la cultura meta. En esta visión de material auténtico, la dicotomía entre éste y el material didáctico toma un lugar preponderante; Aslim-Yetis (2010) insiste en esta distinción:

Ce document est dit authentique parce qu’il n’a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu’il est, c’est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d’un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d’informations ou bien l’ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter

par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé). Ainsi, le document se différencie du document pédagogique ou fabriqué (...) <sup>5</sup> (p. 1)

No nos atendremos a la postura de Aslim-Yetis sobre la modificación, pero esta descripción deja claro que el material auténtico se distingue del material pedagógico por haberse concebido con un fin comunicativo y no enfocado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es más: para los proponentes más recientes del enfoque comunicativo y basado en tareas, las principales ventajas de los materiales auténticos son las que éstos ofrecen en contraste con los materiales fabricados, como los contenidos en los manuales de enseñanza de lenguas. Gilmore (2007, p. 103) menciona la posibilidad de adaptar la selección de materiales auténticos a las necesidades de un grupo específico de alumnos, según los objetivos generales de aprendizaje o el grado de contacto con la lengua meta, un aspecto que los manuales publicados a nivel internacional no pueden cubrir. En efecto, la inclusión de materiales auténticos por sus temáticas y por su contenido cultural y social se verá influida por el contexto de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es retomado por Aslim-Yetis (2010, p. 2), quien afirma que los materiales auténticos pueden compensar la ausencia de un manual adaptado a la especificidad lingüística buscada (en el caso de la enseñanza a partir de objetivos específicos), o simplemente, según Lemeunier-Quééré (2006, en Aslim-Yetis, 2010, p. 2) luchar contra la inadecuación del nivel de lengua, el desinterés que causan las temáticas, el etnocentrismo o los contenidos obsoletos de un manual demasiado antiguo. Álvarez Montalbán (2007) menciona algunas de las razones por las cuales es preferible usar material auténtico:

En los libros de texto, la pragmática, el uso real del lenguaje, queda supeditado al conocimiento léxico y gramatical, resultando un lenguaje poco natural.

La selección del léxico y de las estructuras gramaticales no se basa tanto en los datos empíricos como en una especie de intuición sobre el lenguaje que se debería usar.

Se pretende presentar una versión simplificada del lenguaje con el argumento de facilitar al alumno el acceso al idioma meta, corriendo el riesgo de que el lenguaje del libro de texto no se corresponda con el lenguaje del texto real. (p. 2)

---

<sup>5</sup> “Este documento es llamado auténtico porque no fue concebido con fines pedagógicos sino con fines comunicativos. Se presenta a los aprendientes tal cual, es decir, en su forma original (si se hace alguna modificación del documento, tal como la supresión de uno o varios párrafos para disminuir la cantidad de información, o la inserción de conectores entre oraciones para facilitar, por ejemplo, la deducción, no se trata ya de un documento auténtico sino de documento “didactizado”). Así es como el documento auténtico se diferencia del documento pedagógico o fabricado.”

En cambio, una ventaja que ofrecen los materiales auténticos es un lenguaje más complejo pero “más real” y diversificado, lo que Aslim-Yetis, enfocándose a la enseñanza de francés como lengua extranjera, llama el “*français véritable*” (francés verdadero) (p. 2); también añade que los materiales auténticos proporcionan diversos registros de lengua y en particular los documentos sonoros ofrecen la imagen de un francófono que titubea y yerra como cualquier otro hablante.

Un argumento frecuentemente propuesto a favor de los materiales auténticos, directamente relacionado con su carácter “real”, es su efecto en la afectividad de los alumnos: son motivantes. Para Bérard (1991, p. 50, en Aslim-Yetis, 2010) un aprendiente de nivel básico puede resultar positivamente motivado si logra entender intercambios reales. Los adultos, en particular, necesitan ver la conexión entre sus actividades dentro y fuera del aula; este vínculo se hará más evidente al usar materiales auténticos (Álvarez Mennuto, 2009, p. 23). Para Guariento y Morley (2001, p. 347), la postura prevaleciente en la actualidad considera que la motivación de los estudiantes se incrementa cuando se les presenta “lenguaje real”, pues tienen la sensación de estar en contacto con una “entidad viva”. A partir de esta línea de argumentación, podríamos decir que el maestro de lengua tiene a su disposición una gran variedad de documentos sobre una infinidad de temáticas: es posible llegar a un consenso donde se cumplan los objetivos de aprendizaje a la vez que se presentan temáticas atractivas e interesantes para el grupo. Sin embargo, para algunos autores, los materiales auténticos pueden ser contraproducentes por ser frustrantes, principalmente cuando se trata de niveles básicos. Guariento y Morley dicen al respecto:

At lower levels, however, even with simple tasks, unless they have been very carefully selected for lexical and syntactic simplicity and/or content familiarity/predictability, the use of authentic texts may not only prevent the learners from responding in meaningful ways but can also lead them to feel frustrated, confused, and, more importantly, demotivated.<sup>6</sup> (p. 348)

Según Gilmore (2007, p. 107) y Álvarez Mennuto (2009, p. 24), el argumento principal en contra<sup>7</sup> de los materiales auténticos es que éstos presentan vocabulario innecesario, así

---

<sup>6</sup> “Sin embargo, en niveles básicos, aunque se introduzcan con tareas sencillas, y al menos que se hayan seleccionado con sumo cuidado en función de criterios de facilidad léxica y sintáctica, y/o contenidos familiares/predecibles, el uso de materiales auténticos no sólo impedirá una respuesta significativa por parte de los aprendientes sino que también podrá llevarlos a sentirse frustrados, confundidos, y más importante aún: desmotivados.”

<sup>7</sup> Para formular este argumento, Gilmore consultó los trabajos de Williams (1983), Freeman y Holden (1986), Prodromou (1996) y Widdowson (1996, 1998, 2003); Álvarez Mennuto se basa en Ur (1984) y Richards (2001). Notamos que son trabajos publicados entre los años 1980 y 2000, en pleno auge del enfoque comunicativo.

como estructuras lingüísticas complejas: provocan desmotivación e incluso ansiedad, particularmente en niveles básicos.

La dificultad de la lengua usada en los materiales auténticos es uno de los argumentos más esgrimidos, sin embargo son numerosas las propuestas que llegan a una postura intermedia sobre el asunto. Para Guariento y Morley (2001, p. 348), la dificultad lingüística de un texto no representa un obstáculo mayor, pues la comprensión parcial del texto por el hablante es algo que ocurre en la vida cotidiana. Al aplicar estrategias compensatorias para la comprensión de un documento, el aprendiente se concentra en la información esencial o específica que necesita. Gilmore (2007, p. 109), por otro lado, apoya la idea de que todo material auténtico ofrece, por sus características inherentes, alguna gradación y, retomando a Brown y Yule (1983: capítulo 3), expone cinco factores que afectan la dificultad de un documento; primero, el género: ¿se trata de una descripción, una narración o una argumentación?; el número de elementos en el texto: entre más personajes y acontecimientos se presenten, más complejo será; en el caso de los materiales sonoros, la velocidad y el acento; el contenido (sea éste lingüístico o contextual); y por último, los apoyos visuales que se ofrecen (la imagen video, las transcripciones o *realia*). Si nos basamos en los factores propuestos por Gilmore, es posible seleccionar el material auténtico para cada nivel de dominio.

Finalmente, un punto a favor de los materiales auténticos, independiente de su complejidad lingüística, es que son el reflejo de una cultura contemporánea. Para Aslim-Yetis (2010, p. 1), su uso refleja una enseñanza más orientada hacia la vida real y la actualidad. Según Álvarez Mennuto (2009), los materiales auténticos “son ricos en contenidos culturales, nos muestran la realidad de los países en donde se habla la lengua en cuestión, el estilo de vida de las personas que la hablan, sus formas de vestir, sus gestos, y esto permite que el alumno se involucre más con el idioma.” (p. 23) Esto implica que al introducir un programa de televisión o un fotoreportaje (por dar unos ejemplos) el docente, además de presentar un contenido lingüístico, visual y comunicativo, pone a sus alumnos frente a un producto de gran carga cultural y social explícita e implícita. La definición propuesta por Little y Singleton (1988, p. 21, en Kramsch, 1993), resalta esta faceta: “*an authentic text is a text that was created to fulfill some social purpose in the language community in which it was produced.*”<sup>8</sup> El material auténtico es tan singular no sólo por llevar una carga comunicativa: mediante él se realiza un propósito social. Para Aslim-Yetis (2010, p. 3), el alumno accede a un “consumo social” del documento: “*comprendre un document, c’est comprendre les intentions*

---

<sup>8</sup> “un texto auténtico es un texto creado para realizar algún propósito social en la comunidad lingüística en que fue producido.”

*qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions*"<sup>9</sup> (Delhayé, 2003 en Aslim-Yetis). En esto reside también la principal dificultad de los materiales auténticos: para Kramersch (1993, p. 188), su uso genera la problemática de presentar documentos con numerosos y diversos marcadores sociales, políticos e ideológicos, de los cuales el aprendiente debe tomar consciencia. Para entender el material auténtico en toda su dimensión socio-cultural, el alumno debe a la par identificar los valores que subyacen en él, los cuales obviamente son propios de una sociedad cuya historia no conoce.

Veamos ahora algunas ventajas de los materiales auténticos según el contexto geográfico de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores (como Álvarez Montalbán, 2007; García Mata, 2003; Quian, 2010) se interesan brevemente por el impacto del contexto geográfico sobre la inclusión de materiales auténticos. Para García Mata, el uso de materiales auténticos se encuentra más justificado en un contexto de enseñanza de segunda lengua, donde accedemos a una "natural abundancia" (p. 886) de los mismos. En el caso del aprendizaje de una lengua en su territorio de uso, "con vistas a una integración en éste" (p. 885), la presencia del material auténtico se verá justificada por la necesidad y a la vez la facilidad de introducir muestras de los materiales con los cuales los aprendientes están lidiando en su cotidianidad; por ejemplo: formularios para hacer un trámite administrativo, menú de un restaurante, cartelera cinematográfica, tira cómica del periódico del día, noticia de la que todos hablan... En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, como bien lo menciona Álvarez Montalbán (2007), llega a faltar esta inmersión social y cultural (en el caso de Álvarez Montalbán, se trata de una inmersión en algún país hispanohablante): "Quienes no vivimos en países hispanohablantes nos encontramos con cierta desventaja a la hora de enseñar español, ya que no podemos utilizar el entorno como recurso pedagógico." (p. 2) Los materiales auténticos son entonces una manera de introducir un componente lingüístico, social y cultural que compense esta falta de contacto con la cultura meta. Quian (2010) comenta al respecto:

Les conditions idéales de l'accès à la compétence de communication présupposent l'imprégnation dans l'environnement culturel où on parle la langue cible. À défaut, le

---

<sup>9</sup> "entender un documento es entender las intenciones que presidieron su elaboración, reaccionar como lo habríamos hecho en la realidad con un comportamiento que precisamente corresponde a estas intenciones."

matériel pédagogique est là pour reconstituer cet environnement dans la limite de ses possibilités.<sup>10</sup> (p. 2)

Los parámetros de disponibilidad y de selección de materiales auténticos cambiarán entonces según las ventajas que presentan en determinado contexto de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, no debemos perder de vista que el material auténtico será uno de los principales y más frecuentes acercamientos a la lengua y a la cultura meta y, entonces, influirá considerablemente en la visión del aprendiente sobre las comunidades lingüísticas en cuestión. A continuación se presenta un cuadro recapitulativo de las principales ventajas y desventajas del uso de material auténtico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

<b>Ventajas</b>
<p>-Son una alternativa a los manuales publicados a nivel internacional; al seleccionarse cuidadosamente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cubren los objetivos de la enseñanza sobre objetivos específicos.</li><li>- Se adaptan a las necesidades de determinado grupo de alumnos.</li><li>- Presentan temáticas de interés para el grupo en cuestión.</li><li>- Proporcionan contenidos más actuales.</li></ul> <p>-Son motivantes para los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Les permiten entender intercambios reales.</li><li>- Conectan las actividades efectuadas dentro del aula con el desempeño de los alumnos en las comunidades que hablan la lengua meta.</li></ul> <p>-Ofrecen una gran variedad de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Registros de lengua.</li><li>- Imágenes de la cultura contemporánea: vestimenta, estilos de vida, gestos...</li><li>- Contextos sociales y culturales.</li></ul> <p>-Por su gran carga social y cultural, hacen que los alumnos accedan al contexto sociocultural de los intercambios comunicativos presentados.</p> <p>-En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, compensan la falta de contacto con la cultura meta.</p>
<b>Desventajas</b>
<p>-Por su complejidad o dificultad lingüística, pueden provocar desmotivación y ansiedad en los alumnos.</p> <p>-Puede resultar difícil entender su carga cultural e ideológica.</p>

<sup>10</sup> “Las condiciones idóneas para alcanzar la competencia comunicativa presuponen la inmersión en el entorno cultural de la lengua meta. En su defecto, el material pedagógico está para reconstituir este entorno en la medida de lo posible.”

Las ventajas y desventajas enumeradas anteriormente dejan suponer que el aprovechamiento ventajoso de los materiales auténticos queda condicionado en gran medida por las decisiones acerca de su selección y su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los materiales auténticos tienen el potencial de introducir en el aula una rica muestra de intercambios en la lengua meta, anclados en determinados contextos sociales y culturales; esta especificidad parece apelar una respuesta, un “consumo” del material por parte del alumno –para retomar el término usado por Aslim-Yetis (2010, p. 3). Si la autenticidad del material implica una respuesta comunicativamente y socialmente adecuada por parte del alumno, el contexto de consumo, en cambio, difiere; esto nos lleva a examinar la noción de autenticidad en el aula de lenguas.

## **1.2 La autenticidad en el aula de lenguas: hacia una redefinición de *material auténtico***

La búsqueda de “autenticidad” en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se originó en el propósito de restituir en el contexto del aula, y de la manera más fiel posible, las actividades discursivas y comunicativas existentes en la sociedad de la lengua meta, actividades en las cuales, se supone, el alumno tendría que desenvolverse de manera competente durante intercambios reales. Los materiales auténticos, tal como los definimos anteriormente y por las características que mencionamos, se contemplaron como un recurso predilecto para cumplir con este objetivo. Kramsch (1993, p. 178) explica que la discusión sobre autenticidad surgió en Europa a partir de los años 1970, conforme se iban perfilando nuevas exigencias en cuestión de aprendizaje de lenguas: esencialmente, el desarrollo de una competencia comunicativa y cultural. En ese momento, no sólo se manifestó la necesidad de replantear el concepto de autenticidad comunicativa, sino que también se cuestionó la supuesta autenticidad de los materiales.

La noción de autenticidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas no siempre se ha asociado a los materiales; el *Marco común europeo de referencia*, al referirse frecuentemente a este concepto, ya sea en relación con la situación de comunicación, las tareas, las competencias del aprendiente, o los textos producidos o usados en el aula, (Robert y Rosen, 2010, p. 22) revela que estamos frente a una noción central de la didáctica de lenguas. Al abordar la autenticidad, Gilmore (2007) evoca un debate cada vez más complejo e interdisciplinario:

The debate over the role of authenticity, as well as what it means to be authentic, has become increasingly sophisticated and complex over the years and now embraces research from a wide variety of fields including discourse and conversational analysis, pragmatics, cross-cultural studies, sociolinguistics, ethnology, second language

acquisition, cognitive and social psychology, learner autonomy, information and communication technology (ICT), motivation research and materials development. (p. 97)<sup>11</sup>

Esto pone de relieve lo compleja que es la cuestión de la autenticidad cuando de didáctica de lenguas se trata, y el material sólo parece conformar una de las muchas facetas de este aspecto. Veamos ocho elementos diferentes a los que se refiere la *autenticidad*, compilados por Gilmore (p. 98): pueden ser las muestras de lenguaje producidas por hablantes nativos para hablantes nativos en determinada comunidad de habla, o el lenguaje producido por un hablante/escritor real para una audiencia real, con el fin de comunicar un mensaje real. La autenticidad se ha definido como una cualidad no inherente al texto sino dependiente del sentido que le dé el receptor. La autenticidad también se puede referir a la interacción entre el profesor y los alumnos, a la tarea seleccionada, a la situación social del aula, a la evaluación, o a la capacidad de actuar y pensar para ser reconocido por la comunidad de la lengua meta. Gilmore añade que la autenticidad involucra numerosos aspectos, entre otros el documento mismo, los participantes, el contexto social o cultural de la meta comunicativa, todos interrelacionados.

En vista de explorar el potencial auténtico de los materiales, emerge la necesidad de revisar algunos de los aspectos directamente relacionados con tales materiales, pues la discusión emprendida hace poco más de tres décadas se ha centrado en considerar el material auténtico como un parámetro que, en conjunto con muchos otros, puede aportar autenticidad en el aula. Para Kramsch, las aportaciones hechas por Widdowson (1979) sobre la autenticidad proporcionan un punto de partida para definir la autenticidad de un material: ésta no reside en el contenido lingüístico del texto sino en el diálogo que se establece entre éste y el alumno; la respuesta del alumno debe corresponder a las intenciones del autor. El interés de este planteamiento reside en la importancia de la respuesta del aprendiente ante el material que se le presenta. Esto implica que el uso del material auténtico por el alumno determinará si éste es fuente de autenticidad en el diálogo del aula. Como se puede ver a través de la aportación de Widdowson, retomada por Yuk-chun Lee (1995, p. 323), la autenticidad se alcanza cuando hay una concordancia entre las intenciones del autor de un documento y la interpretación del aprendiente. Para dar un ejemplo concreto, la autenticidad de un artículo de periódico se hallaría en la intención de su

---

<sup>11</sup> “El debate sobre el papel de la autenticidad así como sobre el significado de lo que es auténtico se ha vuelto cada vez más sofisticado y complejo a lo largo de los años, y abarca actualmente investigaciones procedentes de varios campos, incluyendo el análisis discursivo y conversacional, la pragmática, los estudios transculturales, la sociolingüística, la etnología, la adquisición de segundas lenguas, la psicología cognitiva y social, la autonomía del aprendiente, las tecnologías de información y comunicación (TIC), la investigación sobre motivación, y el diseño de materiales.”

autor (informar, dar sus opiniones, convencer) y en el “consumo social” del mismo escrito por los alumnos, es decir, un consumo fiel a los motivos primeros de creación del artículo, el cual sería en este caso, mantenerse enterado de alguna actualidad. Para Yuk-chun Lee, esta visión es incompleta, pues a pesar de abarcar la figura del aprendiente como elemento generador de autenticidad, excluye el conjunto de factores afectivos y cognitivos implicados en la interpretación de un material auténtico por el alumno: por ejemplo, el interés que el aprendiente pueda sentir por el material o la utilidad que le atribuya. Se aborda aquí la pregunta de “¿qué tan auténtico resulta ser el material a los ojos del aprendiente?”, a la vez que se introduce la idea de *autenticidad para el aprendiente*. Yuk-chun Lee, con el fin de encontrar soluciones para facilitar la interacción entre el material y el aprendiente, y basándose en Breen (1985), propone tomar en cuenta cuatro aspectos: el factor texto, el factor aprendiente, el factor tarea y el factor contexto de aprendizaje. Dado que el factor material es el tema central de este trabajo, se revisarán brevemente los nexos existentes entre éste, el aprendiente, el contexto de aprendizaje y las tareas.

Algunas posturas sobre autenticidad (por ejemplo Breen, 1985a; 1989) la han abordado como una característica inmanente del contexto social del aula, más que como un rasgo del lenguaje extraído de otras situaciones comunicativas, y llevado al aula. En efecto, el aula de lenguas constituye un escenario comunicativo y social en sí, donde los intercambios lingüísticos vienen motivados por objetivos comunes. Kramsch (1993, p. 179) arguye esta postura, y cuestiona la autenticidad de un consumo del material auténtico por el aprendiente “calcado” en el de un nativo. Asimismo, presenta dos posturas posibles para los aprendientes: estar enterados de las convenciones y simular el comportamiento de un nativo, o actuar como los aprendientes y extranjeros que realmente son. En el contexto específico del aula de lenguas, se optaría por la segunda, pues como expone Breen (1985a, en Kramsch, 1993), el papel más auténtico que puede desempeñar el alumno de lenguas es el suyo. Al presentar un material de la vida real, la autenticidad surgirá de una apropiación del mismo por el alumno con objetivos que le son exclusivos: “*the learner will re-define any text against his own priorities, precisely because he is a learner*”<sup>12</sup>. La postura de Breen sobre cómo alcanzar la autenticidad en el aula de lenguas es categórica: “*Perhaps one of the main authentic activities within the language classroom is communication about how best to learn to communicate. Perhaps the most authentic language learning tasks are those which require the learner to undertake communication and metacommunication.*”<sup>13</sup> (1985a, p.

---

<sup>12</sup> “el aprendiente volverá a definir cualquier texto en función de sus propias prioridades, precisamente porque es un *aprendiente*.”

<sup>13</sup> “Tal vez una de las principales actividades auténticas en el aula de lenguas es comunicar sobre cuál es la mejor manera de aprender a comunicar. Tal vez las tareas de aprendizaje de una lengua más

65, en Kramersch, 1993, p. 182). La autenticidad en el aula de lenguas radicaría entonces en toda actividad, diálogo o tarea que alentara la reflexión y toma de decisión sobre una mejora del aprendizaje, ya que todos los participantes obran en cada momento con esta finalidad. La postura de Breen dio lugar a críticas por lo tajante que resultó ser a los ojos de otros teóricos, entre ellos, Widdowson (1990, p. 46, en Kramersch, 1993), quien afirma: “*The difficulty with [Breen’s] conclusion is that one can claim authenticity for anything that goes on in the classroom, including mechanistic pattern practice and the recital of verb paradigms, on the grounds that it may be conducive to learning*”<sup>14</sup>. (p. 184)

Para la elaboración de este trabajo, la postura de Breen no parece ser tan provechosa pues esta perspectiva, la singularidad del *material auténtico*, tal como se definió hasta ahora, pierde toda su transcendencia. Yuk-chun Lee (1995, p. 323), con base en las aportaciones de Breen, inclusive marca claramente la diferencia entre los materiales “textualmente auténticos” (los que se definieron al iniciar el presente capítulo) y los “auténticos para el aprendiente”. Estos últimos tienen la ventaja de estar centrados en el alumno y en sus necesidades desde las ópticas lingüística, comunicativa y también afectiva (p. 324). Los materiales “textualmente auténticos”, añade, no son intrínsecamente auténticos para el alumno. Sin embargo, la autora también resalta el mayor potencial de los materiales “textualmente auténticos” en comparación con los didácticos, de llegar a ser auténticos para el aprendiente, y esto gracias a sus cualidades comunicativas intrínsecas. Sin invalidarla, es posible complementar la definición inicial de *material auténtico*, proporcionada al principio de este trabajo, con algunas de las aportaciones de Breen. No se trata, por supuesto, de atenernos a la totalidad de sus contribuciones, sino de obtener una definición más compleja y sutil con la inclusión de algunas consideraciones sobre la importancia del escenario social del aula en la inserción de material auténtico en el currículo.

Antes de proceder a una redefinición de *material auténtico*, se revisará brevemente otro elemento determinante también asociado al concepto de autenticidad: la tarea<sup>15</sup>. Para Guariento y Morley (2001, pp. 348-352), la tarea es un aspecto complementario del material,

---

auténticas son las que requieren del aprendiente que aborde la comunicación y la meta comunicación.”

<sup>14</sup> “La dificultad con la conclusión [de Breen] es que se puede reivindicar como auténtico cualquier acontecimiento en el aula, incluyendo la práctica mecánica de estructuras o la recitación de conjugaciones, con el argumento de que pueden beneficiar el aprendizaje.”

<sup>15</sup> Tomaremos como referencia la definición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: “Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (p. 10)

y los dos forman un conjunto a la hora de presentarlos en el aula. Por lo mismo, la autenticidad de un material depende también de la tarea para la cual se consulta:

in the real world, language input and language output usually occur as part of an integrated process of communication. Current practice in language teaching recognizes this, and so texts, in addition to introducing new language and developing receptive competence, are generally used as stimuli for tasks. (...) To do this, to integrate input and output, reception and production, is to mirror real world communicative processes, and is something that all teachers concerned with moving towards authenticity should aim to do. (p. 352).<sup>16</sup>

Guariento y Morley ponen de relieve la necesidad de combinar la comprensión de un documento con actividades de producción, y así reflejar los procesos comunicativos que ocurren en la vida real. Las tareas, objetivo final de la consulta, determinarán la congruencia del mismo material, como parte de un propósito didáctico mayor. La postura de Quian (2010) ilustra esta necesidad de cohesión didáctica:

Si l'on utilise des documents authentiques soit pour un travail purement linguistique, soit comme un "document-récompense", c'est-à-dire que le document est utilisé dans le seul but de récompenser un effort effectué dans les séances précédentes et qu'il n'y a aucune activité proposée autour de ce dernier, on a fait perdre tout son intérêt. Ainsi, tous les enseignants qui souhaitent utiliser ce genre de support devraient avant tout veiller à bien les intégrer dans un cadre méthodologique cohérent passant par la définition d'objectifs<sup>17</sup> (p. 2)

Para Quian, el material auténtico pierde todo su interés cuando se encuentra aislado de un conjunto metodológico determinado, donde los objetivos son los que incitan a la selección de recursos variados. Encontramos esta necesidad de integración en otras publicaciones recientes. El material auténtico sólo tiene sentido cuando se inserta en el marco de una programación precisa y coherente, que incluye el nivel, la progresión, las necesidades y los objetivos, y cuando se aprovechan sus características intrínsecas (Cuq, 2003, p. 29);

---

<sup>16</sup> "en el mundo real, el *input* lingüístico y el *output* lingüístico suelen ocurrir como parte de un proceso integrado de comunicación. La enseñanza de lenguas actual reconoce esto, por lo que los textos, además de introducir lenguaje desconocido y desarrollar la competencia receptiva, se usan generalmente como punto de partida para ciertas tareas. (...) Hacer esto: es decir integrar el *input* y el *output*, la recepción y la producción, equivale a reflejar los procesos comunicativos presentes en la vida real, y es algo que debería hacer todo maestro en busca de autenticidad."

<sup>17</sup> "Si usamos documentos auténticos ya sea para un trabajo exclusivamente lingüístico, o como 'documento-recompensa', es decir, si el documento sólo se usa para recompensar el esfuerzo hecho en sesiones anteriores, y si no hay ninguna actividad propuesta alrededor de éste, le quitamos todo su interés. Por eso, todos los docentes que desean usar este tipo de soporte deberían primero cuidar que estén integrados en un marco metodológico coherente resultante de la definición de objetivos."

incluso, no debemos dudar en aportar modificaciones al documento de origen, mientras se respeten los elementos de la situación en la cual se produjo el enunciado: lo esencial es la percepción del material por el aprendiente como auténtico y estimulante, así como la verosimilitud comunicativa conferida mediante el proceso pedagógico (Cuq y Gruca, 2014, p. 434). Obviamente, el documento de origen pierde autenticidad al ser desviado de su contexto de origen (Cuq, 2003, p. 29; Cuq y Gruca, 2014, p. 433), sin embargo es preferible enfocar nuestra energía en darle un rumbo congruente con el resto del aparato didáctico. En conclusión, el debate sobre si un material sigue siendo auténtico a pesar de su didactización va perdiendo fuerza a favor de una metodología enfocada en lo que “se hace” con los materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta tendencia se refleja en el *Marco común europeo de referencia* (p. 144), donde el usuario es quién determina hasta qué punto los textos “en bruto” o manipulados encuentran su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora que se revisaron los principales aspectos relacionados con la autenticidad de los materiales, podemos tomar en consideración dos planteamientos:

-La autenticidad de los materiales no sólo depende de los rasgos lingüísticos, culturales y sociales ofrecidos, sino que dentro de una visión del aula de lenguas como un escenario social específico, también reside en el diálogo individual que cada alumno entabla con ellos, y de la relevancia que el aprendiente atribuye a estos materiales en su proceso de aprendizaje.

-El material conforma un binomio con la tarea que lo acompaña, y mediante ella cobra toda su pertinencia. Aunque se considera el material auténtico como antagónico del material didáctico, una vez que este primero es usado como recurso didáctico, forma parte de un todo metodológico coherente.

En consecuencia, se puede proponer la definición siguiente de material auténtico, la cual se inscribe en el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera, y tendrá validez para el desarrollo del presente trabajo:

*El material auténtico es un documento, originalmente producido en un contexto francófono con un fin comunicativo y social, extraído de este contexto para ser presentado a los aprendientes de francés como lengua extranjera; conforma un todo didáctico con las tareas específicas que lo acompañan y su inclusión reviste una particular importancia para el logro de los objetivos del curso.*

### **1.3 Tipos de materiales auténticos para el aula de lengua extranjera**

Los ejemplos de materiales auténticos mencionados a lo largo de los últimos apartados nos dejan vislumbrar una gran variedad de soportes procedentes de diversos ámbitos. Ante tal cantidad de materiales y con el fin de establecer una lista descriptiva de todo el material que, como docentes de lenguas, podemos incluir en el currículo, se impone una clasificación del mismo.

García Mata (2003, p. 886) propone organizar los materiales procedentes de los medios de comunicación y difusión cultural de acuerdo a cinco parámetros, los cuales son: el formato, la modalidad lingüística, la naturaleza de la información manejada, la disponibilidad y el acceso. El formato es electrónico o en papel; dentro del primer grupo contamos con todo el material difundido en televisión, cine, radio, Internet; en el segundo grupo entran las publicaciones impresas. La modalidad lingüística puede ser verbal (oral o escrita) o audiovisual. La información puede ser de tipo reproductivo (como en los DVDs o los CDs) o creativo (es decir, construida para transmitirse una vez). El criterio de disponibilidad depende del grado geográfico de difusión del material presentado: local (como algún tipo de prensa y radio) o global (como la Internet). Finalmente, el acceso concierne el modo en que accedemos a los materiales: pueden presentarse de modo secuencial (como los programas de televisión que se suceden o los artículos de un periódico que se siguen), o interactivo, como todo material que encontramos en la Internet. Esta clasificación por García Mata tiene como fin el poder seleccionar los materiales auténticos más adecuados para incluir en el currículo de lengua extranjera como de segunda lengua.

Para complementar esta clasificación, y lograr una visión de conjunto con base en categorías temáticas, propongo organizar los materiales auténticos de acuerdo al ámbito social al que pertenecen:

-El público; por ejemplo: los formatos administrativos, los carteles o los videos de campañas públicas, los letreros...

-El comercial; por ejemplo: la publicidad visual, audio u audiovisual, los folletos promocionales...

-El informativo; por ejemplo: los artículos, los noticieros, los documentales, los reportajes...

-El artístico; por ejemplo: el cine, las canciones, algunas obras plásticas...

-El personal; por ejemplo: las cartas, las recetas de cocina, las publicaciones en redes sociales...

-El educativo; por ejemplo: los apuntes de curso, los materiales didácticos elaborados para aprendientes francófonos...

En esta clasificación podemos identificar materiales que corresponden a los distintos parámetros enunciados por García Mata; se debe notar, no obstante, que en nuestra clasificación no sólo se incluyen documentos lingüísticos (escritos, orales o combinados: visuales, audiovisuales), sino también documentos solamente icónicos (como es el caso para la publicidad sin texto, o más frecuentemente, para algunas obras plásticas). Es posible constatar también que muchos ejemplos proporcionados en la clasificación son materiales audiovisuales, accesibles desde soportes reproductivos (como los DVDs) pero principalmente difundidos en televisión o disponibles en la Internet. Los materiales auténticos audiovisuales ocupan un lugar preponderante en la bibliografía dedicada al tema. García Mata (p. 887) nos dice de estos materiales que “combinan estímulos visuales y auditivos facilitando de una manera natural la comprensión”; respecto a la televisión afirma:

da cabida a una gran variedad de temas y formatos de programas en los que la información está prediseñada y controlada, y se caracteriza por una altísima volatilidad –ligada a la actualidad y a las modas–, lo que la convierte en un medio muy dinámico. Su extremadamente alta difusión la capacita para crear nexos externos y formales entre personas, constituyendo tanto sus contenidos como su propia función unos (sic) de los temas de conversación más usuales. (p. 887)

Los materiales extraídos de la televisión resultan particularmente actuales porque provienen de ámbitos en constante cambio: noticias, publicidad, tendencias artísticas del momento (música y cine, por ejemplo), los cuales son reflejo de una sociedad en acción. Para Quian (2010, p. 3), los comerciales son el material predilecto para acercarse al contexto cultural de una sociedad: nos permiten mantenernos enterados de las aspiraciones, los gustos y los deseos de una comunidad. Asimismo, el material proveniente de la televisión da cabida a un análisis relativamente profundo de los valores implícitamente contenidos en él. La siguiente descripción que Natsi (2004, p. 240, en Quian, 2010) hace del video publicitario es muy evocadora: “*conçu comme objet de discours social, lieu de prédilection de la mise en scène de représentations sociales et d’imaginaires sociaux*”<sup>18</sup>. (p. 3) Kramsch (1993) también subraya este aspecto, al evocar las conclusiones obtenidas por diversos estudios franceses hechos en los años 1980<sup>19</sup> a partir de un análisis del discurso televisivo. En el vocabulario usado, el lenguaje cinematográfico, y el uso de la música, se encuentran las claves para

---

<sup>18</sup> “concebido como objeto de discurso social, lugar predilecto para la puesta en escena de representaciones y de imaginarios sociales.”

<sup>19</sup> Se trata de los trabajos de Abastado (1982), Zarate (1983) y Beacco (1984).

entender las creencias de una comunidad de habla sobre sí misma. La televisión y el conjunto de materiales que arroja, resultan ser el reflejo de una sociedad tal como se quiere ver; la carga ideológica es un elemento central que nos orilla como profesores a abordar cuidadosamente este material tan dinámico como engañoso.

Ya hemos mencionado que podemos obtener materiales auténticos de manera “tradicional”, o recurriendo a la Internet. La bibliografía concuerda en afirmar que las tecnologías de información y comunicación no sólo facilitan la obtención de material auténtico, sino que hacen posible un manejo creativo del mismo. Kramsch, al evocar las dificultades de una interpretación acertada de los materiales auténticos por los alumnos, ya presentaba las nuevas tecnologías como una solución a esta problemática:

How can we create the conditions under which learners can themselves put cultural events in relation with one another, find their hidden patterns, interpret their links, and have enough diversity of perspectives available to avoid stereotypical generalizations? Recent developments in video and computer technology attempt precisely to help students achieve on their own the relational learning necessary to make sense of real-life materials. (p. 196)<sup>20</sup>

Para Kramsch, la consulta por los propios aprendientes de materiales auténticos interconectados los unos con los otros de manera nodal y no lineal les permite explorar distintos niveles de interpretación, lo cual deriva en una comprensión no sólo de los códigos lingüísticos y discursivos, sino de una compleja “construcción de determinada realidad social por una sociedad en diálogo con ella misma” (p. 200, la traducción es mía). En la actualidad, esta ventaja resulta ser obvia (García Mata, 2003; Álvarez Montalbán, 2007) pues el alumno, a la vez que consulta el material presente en la red, tiene la posibilidad de contribuir de manera creativa a su generación. Esta afirmación nos adelanta a la cuestión del aprovechamiento del material auténtico con fines didácticos, pues aparte de perfilarse como una rica fuente de información –de tipo sociocultural–, es, al cabo de una cuidadosa selección de los documentos de origen, una herramienta en manos del docente y de los alumnos. Esto nos lleva a formular criterios para llevar a cabo este aprovechamiento de manera exitosa, desde la selección hasta el uso del material auténtico.

---

<sup>20</sup> “¿Cómo crear las condiciones para que los aprendientes puedan por sí mismos relacionar acontecimientos culturales, encontrar sus estructuras subyacentes, interpretar sus vínculos, y contar con perspectivas suficientemente diversas para evitar las generalizaciones estereotipadas? Los desarrollos recientes en tecnología de video y computación intentan precisamente ayudar a que los alumnos logren solos el aprendizaje relativo necesario para interpretar materiales extraídos de la vida real.”

## 1.4 Criterios generales para la selección e inclusión de materiales auténticos

El debate expuesto hasta aquí revela que los materiales de la vida real, una vez que se introducen en el currículo, se vuelven parte de una intención didáctica más amplia. Hemos visto también la vasta oferta de materiales de todo tipo, particularmente gracias a la Internet. Al emprender la búsqueda de un material, el docente de lenguas debe proceder de manera metódica, pues las respuestas arrojadas mostrarán una gran diversidad en cuanto a propósitos comunicativos y sociales, niveles de lengua, léxico específico, etc. Ya se había mencionado la postura de Gilmore (2007, p. 109), quien resaltaba la gradación naturalmente presente en todo material auténtico; de acuerdo con esto, no sólo la temática y el formato son un punto de partida para la selección, sino también la mayor o menor dificultad del documento para el público al que se va a dirigir. A continuación, se presenta una serie de criterios generales, ya sea para hacer un análisis prepedagógico del documento de origen con vistas a su selección, o para emprender la adaptación del material auténtico.

Yuk-chun Lee (1995) presenta algunos principios básicos para que el material auténtico esté adaptado a las necesidades de los alumnos.

*Is the material textually authentic?*

Does it possess communicative potential?

Does it have a realistic situation?

Is the content relevant to learners' life experiences and future communicative needs?

*Is the material compatible with the course objectives?*

Does it have content and construct validity, i.e. can it really improve the language skills we want our learners to practice?

Is it too short or too long?

Is it for comprehension/production activity?

Are the text's language styles and rhetorical structure relevant to the course objectives?

*Is the material suitable for the teaching approach we adopt?*

*Is the material suitable for the tasks/activities designed?*<sup>21</sup> (p. 326)

---

<sup>21</sup> “¿El material es textualmente auténtico? ¿Posee potencial comunicativo? ¿Presenta una situación realista? ¿Su contenido es relevante para las experiencias de vida y las futuras necesidades comunicativas de los aprendientes? ¿El material es compatible con los objetivos del curso? ¿Tiene validez de constructo y de contenido, es decir, puede realmente mejorar las habilidades lingüísticas que los aprendientes necesitan practicar? ¿Es demasiado largo o corto? ¿Se presenta para una actividad de comprensión o de producción? ¿Sus estilos de lenguaje y su estructura argumentativa son relevantes para los objetivos del curso? ¿El material es adecuado para el enfoque de enseñanza que adoptamos? ¿El material es adecuado para las tareas/actividades diseñadas?” Las cursivas son de la autora.

El criterio general bajo el cual se enuncian estos principios es sin duda los objetivos del curso: el docente debe antes que todo cerciorarse de que el material auténtico corresponde a determinada función didáctica. Gilmore (2007) confirma esta orientación general, y como respuesta al debate oponiendo los documentos “de la vida real” a los específicamente diseñados para la enseñanza, afirma: “(...) *‘What are we trying to ACHIEVE with classroom materials?’ A logical response to this would be that the goal is to produce learners who are able to communicate effectively in the target language of a particular speech community, that is to say, learners who are COMMUNICATIVELY COMPETENT.*”<sup>22</sup> (p. 98) El material auténtico, al igual que otros materiales diseñados *ad hoc*, cumple con los criterios de forma y gradación necesarios para alcanzar las metas propuestas; lo atractivo que resulta ser para los alumnos no debe hacernos perder de vista este papel fundamental. Cuando, por alguna razón, el documento de inicio presenta dificultades, las actividades incluidas pueden compensar este inconveniente; es incluso posible usar el mismo documento en distintos niveles variando la tarea asociada a él (Gilmore, 2007, p. 109): el resultado es un material auténtico adaptado a las necesidades del grupo.

La lista de sugerencias más completa es sin duda la compilada por Aslim-Yetis (2010), con base en las aportaciones de Bérard (1991), Barrière (2003), Cuq & Gruca (2003) y Lemeunier-Quééré (2006). Las primeras recomendaciones conciernen al aprendiente: el material auténtico debe ser adaptado a su nivel de dominio de la lengua, y cubrir un objetivo congruente con este nivel; su extensión también reviste importancia, pues entre más avanzado sea el nivel, más largo será el documento propuesto. Finalmente, el material auténtico se podrá incluir de acuerdo a la edad de los alumnos y sus centros de interés. A este respecto, Álvarez Montalbán (2007, p. 3) recomienda incluir al alumno en la elección de los documentos que conformarán el material auténtico; en su propuesta de selección de material auténtico audiovisual para desarrollar la comprensión auditiva en sus alumnos de español como lengua extranjera, optó por proponerle a su grupo un menú de opciones.

Otro criterio sugerido por Aslim-Yetis es la pluralidad del material: pluralidad de las voces francófonas, riqueza cultural, diversidad de las situaciones comunicativas presentadas y de los registros de lengua, y variedad en cuestión de tipos de materiales. Este consejo concierne la planeación docente en su integralidad, donde la inclusión de materiales auténticos es vista como un hábito constante y frecuente. La autora dedica también especial atención a una característica, que, a primera vista, podría ser considerada como sustancial en un material auténtico: su actualidad y sus nexos con la cultura de la lengua meta.

---

<sup>22</sup> “¿Qué intentamos LOGRAR con los materiales didácticos? Una respuesta lógica sería que la meta es formar aprendientes que pueden comunicar eficazmente en la lengua meta de determinada comunidad de habla, es decir, aprendientes COMUNICATIVAMENTE COMPETENTES.” Las mayúsculas son del autor.

Asimismo, hace particular énfasis en que todo material auténtico presentado debe permitir el trabajo sobre algún aspecto cultural de la lengua meta. Aslim-Yetis establece algunas pistas para incluir material auténtico oral: la rapidez del lenguaje o el uso de lenguaje coloquial pueden ser fuente de dificultades. Si está disponible la transcripción, debe respetar las pausas. En opinión de la autora, los marcadores del discurso, las muletillas y los titubeos característicos del lenguaje oral, deben considerarse como características de autenticidad que el material auténtico debe preferentemente incluir.

Finalmente, un criterio mencionado por Aslim-Yetis para incluir materiales auténticos en el aula de lenguas es mencionar la fuente de origen (por ejemplo: el nombre de la publicación si se trata de un artículo), la fecha y el autor (si se conoce). Al incluir estos aspectos, los aprendientes podrán identificar con más facilidad el contexto en que fue producido el documento en cuestión. De igual modo, algunas actividades de observación o interpretación pueden desarrollarse alrededor de estas informaciones.

La selección de los documentos que conformarán el material auténtico puede efectuarse al cabo de un análisis prepedagógico; la lista de cotejo presentada a continuación reúne de manera muy concisa las características a tomar en cuenta en la elección del material:

- **Puedo ubicar el contexto social de emisión del documento:**
  - Identifico características básicas como el tipo de documento y el ámbito en que se emitió.
  - Detecto la intención con que se creó el documento.
  - Identifico el contexto socio-histórico así como la región geográfica en que se emitió el documento.
  
- **El documento escrito, sonoro, visual o audiovisual se adapta al nivel de los alumnos:**
  - La longitud del texto en el documento es la adecuada para el nivel de los alumnos.
  - El número de elementos presentados en el documento (acontecimientos, personajes, conceptos) es el adecuado para el nivel de los alumnos.
  - La dificultad léxica y la complejidad sintáctica del documento es la adecuada para el nivel de los alumnos.
  - El documento ofrece apoyos visuales que facilitan la comprensión del texto.
  
- **El documento se adapta a las necesidades de los alumnos:**
  - El contenido y/o la forma del documento son útiles para cumplir con un objetivo del curso o realizar una tarea.

Asimismo, con base en todo lo visto anteriormente, se enumeran algunos criterios generales para la inclusión de materiales auténticos en el aula de lengua extranjera:

**-El material auténtico debe estar adaptado al nivel de los alumnos.** Esto puede observarse desde la selección de un documento “de la vida real” adaptado en cuestión de extensión y complejidad a las capacidades de comprensión del grupo, o bien puede reflejarse en la elección de tareas. En caso de que el documento de origen sea muy largo o presente un léxico muy difícil (por dar sólo unos ejemplos), el aparato didáctico que lo acompañe deberá proponer actividades congruentes con el nivel de dominio de los aprendientes.

**-El material auténtico debe atender a la vez los objetivos y necesidades generales del grupo, y las preferencias e intereses de los alumnos.** Este último propósito se puede reflejar en la elección de temáticas o de tareas/proyectos. Pudimos notar un aspecto muy importante para determinar la autenticidad de un material: los alumnos deben percibir su relevancia para un mejor desempeño en la lengua meta. Esto se logra insertando en el currículo materiales idóneos para el logro de los objetivos de aprendizaje y motivantes para los alumnos.

**-Al incluir el material auténtico se debe mencionar un conjunto de datos (si están disponibles): fecha, fuente, autor, que permitan situarlo en su contexto de producción.** Hemos observado que la autenticidad reside en parte en la singularidad del contexto comunicativo donde se produce un documento: al indicar estas referencias básicas, se le proporciona al alumno la clave para una interpretación más profunda.

**-Conviene que la introducción de materiales auténticos sea una acción frecuente y metódica y no una decisión intempestiva desconectada del resto de las iniciativas docentes.**

**-Asimismo, el material auténtico propuesto a lo largo del curso debe ofrecer una gran variedad en cuestión de lengua, cultura y formatos, y así reflejar la diversidad de los productos sociales generados en la lengua meta.** No olvidemos que, en el contexto de enseñanza de una lengua extranjera, el material auténtico es una ventana hacia la otra cultura: entre más diversificado sea, mayores serán las experiencias del aprendiente.

**-Finalmente, un criterio complementario del punto anterior: cualquier material auténtico debe permitir que los alumnos trabajen –de manera más o menos exhaustiva– sobre un aspecto cultural.**

A lo largo de este capítulo se ha tratado de explorar el concepto de material auténtico con el fin de determinar las características que lo vuelven una herramienta recurrente en la enseñanza de lenguas. La revisión de algunas definiciones básicas nos permitió vislumbrar el gran potencial comunicativo y cultural de los materiales auténticos, vistos como

documentos producidos con determinada intención comunicativa y en determinado contexto social, completamente ajenos a la enseñanza de la lengua. Hemos observado que estos materiales tan numerosos como diversos ofrecen una ventaja esencial para los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: representan un punto de encuentro casi exclusivo entre los alumnos y la cultura de la lengua meta. La breve revisión del concepto de autenticidad en la didáctica de lenguas nos permitió determinar que no basta con atenernos a presentar materiales con esta especificidad: el alumno debe percibirlos como auténticos. Para ello, resulta necesario introducirlos en un conjunto didáctico coherente, donde quede claro el papel del material auténtico para alcanzar los objetivos propuestos. Identificar el ámbito de producción del documento de origen, y conocer las facilidades que ofrece su formato nos puede ser de gran ayuda para un análisis prepedagógico con vistas a la inclusión del material auténtico, la cual podrá apoyarse en los criterios generales enunciados anteriormente.

Los materiales auténticos se perfilan como un vehículo importante de temáticas sociales y culturales. Dejan, sin embargo, grandes posibilidades de desarrollo respecto a su aprovechamiento: se ha mencionado en el presente capítulo que el material auténtico también es una herramienta en manos del aprendiente. Del consumo comunicativo preconizado por los primeros defensores de los materiales auténticos, al “consumo social” evocado en una fuente más reciente (Aslim-Yetis, 2010, p. 3), el aprovechamiento del material auténtico parece haber evolucionado hacia el enfoque orientado a la acción promovido por el *Marco común europeo de referencia*, donde el aprendiente es visto como un agente social que en todo momento hace uso deliberado de los recursos disponibles, incluyendo los materiales auténticos. Queda en manos del docente saber dirigir el descubrimiento, el análisis y la interpretación de estos materiales tan cargados culturalmente e ideológicamente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Desarrollar la competencia intercultural durante la enseñanza-aprendizaje de lenguas

El acercamiento a otras culturas está en el corazón de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: en primer lugar porque es imposible disociar la cultura de la comunicación humana y de las prácticas sociales ligadas a ella; en segundo lugar, porque es deseable que el alumno adquiera saberes considerados útiles y necesarios para su futura interacción con hablantes de otras culturas. En la actualidad y desde hace ya dos décadas, se opta por introducir en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, más que el componente cultural, el componente intercultural; éste nos transmite la idea de culturas en contacto y rompe con una larga tradición de mera transmisión de información sobre la cultura meta (Kramsch, 1993, p. 205). La importancia que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* atribuye al estado de plurilingüismo y pluriculturalidad resultante del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, y por consecuencia, a la competencia intercultural del alumno (Consejo de Europa, 2001, pp. 4, 47; Windmüller, 2011, pp. 9-10), ha reafirmado la necesidad de incluir este componente en el currículo de lenguas. Esta iniciativa se refleja en la cantidad creciente de información sobre festejos, costumbres y otras prácticas sociales en los manuales comerciales, así como en la presencia de módulos sobre la enseñanza de la cultura y la interculturalidad en la mayoría de las formaciones para profesores de lenguas.

A pesar de que la interculturalidad se encuentra en el centro de nuestros propósitos didácticos, a través de la necesidad de desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes, no siempre tomamos conciencia de ello, pues sólo ocupa un lugar preponderante de manera ocasional, lo cual no es sorprendente en un escenario de enseñanza-aprendizaje como el aula de lengua extranjera, donde son contadas las oportunidades de enfrentar directamente al *otro*. En el primer apartado, se empezará por definir la competencia intercultural a través de dos conceptos directamente relacionados con ella: el *enfoque intercultural* y el *hablante intercultural*, ambos en la raíz de la introducción de lo intercultural en el currículo de lenguas. También mencionaremos de manera breve el lugar de la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. En el segundo apartado, enumeraremos los componentes de la competencia intercultural, y revisaremos el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997), a partir del cual se formularán objetivos concretos para desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes de francés como lengua extranjera en el contexto mexicano. Finalmente, se examinará la bibliografía en busca de las actividades más apropiadas para abordar la interculturalidad, y se harán explícitas las ventajas de los materiales auténticos a la hora de desarrollar la competencia intercultural.

## 2.1 El *hablante intercultural* y el *enfoque intercultural*: dos conceptos centrales para definir la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Para introducir la idea de *competencia intercultural* a desarrollar en el contexto específico de enseñanza-aprendizaje de lenguas, dos conceptos resultan centrales: el de *enfoque intercultural* y el de *hablante intercultural*; ambos se encuentran estrechamente relacionados con los orígenes de la interculturalidad en la didáctica de lenguas. El prefijo *inter-* del vocablo *intercultural* evoca el encuentro entre culturas. Advierte el cambio significativo de una tradición de enseñanza principalmente enfocada a exponer y transmitir conocimiento sobre la cultura dominante de la lengua meta, a un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural en la lengua materna como en la lengua meta, y deseoso de generar una interacción efectiva entre ambas comunidades. Kramsch (1993, p. 205), considera que establecer una “esfera de interculturalidad” a la hora de integrar contenidos culturales en el aula nos permite poner en relación la cultura de origen de los alumnos con la cultura meta. Sólo mediante esta reflexión se hace énfasis en la cultura como constructo social y producto de percepciones propias y ajenas. El enfoque intercultural ha permitido introducir en el aula de lenguas una concepción dinámica de la cultura: Kramsch (p. 205), en particular, insiste en la importancia de emprender esa reflexión teniendo en cuenta el carácter plural de la cultura de un país, y de no atenernos exclusivamente a rasgos nacionales. Byram (1997) concuerda con esta postura y nos advierte del peligro de abordar una cultura como una entidad fija y compartida por todos los hablantes de una lengua: “*When individuals interact, they bring to the situation their own identities and cultures and if they are not members of dominant group, subscribing to the dominant culture, their interlocutor’s knowledge of that culture will be dysfunctional.*”<sup>23</sup> (p. 39). Para prevenir estas disfunciones en la interacción, se procura, al abordar la cultura meta, reflejar el dinamismo de la cultura en cuestión y no excluir del panorama otras identidades que la nacional. Una aportación considerable a esta perspectiva es la de Christensen (1994, en Byram, 1997, p. 40), quien propone ver el contacto intercultural como el encuentro entre dos individuos con sus respectivos caudales culturales, y no el de dos sistemas lingüísticos y culturales. Siguiendo esta línea de reflexión, observamos que el enfoque intercultural re-ubica al individuo y su identidad en el centro de la comunicación humana: ésta ha de ser entendida no sólo como un intercambio de información sino como la creación y conservación de lazos humanos. Byram afirma:

---

<sup>23</sup> “Cuando los individuos interactúan, traen a la situación sus propias identidades y culturas, y si no son parte del grupo dominante, de la cultura dominante, el conocimiento de sus interlocutores sobre esta misma cultura será disfuncional.”

Even the exchange of information is dependent upon understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context; it depends on the ability to decentre and take up the perspective of the listener or reader. But successful “communication” is not judged solely in terms of the efficiency of information exchange. It is focused on establishing and maintaining relationships.<sup>24</sup> (p. 3)

Por consiguiente, la interacción exitosa con un miembro de otra comunidad lingüística y cultural no sólo dependerá de nuestra capacidad para generar una correcta interpretación de nuestros actos y palabras, sino de nuestra actitud general ante el encuentro y los posibles malentendidos que puedan surgir. Windmüller (2011), al describir el enfoque intercultural, refuerza la concepción de una perspectiva hacia el sujeto cultural y su identidad.

La démarche interculturelle n'est pas une comparaison entre deux cultures basée sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. Elle est une démarche, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes. Cette démarche est, en outre, subjective, car elle prend en compte le vécu de chacun, les perceptions individuelles, les représentations sociales, les images collectives véhiculées dans une communauté donnée. La perspective interculturelle s'intéresse donc aux sujets culturels et à leur identité.<sup>25</sup> (p. 20)

Simultáneamente a la aparición del enfoque intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se introdujo el modelo del hablante intercultural. La idea de transformar al alumno de lenguas en hablante intercultural se ha impuesto sobre el ambicioso, arduo y vano propósito de convertirlo en un hablante nativo. Para Kramsch (1998, en Benavente y Vacas Hermida, 2002, p. 10), tomar como modelo el hablante nativo es discutible, pues se caracteriza al hablante competente (nativo o no) por su capacidad de adaptación a una

---

<sup>24</sup> “Incluso el intercambio de información queda supeditado a nuestro conocimiento de cómo será percibido e interpretado en otro contexto cultural lo que decimos o escribimos; depende de nuestra habilidad para descentrar nuestra perspectiva y adoptar la del oyente o lector. Pero una ‘comunicación’ exitosa no sólo se evalúa en términos de eficiencia del intercambio de información. Se enfoca en establecer y mantener relaciones.”

<sup>25</sup> “El enfoque intercultural no es una comparación entre dos culturas basada en las diferencias o las similitudes entre hechos, prácticas, costumbres, etc. Es un enfoque, una pedagogía interaccionista y constructivista que lleva al aprendiente a realizar un aprendizaje orientado hacia el Otro, pero antes que nada, hacia sí-mismo, antes de encontrar su razón de estar en una situación de contacto entre personas de diferentes culturas. Este enfoque es, además, subjetivo, pues toma en cuenta la experiencia de cada uno, las percepciones individuales, las representaciones sociales, las imágenes colectivas difundidas en determinada comunidad. La perspectiva intercultural se interesa entonces por los sujetos culturales y por su identidad.”

multitud de situaciones sociales y comunicativas con las cuales tal vez no esté familiarizado. Asimismo, Byram (1997, p. 14) evoca la imposibilidad para aprendientes de una lengua de controlar aspectos tan inconscientes y automáticos como los del lenguaje no verbal, o peor, imitarlos y renunciar a lo que consideran una parte de su personalidad. Este rechazo de la imitación marca un cambio significativo en el nuevo modelo del hablante intercultural: éste es visto como un actor social que comunica e interactúa con otros actores sociales en contextos de interculturalidad (Byram, p. 21). Paricio (2004) enumera algunas de las ventajas del modelo del hablante intercultural:

Descartado el modelo del hablante nativo por sus insuficiencias en el terreno cultural, la dimensión intercultural cifra su meta principal en convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad (p. 6)

Al incluir dentro de nuestros objetivos la competencia del hablante intercultural, les brindamos a nuestros alumnos las herramientas para enfrentar situaciones interculturales complejas; también deseamos para ellos un acercamiento enriquecedor a la experiencia intercultural, donde se desarrollen armoniosamente sus múltiples identidades y se sepan detectar percepciones engañosas, como los estereotipos<sup>26</sup>. Esta definición de Byram y Fleming (2001, p. 16, en Paricio, 2004) nos acerca a la idea de *competencia intercultural*:

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

Los autores insisten aquí en tres aspectos centrales de la habilidad del hablante intercultural: sus conocimientos sobre la propia y otras culturas, sus sentimientos positivos al conocer más a fondo otras culturas, y su capacidad de adaptación a contextos hasta ahora desconocidos. La capacidad de adaptación a una gran diversidad de situaciones interculturales parece ser el meollo de la competencia intercultural. Para Meyer (1991, en Benavente y Vacas Hermida, 2002), la competencia intercultural implica a la vez adecuación y flexibilidad ante personas de otras culturas:

---

<sup>26</sup> Estereotipar consiste en tener una idea simplificada y generalizada de otros grupos sociales y culturales. Para Iglesias (2003, p. 13), la clasificación en estereotipos ocurre de manera espontánea en todos los seres humanos, pues en un primer lugar, permiten “reducir el entorno complejo a un tamaño manejable”. Los estereotipos llegan a poner en peligro una relación intercultural cuando permanecen fuertemente anclados en las creencias del individuo a pesar de las evidencias que los contradicen.

La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (p. 10)

Para este autor, podemos identificar tres niveles en la adquisición de la competencia intercultural. En el nivel monocultural, el aprendiente empieza por abordar la cultura meta con el filtro de su propia cultura; generalmente en esta etapa emerge el conjunto de tópicos, prejuicios y estereotipos de una comunidad sobre otra. En el nivel intercultural, inicia el proceso de descubrimiento y reflexión sobre la otra cultura: hay un diálogo y una comparación constante entre la cultura de origen y la cultura meta. El nivel transcultural es la última etapa de adquisición: el individuo se ubica encima de las dos culturas, pues en el proceso adquirió la objetividad de un mediador. Su identidad es el resultado de sus múltiples experiencias y convivencias en entornos culturales variados. Esta última etapa se prolonga indefinidamente: Paricio (2004, p. 6) habla de un proceso nunca concluido, pues la identidad de los individuos cambia con cada encuentro intercultural. En cambio, desde el punto de vista de la reciente perspectiva accional (Puren, 2013c, pp. 2-9), la competencia intercultural constituye un componente de una competencia cultural más amplia, y representa sólo un eslabón para crear una *cultura común de acción* ("*culture commune d'action*", p. 7). Para el autor, el componente intercultural no pasa de ser una finalidad históricamente anclada en la enseñanza comunicativa de la lengua: una mera sensibilidad hacia las diferencias culturales y los obstáculos que éstas puedan generar durante la comunicación –la cual puede ser muy útil a la hora de interactuar en sociedad–, y por consiguiente, un propósito insuficiente para ser considerado como un fin en sí. De la aportación de Puren, sólo retendremos que el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos no es un objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino un medio constantemente enriquecido que tendrá una incidencia en su capacidad para relacionarse e interactuar con personas de otras culturas.

Para Byram (1997, p. 70), requieren de una competencia intercultural los individuos que comunican en su propio idioma con personas de otras culturas, o interpretan documentos producidos en otro contexto cultural y traducidos a su idioma. En cambio, individuos involucrados en situaciones de interacción con otras culturas y en otros idiomas necesitarán de una competencia *comunicativa* intercultural (comúnmente abreviada como CCI), gracias a la cual tendrán la capacidad para negociar un modo de comunicación satisfactorio para ambas partes:

Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately –sociolinguistic and discourse competence- and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first.<sup>27</sup> (p. 70)

El autor añade que la diferencia entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural es el mayor grado de complejidad y la amplitud de intercambios posibles en la segunda. Byram presenta su modelo de competencia comunicativa intercultural enumerando las siguientes características:

- se concentra sobre el logro de un objetivo alcanzable: el hablante intercultural, en lugar del hablante nativo;
- se enfoca a la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en el contexto educativo, y formula sus objetivos desde esta perspectiva;
- incluye precisiones sobre los posibles escenarios de adquisición y sobre los papeles del docente y de los aprendientes en los mismos.

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram, por estar firmemente incorporado a la didáctica de lenguas, nos ayudará en este trabajo a plasmar el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes en términos de saberes concretos a incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Constituirá entonces el punto de partida para la formulación de objetivos específicos directamente relacionados con la competencia intercultural de los alumnos de francés como lengua extranjera.

Byram (p. 3) define al aula de lenguas extranjeras como una oportunidad y un escenario predilecto para abordar la interculturalidad, aunque otras materias del currículo pueden contribuir a esta tarea, así como experiencias completamente ajenas al contexto educativo. En el caso de la enseñanza del francés como lengua extranjera en el contexto mexicano, la introducción de objetivos interculturales responde a las necesidades futuras o actuales de los alumnos deseosos de emprender relaciones de cooperación y convivencia con extranjeros francófonos. Éste es el caso de futuros estudiantes de intercambio, migrantes, o profesionales en contacto con una población francófona. La interculturalidad en el aula de

---

<sup>27</sup> “Su conocimiento de otra cultura está ligado a su competencia en el idioma a través de su habilidad para usar la lengua apropiadamente –competencia sociolingüística y discursiva- y su conciencia de los significados, valores y connotaciones específicos de la lengua. También cuentan con una base para adquirir nuevos idiomas y conocimientos culturales como consecuencia de las destrezas adquiridas anteriormente.”

francés también constituye una ventana hacia la reflexión sobre la alteridad, la diversidad cultural, la complejidad de los intercambios humanos, sea en la multitud de territorios extranjeros existentes como en el propio. En consecuencia, la iniciación a una lengua y una cultura extranjeras es un punto de partida para muchas otras experiencias de encuentro (cercano o lejano) con una gran diversidad de comunidades culturales. A este respecto, deseo precisar que una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural nunca podría cubrir exhaustivamente la multitud de culturas albergadas en la francofonía –sólo mencionar la belga, la quebequense y la francesa consistiría en una selección arbitraria y simplificada de la realidad francófona en el mundo–; sin embargo, puede dar cuenta de esta diversidad cultural y dotar a los alumnos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarios para enfrentar lo desconocido. Para ello, es ahora necesario recopilar los principales componentes de la competencia intercultural y formular objetivos para su desarrollo.

## **2.2 Componentes de la competencia intercultural: hacia la formulación de objetivos para el aula de francés como lengua extranjera**

El *Marco común europeo de referencia* distingue entre dos grandes grupos de competencias implicados en el aprendizaje de lenguas: las competencias lingüísticas y las competencias generales. Las subcompetencias generales: el *saber*, o conocimiento declarativo, el *saber hacer*, o destrezas y habilidades, el *saber ser*, o competencia existencial y el *saber aprender*, mantienen un nexo directo con la dimensión intercultural. El conocimiento declarativo se desglosa en tres categorías: el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* y la *conciencia intercultural* (Consejo de Europa, 2001, pp. 99-101). Los tres mantienen lazos con la competencia intercultural, ya que: le será útil al alumno adquirir conocimiento fáctico sobre la sociedad y la geografía de los países donde se habla la lengua meta (conocimiento del mundo); conocer información concreta sobre una sociedad determinada, lo que incluye las actividades cotidianas, las condiciones de vida, las relaciones entre sus diferentes miembros, los valores, las actitudes y las creencias vigentes, las convenciones y los rituales, así como el lenguaje corporal (conocimiento sociocultural); y finalmente, tomar conciencia de las perspectivas de una comunidad sobre otra (conciencia intercultural). Las destrezas y las habilidades interculturales, o *saber hacer*, capacitan al alumno para: relacionar la cultura de origen con la cultura meta, usar estrategias durante la interacción con sujetos y objetos de otra cultura, mediar en situaciones de interculturalidad, y superar los estereotipos (p. 102). El *saber ser* también se vincula con la competencia intercultural; afecta directamente las actitudes de los aprendientes hacia el contacto con otra cultura: la competencia intercultural les requiere abrirse a nuevas experiencias y estar dispuestos a relativizar su propio sistema de valores (p. 103). Benavente y Vacas Hermida

(2002, p. 11) lo relacionan con las actitudes de apertura, de empatía y de rechazo del etnocentrismo. Finalmente, las destrezas de descubrimiento y análisis (las cuales son parte del *saber aprender*) resultan centrales para desarrollar la competencia intercultural; para Benavente y Vacas Hermida, consisten en la capacidad para aplicar un sistema interpretativo al abordar situaciones interculturales.

Byram (1997, p. 49) afirma que su modelo de competencia comunicativa intercultural está estrechamente ligado a la dimensión comunicativa, aunque opta por abordar en profundidad los componentes relativos a lo intercultural. Organiza los subcomponentes de su modelo de la siguiente manera: las *actitudes*, los *conocimientos*, las *destrezas*, y la *conciencia cultural crítica*. La descripción de Byram será la línea guía para la formulación de objetivos adaptados a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Al hablar del componente *actitud* (p. 34), se concentra específicamente en las actitudes hacia personas o grupos de otras culturas. Las actitudes hacia grupos o individuos de otra cultura se caracterizan por el prejuicio o el estereotipo (cabe mencionar que éste no siempre es negativo). Según Byram, las actitudes positivas marcadas por ideas preconcebidas no bastan: deben ser de curiosidad, de apertura, y de disposición para abandonar los juicios hacia otras comunidades y analizar las propias creencias a la luz de otro sistema de valores. Byram (p. 35) distingue dos tipos de *conocimientos*. En primer lugar, un conocimiento sobre los grupos sociales y sus respectivas culturas en las dos comunidades lingüísticas (la propia y la *otra*), el cual está siempre presente en cierto grado, y muy frecuentemente influido por los estereotipos y también, por el etnocentrismo<sup>28</sup>. En segundo lugar, encontramos el conocimiento relativo a los procesos de interacción a nivel de individuo y sociedad, el cual no se adquiere automáticamente. Un aspecto esencial de los componentes *actitud* y *conocimientos* es que se encuentran interrelacionados entre ellos (Byram, 1997) y estrechamente asociados al componente de las *destrezas*, pues resulta imposible dotar al aprendiente con actitudes y conocimientos inmutables y útiles para todos los futuros encuentros con el *otro*. Tanto las actitudes como los conocimientos son flexibles: son a la vez la precondition y el resultado de encuentros directos o indirectos con la otra cultura. Las destrezas desempeñan un papel central en estos encuentros. Byram las describe de la siguiente manera:

These can be divided into two broad and related categories: first, skills of interpretation and establishing relationships between aspects of the two cultures; second, skills of discovery and interaction. The former involves the ability to analyse

---

<sup>28</sup> En *Competencias para la comunicación intercultural* se define al etnocentrismo como una postura en la cual el grupo cultural propio es el centro y donde los otros grupos se valoran en referencia a éste. Esto se manifiesta con una tendencia a considerar las experiencias y valores propios como universales y superiores a los de otras culturas.

data from one's own and from another country and the potential relationships between them. Skills of discovery can be operated in some circumstances independently of, and in others in combination with, skills of interaction. (p. 33)<sup>29</sup>

El primer tipo de destrezas: *interpretar y establecer relaciones entre aspectos de las dos culturas*, puede trabajarse con documentos, y consiste en reconocer y analizar las ideologías subyacentes en los acontecimientos. El segundo tipo de destrezas: *descubrir e interactuar* suele precisar de una interacción con un interlocutor y permite aplicar e inferir una gran cantidad de conocimiento sobre la otra comunidad, pues a la vez que se identifican los principales fenómenos resultantes del encuentro entre culturas, se establece un contacto pacífico y se evitan las disfunciones (Byram, p. 37). Al revisar el papel del componente destrezas en la competencia comunicativa intercultural, queda perfectamente claro que es insuficiente la mera transmisión de conocimientos declarativos sobre la otra cultura. Al presentar información sociocultural sobre las comunidades o sobre los procesos de interacción en las mismas, sólo proporcionamos una base para ejercer las destrezas de comparación, descubrimiento e interacción, las cuales irán construyendo de manera gradual el conocimiento del aprendiente. Esto se refleja, por ejemplo, en la inclusión del lenguaje no verbal en el currículo. Según Byram (p. 47) sólo se deben exponer de entrada unos cuantos aspectos esenciales de la comunicación no verbal, para después enfocarnos en desarrollar destrezas de descubrimiento e interpretación más que conocimiento procedimental. En cuanto a la *conciencia cultural crítica*, Byram (p. 53) la define como la habilidad para evaluar de manera crítica fenómenos culturales propios y ajenos con base en criterios explícitos previamente acordados (como podría ser, entre muchos otros ejemplos, los derechos humanos). Podemos agregar que esta habilidad posibilita la comunicación y mediación en contextos críticos y permite evitar un relativismo cultural total.

La formulación de objetivos relativos a la competencia intercultural es un paso necesario y fundamental en este trabajo, pues en ella se basarán las soluciones didácticas necesarias para desarrollar la competencia intercultural. Los objetivos que presento a continuación retoman esencialmente los enlistados por Byram en su modelo de competencia comunicativa intercultural, pero se enfocan a la enseñanza del francés como lengua extranjera.

---

<sup>29</sup> “Éstas pueden ser divididas en dos grandes categorías interrelacionadas: primero, las destrezas para interpretar y establecer relaciones entre aspectos de las dos culturas; segundo, las destrezas de descubrimiento e interacción. La primera categoría involucra la habilidad para analizar datos del propio país y el otro así como las posibles relaciones entre los mismos. Las destrezas de descubrimiento pueden aplicarse en algunos casos en conjunto con y a veces independientemente de las destrezas de interacción.”

**Actitudes de curiosidad y apertura; voluntad, interés y disposición por:**

- Buscar y aprovechar las oportunidades de encuentro y relación equitativa con el *otro*.
- Vivir las distintas etapas de encuentro e interacción con una cultura francófona.
- Analizar las propias actitudes frente a otras culturas y rechazar el etnocentrismo.
- Descubrir otras interpretaciones y perspectivas sobre acontecimientos de la cultura propia como de otras.
- Relativizar los propios valores.
- Seguir las reglas relativas al lenguaje verbal, no verbal y la interacción en las culturas francófonas.

**Conocimientos de los grupos sociales y su cultura y de los procesos de interacción a nivel personal y social; conocer:**

- Las relaciones históricas y contemporáneas entre países francófonos y México.
- La memoria nacional<sup>30</sup> de países francófonos y de México vistos desde la perspectiva de la otra cultura.
- Las diferencias culturales entre México y alguno(s) de los países francófonos.
- La causa de los malentendidos entre interlocutores de orígenes distintos.
- Las creencias y estereotipos de cada comunidad sobre la otra.
- Los grupos sociales en México y en los países francófonos.
- Los procesos de la interacción social en México y en los países francófonos: lenguaje verbal y no verbal.

**Destrezas para interpretar y relacionar *inputs* o fenómenos de las dos culturas; habilidad para:**

- Comparar documentos de culturas francófonas con documentos de la cultura propia.
- Identificar una perspectiva etnocéntrica en un *input* y explicar su origen.

---

<sup>30</sup> A través del término "*national memory*", Byram (1997, p. 59) hace referencia a los acontecimientos históricos y sus emblemas, por ejemplo: los mitos, los productos culturales, los lugares significativos, etc., que conforman una identidad común y una memoria colectiva a nivel nacional. El autor pone el énfasis en que algunos procesos de socialización son particularmente propicios para la transmisión de esta memoria: por ejemplo, la escuela.

- Identificar posibles áreas de malentendido y explicarlas.
- Mediar entre interpretaciones divergentes o conflictivas de un fenómeno.

**Destrezas para descubrir e interactuar; habilidad para:**

- Inferir en el tiempo real de la interacción los valores del interlocutor y desarrollar un sistema interpretativo que se pueda aplicar a otras situaciones de interacción.
- Identificar en el discurso o la actitud del interlocutor referencias a la cultura propia o ajena, e inferir su significado o connotaciones.
- Identificar los procesos de interacción social (lenguaje verbal o no verbal) y negociar un uso apropiado de los mismos según la circunstancia.
- Aplicar en tiempo real el conjunto de actitudes y conocimientos sobre otras culturas para comunicar con un francófono.
- Aplicar en tiempo real el conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas interculturales para mediar entre interlocutores de la cultura propia o no.

**Conciencia cultural crítica; habilidad para:**

- Identificar e interpretar los valores implícitos o explícitos contenidos en un *input* o fenómeno en la cultura propia como en la ajena.
- Evaluar y analizar un *input* o fenómeno con base en determinada perspectiva y criterios concretos.

Estos mismos objetivos pueden ser formulados de tal manera que se concentren sobre áreas o aspectos específicos de la cultura y del encuentro entre francófonos y mexicanos; al especificar los objetivos interculturales, les conferimos proporciones manejables en el tiempo y espacio del aula. Las áreas observables desde un enfoque intercultural son numerosas, y deben abordarse desde perspectivas diferentes según si buscamos desarrollar actitudes, conocimientos, destrezas o una conciencia cultural crítica. A continuación presento algunas:

- Las posturas problemáticas sobre otras culturas (el etnocentrismo, los estereotipos, los prejuicios). Ejemplos de objetivos específicos al encuentro intercultural entre francófonos y mexicanos: *Estar abiertos a identificar y combatir los estereotipos que tenemos sobre los franceses. (Actitudes) Saber identificar en un artículo en francés una postura etnocéntrica hacia las costumbres de otro país. (Destrezas)*

-La cortesía (en la comunicación verbal y no verbal). Ejemplos: *Estar dispuestos a adoptar los gestos considerados adecuados para saludar en un encuentro con francófonos.* (Actitudes) *Saber cómo influye la cultura en la percepción de un acto como grosero o cortés.* (Conocimientos) *Conocer las fórmulas de cortesía en cada cultura.* (Conocimientos) *Saber usar el registro de lengua considerado como adecuado al conocer una nueva persona.* (Destrezas)

-Las costumbres cotidianas. Ejemplo: *Ser capaces de anticipar un malentendido entre mexicanos y franceses acerca de la hospitalidad y explicar las razones de este posible conflicto.* (Destrezas)

-Los grupos sociales y sus relaciones. Ejemplos: *Saber cómo un mismo grupo social es visto en cada país.* (Conocimientos) *Ser capaces de analizar las relaciones laborales en México y en Quebec desde la perspectiva de la equidad de género.* (Conciencia cultural crítica).

La historia y la identidad nacional. Ejemplo: *El patriotismo mexicano visto desde los ojos de un francés.* (Conocimientos)

Los objetivos interculturales anteriormente expuestos y los ejemplos específicos propuestos no sólo nos proporcionan un punto de partida sólido y delimitado para incluir la dimensión intercultural en el currículo de francés como lengua extranjera: también resaltan dos características esenciales de la interculturalidad en el aula de lenguas. En primer lugar, la cantidad de información que se puede abordar bajo la perspectiva intercultural es inmensa: abarca desde fenómenos culturales y sociales –costumbres, tradiciones, estructuras sociales, valores, historia hasta la comunicación en su totalidad, incluyendo los aspectos – lingüísticos –léxico, actos de habla– y no verbales –gestos, mímicas, distancia corporal–. En segundo lugar, la competencia intercultural requiere la inclusión de una gran variedad de saberes; el aula de lenguas se vuelve un espacio no sólo para descubrir y aprender datos sobre la otra cultura, sino también para desarrollar actitudes, interactuar con productos francófonos, y entrenarse para el diálogo intercultural.

### **2.3 Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula: el papel de los materiales auténticos**

Como se pudo observar a lo largo del último apartado, el docente de lenguas deseoso de incluir la competencia intercultural en sus objetivos, deberá garantizar en su programación la presencia de actividades para desarrollar una gran diversidad de saberes. Respecto a cuáles actividades son las más indicadas para abordar la interculturalidad, Paricio (2004, p. 8) considera que se debe dar prioridad a procesos como la comparación, la identificación con la alteridad y la observación de la propia cultura. Estos procedimientos están

estrechamente relacionados con la actitud de curiosidad y apertura que distingue al hablante intercultural y con los conocimientos sobre las culturas en contacto. Byram (1997, p. 66) concuerda con la influencia del proceso comparativo a la hora de abordar los conocimientos; la comparación también se encuentra a la raíz de las destrezas para interpretar y relacionar documentos y acontecimientos. Sin embargo, el autor enfatiza el interés de llevar a cabo este ejercicio teniendo en cuenta las perspectivas de cada comunidad sobre la otra, también llamadas "*le regard croisé*" (la *mirada cruzada*). El resultado de este análisis de similitudes y diferencias no sólo llevaría a una toma de conciencia de las posibles áreas de divergencias entre comunidades, sino a alcanzar lo que Kramsch (1993, p. 210) llama una *tercera perspectiva* sobre ambas culturas, la cual idealmente, con el paso del tiempo, dotaría a nuestros aprendientes con la capacidad de observarlas desde el exterior y el interior. En cuanto a la identificación con la alteridad, ésta deriva de las actividades de observación y comparación.

Respecto a las actividades más adecuadas para trabajar la interculturalidad, Benavente y Vacas Hermida (2002, p. 13) optan por retomar la progresión de ejercicios propuesta por Denis y Matas Pla (2001). Cada tarea puede comportar hasta cinco pasos, basados en una taxonomía cognitiva y afectiva: durante la *sensibilización*, el alumno empieza a tomar conciencia de su mirada etnocéntrica sobre su propia cultura y la que estudia; la *concienciación* consiste en un análisis más profundo y objetivo de sus creencias; durante la *relativización*, el alumno aprende a observar un hecho cultural en función de su contexto; la etapa de *organización* le permite comparar y organizar los fenómenos observados; finalmente, la *implicación-interiorización* concluye el proceso; en esta etapa, el alumno decide adoptar o rechazar el fenómeno observado. A partir de la progresión de Denis y Matas Pla y de las actividades propuestas por Paricio (2004), podemos enumerar algunas de las actividades más movilizadas durante el aprendizaje intercultural: la observación, la comparación, la reflexión, la toma de conciencia y la implicación. Asimismo, algunos autores como De Carlo (1998, p. 57) y Boehm (2006, p. 40) insisten particularmente en la importancia de que los alumnos emitan hipótesis sobre la otra cultura, por ejemplo, sobre la causa de algunas creencias o fenómenos, o acerca de la adecuación/inadecuación de determinada actitud en otra comunidad. Para Boehm, tomar en cuenta las hipótesis o las reacciones espontáneas de los alumnos, aunque éstas sean erróneas, nos permite llegar al meollo del diálogo intercultural, donde cada participante exterioriza reglas o normas de conducta aprendidas: "Sólo cuando sus interpretaciones [de los alumnos] se discuten, se comparan y se diferencian puede lograrse la distancia necesaria hacia la propia cultura a fin de desarrollar habilidades interculturales." (Fischer, 1999, p. 239, en Boehm). Resulta necesario determinar los soportes que nos permitirán generar entre los alumnos actividades

como la observación, la reflexión, la comparación y la hipótesis sobre fenómenos culturales, y por extensión, que atenderán los objetivos interculturales propuestos. A este respecto, se suscita la cuestión de las limitaciones del aula como escenario intercultural. Si por el momento, el salón de clases se presenta naturalmente como un espacio para el desarrollo de actitudes, la inclusión de conocimientos, el ejercicio de destrezas de interpretación, y la formación de una conciencia cultural, y donde actividades como la observación, la reflexión, las hipótesis y la expresión de opinión pueden tener lugar, ¿qué hay de las destrezas de interacción, las cuales supuestamente se desarrollan en tiempo real con interlocutores nativos? ¿Cómo generar el diálogo intercultural en el seno del aula, sin la presencia de interlocutores nativos?

Aunque en todo escenario pedagógico algunos alumnos han tenido la oportunidad de recolectar experiencias con la otra cultura –a través de los medios, mediante contactos con visitantes o a lo largo de un viaje–, éste no es el caso de todos los aprendientes: debemos procurar que el salón de clases sea un escenario privilegiado para la experimentación del encuentro entre culturas. Byram (1997, p. 67) sostiene lo siguiente: el aula puede estar a la raíz de encuentros interculturales, sin que éstos se lleven a cabo en el exterior, particularmente gracias a las tecnologías de comunicación. Un ejemplo sería un encuentro “frente a frente” o “en vivo” con individuos de otra cultura, gracias a sesiones de videoconferencia. Las tecnologías de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, el video y las redes sociales son entonces herramientas valiosas para garantizar el contacto con nativos u otros hablantes francófonos. Estas herramientas tienen su lugar en el aula, aunque llegan a presentar algunas desventajas: escasez de equipo, mala señal de Internet o falta de flexibilidad para la planeación de las sesiones. Ante estos inconvenientes, es posible planear el uso de las tecnologías de comunicación fuera de los horarios de clase, y vincularlo con actividades de reflexión, retroalimentación y debate en el aula.

Experimentar en el aula el contacto con otra cultura sin recurrir a intercambios con hablantes nativos es posible; de hecho, para Byram (p. 66) la mayor parte de los objetivos anteriormente mencionados no precisan de contacto directo con individuos. En cambio, es primordial ofrecerles a los alumnos los datos que les permitirán, según los casos: cuestionar sus actitudes, emprender un trabajo comparativo entre las dos culturas, o ejercer sus destrezas de descubrimiento, análisis e interpretación. El material adquiere entonces un lugar central en el aula intercultural, pues constituye el estímulo para actividades de reflexión, comparación e interpretación. El docente puede proceder a la recolección de datos siempre teniendo en cuenta los objetivos por atender; por ejemplo, para ejercer algunas destrezas, es preferible recaudar documentos que requieren la aplicación de lo aprendido en

vez de proporcionar información fáctica (Byram, p. 67). Para Paricio (2004), la búsqueda de documentos para trabajar en torno a la dimensión intercultural consiste en lo siguiente:

Especialmente importante (...) es la utilización de una gama lo más amplia posible de fuentes de información: textos originales, grabaciones de audio, cartas, fotografías, gráficos, dibujos, etc. En esta tarea de búsqueda de materiales complementarios debe procurarse implicar al propio alumnado. Por otra parte, de cualquier texto o documento que se vaya a utilizar, es importante proporcionar dos tipos de información: el contexto (fecha, tipo y lugar de publicación, público al que se dirige, acontecimientos externos que han podido influir en su concepción, tendencia religiosa, política, económica o cultural implícita) y la intención (¿se pretende persuadir, argumentar, hacer publicidad de algo, etc.?) (p. 9)

Esta afirmación de la autora resalta dos aspectos importantes de la inclusión de materiales con objetivos interculturales: la diversidad de las fuentes, y –como la autora deja suponer– la carga ideológica del documento auténtico. Para Paricio (p. 8), trabajar con materiales auténticos favorece actividades como la comparación, la identificación con la alteridad y la observación de la cultura propia. Asimismo, todo indica que al presentar documentos elaborados en el contexto de la comunidad objeto de estudio, exponemos a los aprendientes a un conjunto argumentativo de gran interés para la comprensión de la otra cultura. El material auténtico se perfila, en muchas ocasiones, como un soporte ideal para atender la dimensión intercultural, aunque no siempre se ha incluido para abordar la cultura bajo esta perspectiva. Paricio (p. 10) opina que la presencia de la cultura en las aulas ha existido principalmente mediante el trabajo sobre materiales auténticos, y, en la mayoría de los casos, “falsamente auténticos”. Estos documentos, con los cuales se buscaba introducir textos lo más cercanos posible a situaciones comunicativas reales, permitían un acercamiento al contexto social y cultural del país, sin fomentar la reflexión crítica sobre las diferencias culturales; eran muestras meramente ilustrativas, introducidas para complementar los saberes comunicativos de los aprendientes. Según la autora, cambiar a un enfoque intercultural pasa por “reorientar por completo el trabajo del aula” (p. 10), esto es, incluir actividades como las enumeradas anteriormente. El uso del material auténtico, tal como se definió en el primer capítulo, puede proceder a este giro de enfoque mediante la selección del documento y la adaptación de las actividades que lo acompañan a los propósitos interculturales. Para De Carlo (1998), el documento auténtico es, en primer lugar, una fuente de conocimiento sobre una cultura, una sociedad y sus instituciones; sin embargo, éste también permite un análisis más profundo:

Les documents authentiques « traditionnels » –calendriers, menus de restaurants, programmes de cinéma, carte du métro...– s'avèrent très utiles dans les activités

visant ces objectifs, mais il est souhaitable d'éviter de les exploiter selon une approche simplement descriptive, ethnographique, culturaliste, où la culture de l'autre est considérée comme un objet statique à décoder. Déjà, à ce premier niveau, il serait possible de formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents, en même temps que sont proposés d'autres textes, de nature sociologique ou historique<sup>31</sup>. (p. 57)

Para la autora, los alumnos pueden, desde los niveles iniciales, formular hipótesis sobre los fenómenos culturales observados en documentos extraídos de la vida cotidiana, y emprender de esta manera una reflexión sobre los comportamientos en ambas culturas. De Carlo hace especial énfasis en seleccionar el material auténtico de acuerdo a su *cualidad informativa*. Nos explica que esta característica, introducida por Zarate, no radica en la actualidad del documento, en la presencia de datos cuantitativos o en el soporte: la cualidad informativa reside en la diversidad de representaciones ofrecidas en el material. Un documento, para ser totalmente aprovechado en su dimensión intercultural, reuniría idealmente los siguientes criterios:

- représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples ;
- contenir plusieurs points de vue, qui concentrent sur les mêmes réalités sociales des "regards croisés" de la part de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu'un regard distancié capable d'engendrer l'étonnement ;
- présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social ;
- focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes.<sup>32</sup> (p. 64)

De acuerdo con la autora, el texto literario reúne estas características y parece ser un soporte privilegiado para abordar la interculturalidad. Aunque el texto literario se presenta como un material rico y polifacético, es decir, ideal para restituir la complejidad de las representaciones de la otra cultura, los mismos alumnos pueden generar miradas cruzadas,

---

<sup>31</sup> "Los documentos auténticos 'tradicionales' –calendarios, menús de restaurantes, programas de cine, mapa del metro...– resultan muy útiles para actividades que se enfocan a estos objetivos, pero es deseable no utilizarlos con un enfoque simplemente descriptivo, etnográfico, y culturalista, donde la cultura del otro se considera como un objeto estático por descifrar. En este primer nivel, ya sería posible formular hipótesis sobre las razones que condicionan hábitos y comportamientos distintos, al mismo tiempo que se proponen otros textos, de carácter sociológico o histórico."

<sup>32</sup> "representar situaciones conflictivas, contradictorias, inesperadas y que se prestan, por lo tanto, a lecturas múltiples; contener diversos puntos de vista, que concentran 'miradas cruzadas' sobre las mismas realidades sociales, sea por parte del autor, del lector o de los personajes presentes en el texto, así como una mirada distante capaz de generar el asombro, presentar indicios lingüísticos que valorizan o desvalorizan el comportamiento de un grupo étnico o social; enfocar la atención sobre el uso de los objetos culturales y no sólo sobre los objetos."

percibir el etnocentrismo, o experimentar el asombro a partir de otros materiales auténticos, como algún artículo de periódico, una imagen publicitaria, documentales, etc. Recurrir sistemáticamente al texto literario para tocar el tema de lo intercultural sería limitante; en cambio, el uso oportuno de otros materiales auténticos no excluye la presencia de todas las características anteriores, las cuales constituyen la *cualidad informativa* del documento. Por lo tanto, podremos tomar en cuenta los criterios de De Carlo para seleccionar materiales auténticos, sean éstos textos literarios o documentos de otro tipo. A continuación, enumero las ventajas que ofrecen los materiales auténticos para trabajar la dimensión intercultural:

**-Proporcionan información fáctica sobre la vida cotidiana, las costumbres y las instituciones más relevantes de una comunidad.** Los documentos auténticos llamados “tradicionales” por De Carlo: calendarios, mapas del metro, menús y programas proveen datos prácticos básicos sobre una comunidad; por ejemplo, sus hábitos cotidianos – actividades, alimentos– o los festejos oficiales en su sociedad. Mediante estos materiales, el alumno amplía sus conocimientos sobre la otra cultura.

**-Poseen una gran carga ideológica, dependiendo del ámbito para el que fueron producidos.** Por ejemplo, los documentos publicitarios son una fuente de predilección para el análisis de las aspiraciones e imaginarios sociales de una comunidad (Quian, 2010, p. 3); lo mismo se puede decir sobre algunas programaciones televisivas (Kramsch, 1993). En cuanto a los productos del periodismo, ofrecen la doble ventaja en el aula de informar sobre acontecimientos actuales y de compartir una toma de postura sobre los mismos. Trabajar con los materiales anteriormente mencionados se vuelve particularmente provechoso cuando en ellos se hace referencia a otras culturas, y aún más si se remiten a la cultura de los alumnos: en este caso, proporcionan una oportunidad para abordar los estereotipos o el etnocentrismo. Algunos materiales auténticos permiten por lo mismo un profundo trabajo de análisis e interpretación.

**-Tienen, en muchas ocasiones, equivalentes en la cultura y lengua de los aprendientes, lo cual hace posible la comparación.** El ejercicio de comparación entre culturas se puede llevar a cabo de dos maneras: los alumnos reflexionan en torno a la manifestación, en su propia comunidad, de un aspecto cultural detectado en el material auténtico, o, se emprende el análisis comparativo a partir del material auténtico y su equivalente en la otra comunidad. Un ejemplo sería trabajar sobre dos comerciales para un mismo producto: en México y algún país francófono.

**-Adicionalmente a las características anteriormente evocadas, pueden poseer la inmediatez de una interacción real, y ser utilizados para ejercer las destrezas de descubrimiento e interacción.** Es el caso de los videos, cuyo formato restituye en parte las

características del intercambio cara a cara: movilización del oído y de la vista, presencia de mímicas y gestos, posibilidad de escuchar y ver el documento una o más veces según lo decide el profesor. En el caso de otro tipo de materiales auténticos, el alumno interactúa en tiempo real con el documento pero sin estos aspectos característicos del intercambio interpersonal directo.

Los materiales auténticos se presentan entonces como un apoyo valioso para abordar lo intercultural, a condición de proceder siempre a un acercamiento crítico de los mismos (Byram, Starkey y Gribkova, 2002). Para estos autores, el interés esencial de los materiales auténticos<sup>33</sup> reside en la manipulación de conceptos analíticos más que en la mera asimilación de la información presentada por parte de los aprendientes. Asimismo, el docente debe aprovechar al máximo la diversidad existente de material de la vida real para ampliar el panorama y ofrecerles a sus alumnos múltiples perspectivas para analizar, cuando el material existente no cumple con este objetivo. En un caso como el anterior, la selección de materiales auténticos queda estrechamente ligada a otras cuestiones de planificación, como la elección de temáticas y contenidos interculturales, o el lugar de lo intercultural en el currículo: decisiones sobre las cuales el docente parece a la vez tener responsabilidad y disponer de cierta libertad. En el apartado anterior, se formularon y enlistaron objetivos para desarrollar la competencia intercultural del aprendiente. Falta determinar cómo estos propósitos pueden integrar la programación, cuándo y qué tan frecuentemente van a aparecer en la secuencia didáctica. A este respecto, Byram (1997, p. 74) evoca la responsabilidad del docente en la organización del contenido: él determina el orden en que los aprendientes abordarán los aspectos de su modelo de competencia comunicativa intercultural. De acuerdo con el autor, no existe una secuencia definida para presentar los objetivos interculturales a lo largo del currículo: *“I have argued that each component of intercultural competence is inter-related with others, and with language competences in ICC [Intercultural Communicative Competence]. This excludes the possibility of presenting one before others, knowledge before skills for example.”*<sup>34</sup> (p. 76). Asimismo, los estudiantes frecuentemente necesitan repasar un aspecto numerosas veces, desde varias perspectivas; el aprendizaje intercultural nunca se da por terminado y probablemente las necesidades de los alumnos cambien según su ubicación en el proceso de aprendizaje (p. 75). En fin: resulta imposible ver la adquisición de la competencia intercultural como un proceso lineal. Sin embargo, el docente establece prioridades respecto a los diferentes

---

<sup>33</sup> Byram, Starkey y Gribkova se refieren a éstos como *“textes originaux”* (textos originales) o *“matériel de caractère authentique”* (material de carácter auténtico) (pp. 26-27).

<sup>34</sup> “Sostuve que cada componente de la competencia intercultural se encuentra interrelacionado con los otros y con las competencias propiamente lingüísticas de la CCI. Esto excluye la posibilidad de presentarlos los unos antes que los otros, por ejemplo, los conocimientos antes que las destrezas.”

componentes del modelo: los conocimientos y los aspectos lingüísticos del programa suelen tomar más importancia en comparación con las destrezas o las actitudes, aunque al final es preferible tratar estos aspectos simultáneamente (p. 81). Para el autor, un currículo en espiral es conveniente para repasar o profundizar los saberes interculturales. Respecto a la frecuencia de la inclusión de este contenido en la programación, las recomendaciones anteriores sugieren la posibilidad de insertar actividades interculturales cuando es deseado o necesario, presentándolas de tal manera que se articulen con el resto de los contenidos. Es entonces pertinente recurrir a los objetivos interculturales de manera puntual y no esporádicamente, mientras se halle congruencia entre la tarea propuesta y un punto cultural específico. Según el número de objetivos tratados simultáneamente o el grado de profundidad de las actividades, obtendremos secuencias muy breves –de unos cuantos minutos– o más largas. En este tratamiento transversal de la interculturalidad, el material auténtico, en su diversidad, funge como *input* y punto de partida para el desarrollo de actividades, como material complementario, e incluso como resultado de una tarea de investigación. En estas innumerables opciones de aprovechamiento se entrevé que el documento auténtico así como la interculturalidad constituyen campos de gran potencial para el diseño de materiales destinados a la enseñanza de lenguas.

El cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas, ocurrido en las últimas décadas, ha contribuido a que, ante las necesidades actuales de contacto entre pueblos, se adoptara el modelo del hablante intercultural como un objetivo moderado, alcanzable, y sobre todo respetuoso de la identidad del aprendiente. Identificar las características del hablante intercultural, y las aportaciones del enfoque intercultural a la enseñanza-aprendizaje de lenguas nos permitió acercarnos al concepto de *competencia intercultural* y su significado. La competencia intercultural es presentada como un propósito de gran importancia para lograr un contacto consecuente con hablantes de la lengua meta: la encontramos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, como parte de las subcompetencias generales que entran en juego a la hora de interactuar en situaciones de pluriculturalidad. Al tomar como punto de partida el modelo de la competencia comunicativa intercultural de Byram, pudimos establecer en términos concretos los componentes que conformarían los objetivos interculturales en la enseñanza del francés a alumnos mexicanos. La enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera se vuelve un contexto donde los alumnos pueden aprender datos útiles sobre la otra cultura, adoptar actitudes de apertura y curiosidad, o adquirir destrezas para seguir desarrollando su competencia a lo largo de sus futuras experiencias.

Algunas herramientas didácticas tienen un lugar fundamental en el desarrollo de la competencia intercultural en el escenario del aula: en primer lugar, las actividades que

fomentan la observación, la reflexión, la comparación y la formulación de hipótesis acerca de las dos culturas en contacto; en segundo lugar, los documentos auténticos, los cuales son una ventana abierta hacia las comunidades de la lengua meta. Los materiales auténticos, tal como se definieron en este trabajo, se señalaron como un soporte ideal para desarrollar la competencia intercultural: además de presentar conocimiento declarativo sobre la cultura meta, su alta carga ideológica permite un análisis fino y una reflexión profunda sobre los valores y las perspectivas detectados en el documento de origen. Estos productos sociales poseen, frecuentemente, equivalentes en la sociedad de origen de los alumnos, lo cual permite trabajar con la comparación, e, incluso, sobre las miradas cruzadas. Finalmente, advertimos que el material auténtico audiovisual, ya evocado en el primer capítulo, y particularmente resaltado en la bibliografía, también ofrece la posibilidad de reconstituir para los aprendientes la riqueza del intercambio “cara a cara” con hablantes de la lengua meta.

Todo indica que la cuestión de los materiales auténticos, asociados al desarrollo de la competencia intercultural, da lugar a una gran variedad de respuestas didácticas, por criterios tan diversos como: el nivel de los alumnos, el formato del documento usado, el ámbito de producción y de uso original del material, el tipo de objetivo intercultural perseguido, las actividades asociadas al material, y la tarea propuesta. El tercer capítulo tiene como finalidad presentar ejemplos de aprovechamiento de materiales auténticos en el aula de lenguas, hacia el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

### **3. Propuesta para el uso de materiales auténticos en el desarrollo de la competencia intercultural.**

Los capítulos anteriores se dedicaron a retomar, definir y describir dos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: los materiales auténticos y la competencia intercultural. La bibliografía dedicada al tema de los materiales auténticos ha revelado que la inclusión de los mismos en el currículo de lenguas no es una novedad, sino una medida adoptada y recomendada desde el auge de la enseñanza comunicativa de la lengua. Sin embargo, el debate sobre la autenticidad nos ha permitido evidenciar una nueva práctica del material auténtico: menos enfocada al documento mismo, sino a la tarea; más respetuosa de las necesidades de los aprendientes, y sobre todo, definitivamente orientada hacia la enseñanza cultural. Por otro lado, la competencia intercultural constituye un propósito central en la didáctica de idiomas, y hemos explorado las herramientas pedagógicas más pertinentes para su tratamiento en el aula, dentro de las cuales figuran los materiales auténticos. En los últimos apartados, se ha puesto énfasis en la utilidad de los materiales auténticos para desarrollar la competencia intercultural de manera metódica, sutil y gradual, sin tener que recurrir constantemente a la interacción cara a cara con hablantes nativos.

Este tercer y último capítulo presenta ejemplos concretos para este tipo de práctica, introducidos por una presentación del marco educativo y metodológico en el cual se inscriben, así como una breve aclaración sobre el rol del docente en la selección, la elaboración y la aplicación de materiales auténticos con fines interculturales.

#### **3.1 Presentación de la propuesta**

El ámbito institucional al que nos enfocamos en esta propuesta es el ámbito universitario público mexicano. Se trata de una población de adultos jóvenes, los cuales se encuentran cursando alguna licenciatura o maestría. Se evocó anteriormente la necesidad de tomar en cuenta la diversidad cultural de la francofonía para recabar los contenidos del currículo intercultural; naturalmente, el profesor abordará en prioridad ciertas regiones geográficas de acuerdo a dos factores. En primer lugar, influye el país de procedencia del docente francófono nativo, o el grado de familiaridad del profesor mexicano con alguna región francófona. Por ejemplo, un profesor belga tenderá a reunir e incluir una mayor cantidad de datos sobre y provenientes de su país de origen. En segundo lugar, las necesidades específicas de los aprendientes serán decisivas a la hora de seleccionar estos datos: por ejemplo, algunos grupos avanzados preparan a los alumnos para la movilidad hacia Francia y Quebec, por lo cual resulta imperativo abordar estas dos áreas geográficas durante las actividades interculturales. Aunque esta propuesta se dirige a docentes de todas las

nacionalidades, opté por abordar en prioridad Francia, mi país de origen, sin excluir otras áreas geográficas y culturales.

La propuesta consiste en cuatro materiales auténticos adaptados para trabajar objetivos interculturales desde un nivel A1 hasta un nivel B2. Cada material se presenta por medio de una ficha pedagógica, la cual incluye los siguientes rubros:

-Una temática intercultural, que describe, en pocas palabras, la cuestión tratada mediante el material. Como pudimos observar en el apartado 2.2 del trabajo, la temática puede explorarse en distintos niveles, así como abordarse para desarrollar actitudes, destrezas o conocimientos. Sólo la tomaremos como una mención a la problemática intercultural contenida en la ficha.

-El nivel. Los descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, recopilados en el *anexo A*, se concentran específicamente en las actividades efectuadas por los aprendientes a través del material. La escala global de niveles comunes de referencia del Consejo de Europa (2001, p. 26) también proporciona una descripción concisa para cada nivel tratado en esta propuesta. Los dos primeros materiales se dirigen a alumnos de niveles básicos: en el nivel A1, el usuario se distingue por manejar información elemental sobre cuestiones básicas de la existencia; esto limita considerablemente los elementos de discurso que los alumnos serán capaces de detectar y usar en la lengua meta a lo largo de la actividad. El usuario del nivel A2 se distingue por entender y producir textos un poco más largos; al encontrarse frente a materiales audiovisuales, las imágenes pueden ser un apoyo importante para entender de manera general la temática tratada. Los dos últimos materiales se dirigen a alumnos de niveles B1 y B2; estos usuarios se caracterizan por realizar actividades de argumentación: expresar opiniones, defender un punto de vista, proporcionar información complementaria y ejemplos.

-El (los) objetivo(s) intercultural(es) general(es), los cuales tienen como fin proporcionar un marco y punto de partida para formular los objetivos específicos relacionados con cada actividad, y han sido directamente extraídos de la lista de objetivos interculturales propuesta en el apartado 2.2 del presente trabajo. Asimismo, como existe la posibilidad de trabajar simultáneamente con objetivos lingüísticos, comunicativos e interculturales, se reserva en la ficha un apartado para especificar otros posibles objetivos a tratar con el material.

-El material y las instalaciones requeridos.

-Una descripción detallada del material: la fuente del documento de origen, los criterios para su selección, las razones por las cuales corresponde al nivel de dominio de los alumnos, su

interés desde el punto de vista intercultural. Esta rúbrica se relaciona directamente con las aportaciones destacadas en los dos primeros capítulos: además de especificar el tipo de documento usado y su ámbito de producción, exponemos los criterios que nos permitieron seleccionarlo y adaptarlo; finalmente, mencionamos las ventajas del material auténtico obtenido para el desarrollo de la competencia intercultural.

-Una descripción de la actividad desarrollada e ilustrada en los anexos, donde se precisa el tiempo necesario para llevarla a cabo, y las modalidades de su aplicación en el aula, incluyendo sugerencias para la intervención del docente y las respuestas esperadas en los alumnos.

-Finalmente, un aspecto del material auténtico y de la competencia intercultural reiterados a lo largo de este trabajo es su versatilidad: un mismo documento auténtico puede conformar materiales adaptados a niveles básicos, intermedios o avanzados, y un mismo material se puede aprovechar para ampliar, profundizar determinada temática, e incluso para abordar otros aspectos interculturales. En el último apartado de cada ficha, expongo de manera breve alternativas para aprovechar el documento de origen o el material auténtico con fines interculturales.

### 3.3 Algunos ejemplos del uso de materiales auténticos en el desarrollo de la competencia intercultural

#### A. Personajes históricos en las calles de Francia y de México.

Convivimos cotidianamente con referencias a personajes históricos; esta primera actividad se dirige a un grupo de nivel básico, y aborda la cuestión de la memoria nacional en Francia y en México a través de los nombres más comunes de calles y avenidas. Quiero proponer aquí una actividad de sensibilización a la presencia de los personajes históricos en los espacios públicos, y opté por limitar la observación y análisis a las calles y avenidas. En la siguiente ficha explico cómo aprovechar el material auténtico elegido con esta finalidad:

Temática intercultural	Nivel
<b>La memoria nacional</b>	<b>A1<sup>35</sup></b>
<u>Objetivos interculturales generales</u>	
(directamente tomados del apartado 2.2: son un punto de partida para derivar los objetivos específicos de la actividad)	
Adquirir <b>conocimientos</b> sobre la memoria nacional de un país francófono.	
Desarrollar <b>destrezas</b> para comparar un documento de una cultura francófona con un documento de la cultura propia.	

<sup>35</sup> Referirse al anexo A para ver los descriptores referentes a esta actividad y las siguientes.

### Otro(s) objetivo(s) propuestos

Objetivo lingüístico: Enunciar comparaciones con las estructuras *plus de (moins de) + nom + que* y *plus (moins) +adjectif + que*.

### Material e instalaciones requeridos

Un pizarrón y de ser posible, un dispositivo (computadora, tableta) conectado a un proyector.

### **Descripción del material auténtico**

Para acceder al material: referirse al **anexo B**

### Documento de origen

Capturas de pantalla de la herramienta *Google Maps*.  
“Villers-Cotterêts”, “Gournay-sur-Marne”, “Dompierre-sur-Mer” y “Rognac”.  
Disponibles en el sitio: [www.google.com.mx/maps](http://www.google.com.mx/maps)

### Recursos suplementarios

Capturas de pantalla del resultado de búsqueda de las entradas siguientes: “Victor Hugo”, “Général de Gaulle”, “Louis Pasteur”, “Jean Jaurès” y “Aristide Briand” desde el motor de búsqueda [www.google.fr](http://www.google.fr)

### Interés del material desde el punto de vista intercultural

¿De qué tipo de material se trata y cómo se seleccionó?

Se trata de un material constituido por varios documentos auténticos. Los documentos principales son mapas, es decir, imágenes pertenecientes al ámbito público. Dentro de los recursos complementarios se encuentran resúmenes sobre personajes históricos que combinan el texto y la imagen. Encontré este material en Internet; en el caso de los mapas, recurrí a una selección aleatoria de pequeñas ciudades de Francia metropolitana con la herramienta *Google maps*. Los documentos a los que acceden los alumnos son capturas de pantalla. En el caso de los resúmenes, opté por ingresar el nombre de los personajes en el motor de búsqueda *google.fr*, y capturar el resumen proporcionado por la página.

¿En qué medida se adapta al nivel de los alumnos?

Este material es en cierta medida complejo por la gran cantidad de información lingüística que presenta. Las actividades asociadas a cada documento se diseñaron para un acercamiento paso a paso y para agilizar la búsqueda de información específica, por ejemplo, las calles con nombres de personajes (ver pregunta 1), o la profesión de cada personaje (ver pregunta 4). De manera general, los elementos por detectar (vocablos de nombres propios y de profesiones) no requieren de un análisis profundo del material.

¿Por qué usar este material para el objetivo intercultural propuesto?

Los mapas son una manera de descubrir la estructura del espacio público en el que la población francesa organiza su vida: las infraestructuras (en nuestro caso: las calles y avenidas) hacen una constante referencia a acontecimientos y personajes históricos. Al destacar los nombres más frecuentes, los alumnos descubren algunos de los personajes más homenajeados o, al menos, más presentes en el entorno cotidiano de los franceses. Al complementar esta observación con una reflexión sobre el mismo fenómeno en México, los alumnos se sensibilizan a la cuestión de la memoria nacional en los dos países.

### Objetivos específicos propuestos

Descubrir algunos de los personajes más representados en las calles y avenidas de Francia, compararlos con los personajes más representados en las calles de México, y detectar cómo la memoria nacional de un país se ve reflejada en dichos nombres.

### Descripción de la actividad

Duración aprox. de la actividad

20 minutos

Presentación de la actividad.

El profesor presenta el material: los alumnos van a observar mapas de ciudades francesas.

Observación guiada.

Se puede hacer de manera individual o por grupos de dos alumnos. El profesor alienta a los alumnos a observar detenidamente los mapas para encontrar (encabezado) y subrayar (pregunta 1) los nombres de personajes en los mapas. Esta actividad se corrige en grupo completo, cada alumno o grupo menciona un nombre que encontró; el profesor puede anotar algunas de las respuestas en el pizarrón.

Búsqueda de información específica.

En esta etapa, los alumnos, individualmente o por grupos de dos, destacan los nombres de personajes más recurrentes. Se trata de los personajes siguientes: Victor Hugo, Charles de Gaulle, Jean Jaurès, Aristide Briand y Pasteur. Se corrige en grupo completo; el profesor puede intervenir para completar la lista si los alumnos no encontraron todos los personajes. Las preguntas 3 y 4 se resuelven oralmente, en grupo completo, dejando un tiempo para que los alumnos observen los resúmenes. El profesor puede apuntar los términos clave (la profesión de cada personaje) en el pizarrón.

Actividad de reflexión.

Se realiza individualmente, o por grupos de dos personas. Los alumnos apuntan los personajes más presentes en las calles de México, y su papel en la historia o profesión (pregunta 5).

En grupo completo y oralmente, el profesor alienta a los alumnos a afirmar si estos personajes son importantes para ellos y los mexicanos en general (pregunta 6).

Actividad de comparación.

La última pregunta se resuelve oralmente en grupo completo; el profesor tiene el papel de guía. Con base en los datos recabados sobre la representación de los personajes históricos en las calles de Francia y México, los alumnos ya pueden expresar las diferencias entre los personajes más presentes en las calles de los dos países. Las estructuras propuestas ofrecen un ejemplo de la respuesta que se espera de los alumnos. Es necesario que el profesor tome nota en el pizarrón de los enunciados propuestos por el grupo. Al terminar este ejercicio, la actividad de comparación se puede prolongar sobre la temática de la memoria nacional y el patriotismo, recurriendo a las mismas herramientas lingüísticas. En ese caso, el profesor debe proporcionar algunos enunciados de inicio, por ejemplo: *Dans la mémoire nationale des Français, les militaires sont moins importants que les hommes politiques*, así como alentar a que los alumnos expresen sus propias hipótesis.

### Lugar del material en el currículo

Este material puede incluirse para alguna tarea/proyecto que requiera conocimientos contrastivos acerca de los personajes más importantes de los dos países: al terminar una sesión sobre la temática de la orientación en la ciudad, o como una actividad de introducción a una serie de actividades alrededor de los personajes históricos de Francia.

### Otras posibilidades de aprovechamiento del material o del documento de origen

Las actividades propuestas en este material se pueden ampliar y repartir sobre varias sesiones, añadiendo ejercicios de investigación sobre los personajes mencionados, o sobre documentos auténticos que ilustren el mismo fenómeno en México (mapas, resúmenes). Es posible también ampliar la actividad trabajando acerca de los personajes que *no* aparecen en las calles y avenidas de ambos países.

El material se puede adaptar a niveles intermedios o avanzados, pidiendo una reflexión más profunda sobre la representación de los personajes históricos en los espacios públicos, extendiendo la actividad a la observación de otras infraestructuras (nombres de instituciones, escuelas, glorietas...) o a la búsqueda de otros elementos históricos e ideológicos (acontecimientos, valores patrióticos, símbolos...). Asimismo, el ejercicio de las hipótesis, muy poco desarrollado para el grupo básico, puede desarrollarse y requerir una reflexión más honda así como formulaciones más complejas.

#### B. Saludar de beso... o no.

Esta actividad está diseñada para un nivel básico; su objetivo es llamar la atención de los alumnos mexicanos sobre el lenguaje gestual del saludo en Francia mediante el juego, sin presiones ni malas respuestas. El material se presenta a continuación:

Temática intercultural	Nivel
<b>Los gestos/ la distancia corporal</b>	<b>A2</b>
<u>Objetivos interculturales generales</u>	
(directamente tomados del apartado 2.2: son un punto de partida para derivar los objetivos específicos de la actividad)	
Mostrar una <b>actitud</b> de disposición a seguir las reglas relativas al lenguaje verbal, no verbal y a la interacción en las culturas francófonas.	
Adquirir <b>conocimientos</b> sobre los procesos de la interacción social en México y en el país francófono.	
Practicar <b>destrezas</b> para identificar los procesos de interacción social y negociar un uso apropiado de los mismos según la circunstancia.	
<u>Otro(s) objetivo(s) propuestos</u>	
Objetivo comunicativo: Hacer un uso creativo de las expresiones de saludo.	
<u>Material e instalaciones requeridos</u>	
Un pizarrón y un dispositivo (computadora, tableta) conectado a un proyector.	
<b>Descripción del material auténtico</b>	
Para acceder al material: referirse a los <b>anexos C-1, C-2, C-3, C-4 y C-5</b>	

### Documento de origen

“L’usage: la bise”, extracto del programa *Karambolage*, difundido el 20 de mayo de 2007 en el canal de televisión franco-alemán Arte. Disponible íntegro en la dirección siguiente: <http://www.arte.tv/fr/l-usage-la-bise/1491746.html>.

### Recursos suplementarios

“L’usage: la bise”, transcripción escrita del extracto del mismo nombre. Disponible en la dirección siguiente: <http://www.arte.tv/fr/l-usage-la-bise/1491746.html>.

“Extrait 1: Saluer”, “Extrait 2: Saluer”, “Extrait 3: Saluer”, cortos fragmentos que muestran diversas maneras de saludar en Francia, elaborados a partir de las fuentes siguientes:

Extrait 1. Épisode 6, saison 3 (2010) *Fais pas ci, fais pas ça*, série créée par Thierry Bizot et Anne Giufferi.

Extrait 2. Épisode 7, saison 3 (2010) *Fais pas ci, fais pas ça*, série créée par Thierry Bizot et Anne Giufferi.

Extrait 3. *Le prénom* (2012), film d’Alexandre de la Patellière et Mathieu Delaporte.

### Interés del material desde el punto de vista intercultural

¿De qué tipo de material se trata y cómo se seleccionó?

Se trata de un material audiovisual perteneciente a ámbito informativo, que posee una clara función de difusión cultural. Buscaba un documento que ilustrara algún aspecto del ritual del saludo y sus gestos en Francia, preferentemente audiovisual, para que los alumnos detectaran los movimientos y la distancia interpersonal entre los individuos. También quería que el documento auténtico no sólo constituyera una muestra de esta particularidad cultural, sino que realmente revelara una mirada –sorprendida o crítica– sobre ella. Elegí un video del programa cultural franco-alemán *Karambolage*, porque habla de “La bise”, este beso de saludo y despedida en Francia, visto desde los ojos de una alemana.

¿En qué medida se adapta al nivel de los alumnos?

Opté por recortar el documento principal (anexo B-1), pues sólo debe constituir un punto de partida para reflexionar sobre el uso del beso como saludo en Francia, y de lo sorprendente que puede resultar para otra cultura. Para compensar la dificultad del vocabulario usado en el video, los alumnos tienen acceso a parte de la transcripción escrita, la cual les ayuda a identificar el tema central. En cuanto a los otros recursos audiovisuales propuestos, son muy cortos y ofrecen la ventaja de ilustrar los gestos más usuales para saludar.

¿Por qué usar este material para el objetivo intercultural propuesto?

Elegí el video “La bise” para introducir una reflexión sobre las diferencias en la manera de saludar en Francia y otros países. Se puede decir que tiene una función de estímulo en esta secuencia, pues la actividad central es el juego (pregunta 4). El material en su totalidad busca llamar la atención de los alumnos sobre los rituales del saludo en Francia, y agilizar sus capacidades de improvisación, mediante el juego.

### Objetivos específicos propuestos

Repasar las expresiones de saludo usados en Francia, y algunos de los gestos que las acompañan.

Emplear los gestos de saludo adecuados durante simulaciones de encuentro con franceses.

### Descripción de la actividad

Duración aprox. de la actividad

30 minutos

Presentación de la actividad.

Antes de iniciar con el material, el profesor puede hacer que los alumnos recuerden algunas fórmulas comunes para saludar en francés, pues deberán participar en un juego sobre el saludo.

Descubrimiento de una situación intercultural.

Los alumnos, por grupos de dos personas, observan los documentos y resuelven el cuestionario (preguntas 1, 2 y 3) por escrito. Se corrige con el grupo completo, oralmente, con toma de notas en el pizarrón de ser necesario.

Los alumnos empiezan por ver el video (anexo C-1), identificar la temática tratada, y percibir la problemática existente entre franceses y alemanes sobre la manera de saludar (preguntas 1 y 2). Al contestar la segunda pregunta, es posible que los alumnos se sientan identificados con uno u otro grupo cultural en esta situación.

Hipótesis sobre el ritual del saludo en Francia.

Los alumnos visualizan las pequeñas escenas de saludo (anexos C-3, C-4 y C-5) y deben adivinar la relación entre las personas mostradas, según su manera de saludarse. En esta actividad (pregunta 3), existen varias respuestas posibles, y el profesor debe remarcar que el ritual del saludo es una situación impredecible, cambiante según las circunstancias y los individuos. Sin embargo, es posible resaltar algunos patrones de comportamiento básicos a través de la corrección de la tercera pregunta. Las posibles asociaciones son las siguientes: las personas son amigas (fragmento 2 y 3), las personas son conocidas (fragmento 1 y 2), las personas son colegas de trabajo (fragmento 1 y 3), las personas son de la misma familia (fragmento 2 y 3).

Juego de improvisación.

El grupo debe contar por lo menos con 8 integrantes. El profesor prepara una lista con una docena de situaciones de saludo. Sugiero las situaciones siguientes:

*-Père et fils/ Père et fille/ Mère et fils/Mère et fille*

*-Grand père/ grand-mère et petit fils/petite fille*

*-Beaux-frères/ belles-sœurs*

*-Amis d'enfance*

*-Amis*

*-Amis qu'on présente pour la première fois*

*-Connaissances*

*-Bons collègues de travail*

*-Collègues de travail*

*-Chef et employé*

*-Voisins*

*-Inconnus*

La dinámica de juego es la siguiente: los alumnos forman grupos de dos personas. Antes de empezar, uno de los integrantes de cada grupo escoge al azar (recomiendo los papелitos, pero se pueden lanzar dos dados) una situación. El grupo con el alumno más joven inicia, hasta que hayan actuado todos los grupos. El objetivo del juego es practicar los gestos así como usar creativamente las fórmulas de saludo. Cuando un equipo está actuando, el resto del grupo puede proceder a una observación informal de sus compañeros para escoger en la lista proporcionada, cuál es la relación entre las personas interpretadas por sus compañeros.

#### Lugar del material en el currículo

Este material encuentra su lugar en toda secuencia de nivel A2 que aborda las relaciones interpersonales (entre vecinos, amistades, colegas). Incluso puede constituir una actividad de transición entre dos unidades que tengan en común esa temática.

Otras posibilidades de aprovechamiento del material o del documento de origen

Es posible aprovechar el documento de origen en su integralidad si estamos trabajando con grupos de mayor nivel, y ahondar el tema del beso como saludo concentrándonos sobre matices relativos al momento, o al número.

En cuanto al material, se puede simplificar excluyendo los videos complementarios (anexos C-3, C-4 y C-5) y dejando más espacio para el juego, donde cambiarán significativamente las retroalimentaciones de los compañeros en niveles más altos. Podríamos elaborar una rúbrica para guiar la evaluación informal y cualitativa de los compañeros; por ejemplo:

**La formule de salutation utilisée par le groupe est...**

4 Adéquate 3 Passable 2 Inadéquate 1 Complètement inadéquate

**Le geste de salutation utilisé est...**

4 Adéquat 3 Passable 2 Inadéquat 1 Complètement inadéquat

**La distance corporelle entre les deux personnes est...**

4 Adéquate 3 Passable 2 Inadéquate 1 Complètement inadéquate

C. El mexicano en la publicidad...

Propongo esta actividad, dirigida a un nivel intermedio, para trabajar la temática de los estereotipos. Elegí enfocar esta secuencia de análisis de la representación estereotipada al ámbito muy particular del discurso publicitario. El material auténtico seleccionado y la actividad se presentan en la ficha siguiente:

Temática intercultural	Nivel
<b>Los estereotipos</b>	<b>B1</b>
<u>Objetivos interculturales generales</u>	
(directamente tomados del apartado 2.2: son un punto de partida para derivar los objetivos específicos de la actividad)	
Adquirir <b>conocimientos</b> sobre las creencias y estereotipos de cada comunidad sobre la otra.	
Desarrollar <b>destrezas</b> para identificar en un discurso referencias a la cultura propia o ajena e inferir su significado o connotaciones.	
Ejercer <b>destrezas</b> para identificar posibles áreas de malentendido y explicarlas.	
Desarrollar una <b>actitud</b> de apertura a analizar las propias actitudes frente a otras culturas, y rechazar el etnocentrismo.	
<u>Otro(s) objetivo(s) propuestos</u>	
Actividad únicamente centrada en objetivos interculturales.	

### Material e instalaciones requeridos

Un pizarrón y un dispositivo (computadora, tableta) conectado a un proyector, para visualizar el material audiovisual.

### **Descripción del material auténtico**

Para acceder al material: referirse a los **anexos D-1 y D-2**

#### Documento de origen

Comercial para el jugo de frutas “Pulco” (2009)

“Il fait trop chaud pour travailler”

<https://www.youtube.com/watch?v=DrQSVZVOjVE>

#### Recursos suplementarios

No los hay para esta actividad.

#### Interés del material desde el punto de vista intercultural

¿De qué tipo de material se trata y cómo se seleccionó?

Es un material audiovisual perteneciente al ámbito comercial y relativamente actual, pues fue difundido en la televisión francesa en 2009. Lo seleccioné después de haber indagado en Internet ejemplos de la representación del mexicano en los comerciales franceses, belgas o quebequenses.

¿En qué medida se adapta al nivel de los alumnos?

El contenido de este video es accesible para alumnos de nivel intermedio, porque es corto (menos de 1 minuto), y presenta varias situaciones cotidianas, todas relacionadas con la pereza, la relajación o la informalidad; además, se repite la misma estructura lingüística en cada plano: “À tous ceux qui...”. Las referencias a cierta “cultura mexicana” no son tan obvias, sin embargo el material, al enfocar la atención de los aprendientes sobre los elementos de sonido (la voz en *off*) y el plano final, permite que identifiquen gradualmente el estereotipo mostrado. En contraste con las actividades anteriores, diseñadas para un grupo básico, este material requiere un nivel mayor de análisis, así como recurrir a la argumentación para fundamentar las respuestas.

¿Por qué usar este material para el objetivo intercultural propuesto?

Antes que todo, el material requiere la identificación de determinado estereotipo: el de la pereza del mexicano. Su interés intercultural reside en que al analizar el documento auténtico, los alumnos deberán tomar en cuenta su función publicitaria, lo cual les permitirá formular hipótesis sobre la representación del mexicano en otros ámbitos, como el cultural o el informativo. Este ejercicio también los lleva a imaginar el efecto de este comercial sobre el público francés, mediante la identificación. Finalmente, el material es un estímulo para emprender una reflexión sobre la representación de los franceses en su propia cultura, particularmente en el discurso publicitario.

#### Objetivos específicos propuestos

Identificar y analizar en un documento procedente del ámbito publicitario francés el estereotipo del mexicano perezoso.

Reflexionar sobre los estereotipos sobre los franceses existentes en la cultura propia.

### Descripción de la actividad

Duración aprox. de la actividad

30 minutos

Presentación de la actividad.

El profesor presenta el material: se trata de un comercial francés difundido en la televisión en el año 2009. “Pulco” es una marca de jugos que en los años 1980, usó en sus comerciales la representación del mexicano.

Primer acercamiento al material: entender el argumento del comercial.

Los alumnos leen individualmente las dos primeras preguntas, y en grupo completo visualizan el comercial. El profesor y los alumnos corrigen oralmente las respuestas. Algunas ideas clave se pueden apuntar en el pizarrón, como el eslogan de la marca...

Análisis del comercial e identificación del estereotipo.

El profesor les pide a los alumnos que se enfoquen en varios elementos del comercial (pregunta 3), como la voz en *off* del comentarista, el nombre de la bebida, y los últimos planos del video, para encontrar algunas referencias a México. Los alumnos visualizan por segunda vez el video y recolectan individualmente los elementos. Algunas de las referencias a detectar son: el acento marcado de la voz en *off*, que se acerca al acento de un hispanohablante, la sonoridad del nombre “Pulco” nos recuerda el “pulque”, o las últimas sílabas del reconocido destino: “Acapulco”. Finalmente, la figura del último plano presenta rasgos asimilables a los del mexicano: piel morena, sombrero... En grupo completo, los alumnos exponen sus hallazgos; el profesor modera, apunta ideas claves en el pizarrón, y llama la atención sobre estos elementos si los alumnos no los han detectado. Las preguntas 4 y 5 se resuelven oralmente, con el grupo completo; las ideas clave se apuntan en el pizarrón, el profesor retoma las afirmaciones de los alumnos y alienta a que cada aprendiz dé su opinión oralmente. Para la pregunta 6, los alumnos son agrupados por pares para pensar en cuatro calificativos para describir el video desde el punto de vista de un mexicano. El profesor puede dar algunos ejemplos: “comique”, “agressif”, “sans intérêt”, “agréable”... Se hace una lista de todos los calificativos en el pizarrón.

Identificación.

En la pregunta 7, los equipos deben ponerse en el lugar de un francés para calificar el comercial. La dinámica para poner en común todas las respuestas es la misma.

Hipótesis.

La pregunta 8 se resuelve oralmente en grupo completo; el profesor procura hacer participar a todos los alumnos. Algunas ideas clave se pueden apuntar en el pizarrón.

Reflexión sobre la cultura propia.

Los alumnos resuelven las cuatro últimas preguntas por pares y por escrito. Al terminar, se comparten las respuestas oralmente con todo el grupo. En esta etapa, el profesor guía la intervención de cada grupo y modera la interacción oral.

### Lugar del material en el currículo

La temática de los estereotipos es recurrente en el currículo de lenguas. Este material tiene su lugar en cualquier secuencia de nivel B1 que aborde esta problemática; también se puede presentar al tratar el tema de la televisión, del discurso publicitario, del consumismo o de la alimentación.

### Otras posibilidades de aprovechamiento del material o del documento de origen

El material puede dejar más lugar a tareas de investigación por parte de los alumnos, por ejemplo:

-Antes de emprender la reflexión sobre los estereotipos, investigar sobre los primeros comerciales de la marca “Pulco” (años 1980) para ver la evolución del estereotipo.

-Recolectar algunos discursos publicitarios mexicanos que hagan referencia a los franceses para presentarlos y analizarlos en la sesión siguiente.

El material también puede servir de punto de partida para un proyecto donde los alumnos grabarían su propio comercial poniendo en escena un estereotipo sobre los franceses.

Finalmente, podemos introducir este mismo documento en un corpus más amplio de comerciales, para un análisis general de las representaciones más frecuentes en la industria alimentaria (la tierra, la herencia gastronómica, el exotismo, la calidad, lo natural...). La temática intercultural de esa actividad sería el autoconcepto y la representación de otras culturas.

#### D. Mirada de un quebequense sobre Francia

Descubrir y tal vez sorprenderse con insospechadas diferencias y discrepancias entre francófonos: es el objetivo de esta actividad diseñada para un nivel B2. Se presenta a continuación el material auténtico...

Temática intercultural	Nivel
<b>Las relaciones interculturales en la francofonía</b>	<b>B2</b>
<u>Objetivos interculturales generales</u>	
(directamente tomados del apartado 2.2: son un punto de partida para derivar los objetivos específicos de la actividad)	
Desarrollar una <b>actitud</b> de disposición por descubrir otras interpretaciones y perspectivas sobre acontecimientos de otras culturas.	
Adquirir <b>conocimientos</b> sobre la causa de malentendidos entre interlocutores de orígenes distintos.	
Ejercer <b>destrezas</b> para inferir en tiempo real los valores del interlocutor y desarrollar un sistema interpretativo que se pueda aplicar a otras situaciones de interacción.	
Practicar <b>destrezas</b> para identificar en el discurso o actitud del interlocutor referencias a la cultura propia o ajena e inferir su significado y connotaciones.	
<u>Otro(s) objetivo(s) propuestos</u>	
Actividad únicamente centrada en objetivos interculturales.	
<u>Material e instalaciones requeridos</u>	
Un pizarrón en caso de que el material se revise en grupo completo.	

## Descripción del material auténtico

Para acceder al material: referirse al **anexo E**

### Documento de origen

“Antony Kavanagh: Le Québec est une méritocratie, la France reste une aristocratie”, entrevista publicada en el semanario *L'Express* el 3 de julio de 2012.

Disponible en: [http://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/antony-kavanagh-le-quebec-est-une-meritocratie-la-france-reste-une-aristocratie\\_1131069.html](http://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/antony-kavanagh-le-quebec-est-une-meritocratie-la-france-reste-une-aristocratie_1131069.html)

### Recursos suplementarios

No los hay para esta actividad.

### Interés del material desde el punto de vista intercultural

¿De qué tipo de material se trata y cómo se seleccionó?

Se trata de un material escrito perteneciente al ámbito informativo. Buscaba algún testimonio de las relaciones entre dos comunidades francófonas, y seleccioné esta entrevista de un cómico quebequense y residente francés por las temáticas que abordaba: las diferencias culturales, las creencias de un grupo sobre otro, y las áreas de malentendidos...

¿En qué medida se adapta al nivel de los alumnos?

Opté por recortar esta entrevista, en un principio muy larga, para conservar los fragmentos más relevantes para el tema que nos interesa. La dificultad del texto reside en mayor parte en la gran cantidad de datos arrojados en la entrevista, y en el uso de un vocabulario coloquial en algunas respuestas. La tarea asociada al documento busca poner orden en la información proporcionada por el entrevistado, de tal manera que los alumnos no se pierdan en el mar de información, y puedan proceder al análisis de manera autónoma.

¿Por qué usar este material para el objetivo intercultural propuesto?

Esta entrevista representa para los alumnos una oportunidad de descubrir la mirada de un quebequense sobre el encuentro intercultural entre dos áreas geográficas de la francofonía. El artículo posee tres características muy interesantes para abordar la interculturalidad: en un primer lugar, presenta algunas de las diferencias culturales entre la mentalidad francesa y la quebequense. En segundo lugar, estas comparaciones las enuncia un individuo ubicado “entre” dos culturas: quebequense de nacimiento y residente francés. Finalmente, el discurso del entrevistado está definitivamente marcado por su propia cultura; tras un análisis más profundo, los aprendientes podrán identificar las referencias a la cultura propia y ajena de su “interlocutor”, e inferir su postura ante estas diferencias.

### Objetivos específicos propuestos

Los alumnos descubrirán algunas de las diferencias culturales entre Francia y Quebec.

Los alumnos detectarán en el discurso de un nativo de Quebec emigrado a Francia referencias a la cultura propia y ajena, e interpretarán cuál es su postura acerca de las diferencias culturales.

### Descripción de la actividad

Duración aprox. de la actividad

60 minutos

Dos posibilidades de aprovechamiento de la actividad.

Propongo dos posibilidades para aprovechar esta actividad en el aula: la primera consiste en dejar que los alumnos resuelvan la totalidad del cuestionario de manera individual y por escrito. La segunda consiste en resolver el cuestionario de manera grupal y oral, con una toma de apuntes en el pizarrón para subrayar las ideas clave; en el último caso, la única actividad que se realiza individualmente es la lectura del artículo.

Familiarizarse con el tema del artículo y el entrevistado.

Las dos primeras preguntas tienen como finalidad hacer que los alumnos identifiquen la información necesaria para entender el tema principal del artículo.

Descubrir información específica sobre las relaciones entre franceses y quebequenses.

La tercera pregunta concentra la atención de los alumnos sobre cuatro aspectos: los estereotipos sobre los franceses en Québec y su origen, las expectativas de los franceses al llegar a Québec y la realidad, las diferencias entre las dos culturas en los negocios y en el humor. La búsqueda de información debe arrojar las respuestas siguientes:

-Los estereotipos sobre los franceses y su origen. Estereotipos provenientes de los años 1950: el francés no se baña, el francés es un “dador de lecciones”. Otros estereotipos: el francés lo critica todo, se queja de todo.

-Las expectativas de los franceses al migrar a Quebec y la realidad. Los franceses creen compartir mentalidad con los quebequenses; son recibidos con calidez pero siguen siendo extranjeros.

-Las diferencias en el humor. El ritmo de los espectáculos en Québec es más rápido, más lento en Francia. Reír de minorías es más aceptado en Québec, por cuestiones históricas. Algunas temáticas son delicadas en Francia: las comunidades étnicas, la religión, los discapacitados.

-Las diferencias en el ámbito laboral. Hay más sexismo y un sistema de castas en Francia. Menos crítica hacia la jerarquía en Québec. Se abordan las cuestiones de dinero con más rodeos en Francia.

Detectar posturas sobre diferencias culturales.

Las preguntas 5 y 6 hacen reflexionar al alumno sobre la toma de postura del entrevistado. ¿Es completamente neutral? En esta sección los alumnos deben detectar los momentos de la entrevista en los que el humorista muestra claramente su postura. Se sugieren los fragmentos siguientes:

“En bon Québécois, gentil, poli, quand j'arrive dans un pays qui m'accueille, je ferme ma gueule car je suis un invité. Le Français, lui, a une opinion sur tout et ne s'en cache pas. Quand je répète sur scène ici, j'ai l'impression que ce pays compte 65 millions de directeurs artistiques! Au Québec, quand on ne sait pas, on se tait.”

“Aux yeux des Québécois, il y a deux types de Français: le 'Parisien', méfiant, critique, râleur, et le 'Marseillais', à l'accent chantant et d'un abord facile. Face au 'Parisien', les Québécois, agacés, peuvent réagir et lancer: si tu n'es pas content, retourne dans ton pays! Pour s'intégrer, il ne faut se placer ni au-dessus ni en dehors.”

“Le Québécois fait son travail sérieusement, sans se prendre au sérieux. Tout le monde est souriant, calme. Pas d'engueulade: il n'y a pas de problème, il n'y a que des solutions. Le client est roi, alors qu'en France il est plutôt le... roi des cons!”

“C'est un pays qui a aussi ses rites : pourquoi mille rendez-vous avant de parler d'argent? Pourquoi autant de paperasses? Pourquoi se compliquer la vie? En bref, pourquoi faire simple quand on peut faire français?”

### Lugar del material en el currículo

Este material encuentra su lugar en toda secuencia de nivel B2 donde se aborde el tema del encuentro y de la convivencia intercultural, la migración a otro país, la francofonía y sus relaciones, Québec y su cultura.

### Otras posibilidades de aprovechamiento del material o del documento de origen

Este material puede ser un punto de partida para que los alumnos reflexionen sobre su propia relación con otras comunidades hispanohablantes, por ejemplo, con los españoles. Este ejercicio puede dar lugar a actividades de identificación (con alguna comunidad francófona frente a otra) o de comparación (del mismo fenómeno entre México y otros países).

También se puede ampliar cada sub-temática tratada en la entrevista con Antony Kavanagh: por ejemplo, el origen de los estereotipos, las expectativas al migrar a un país/la realidad....

Finalmente, podríamos enfrentar en un corpus de documentos la postura del cómico quebequense y la de un francés que migró a Quebec.

## CONCLUSIONES

Al aprehender el material auténtico desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, éste se ha perfilado como un soporte muy diverso –en cuestión de formatos, y de fuentes y ámbitos de procedencia– caracterizado por haber sido producido en la comunidad de habla de la lengua meta, con algún propósito comunicativo y social. A lo largo de este trabajo, hemos puesto el énfasis en saber seleccionar, adaptar y usar con fines didácticos esta herramienta, y sobre todo en aprovechar su versatilidad y su especificidad para alcanzar los objetivos del curso. Al cabo del primer capítulo, llegamos a la conclusión de que, cuando es debidamente seleccionado de acuerdo a las características del grupo y a los objetivos perseguidos, el material auténtico presenta un gran potencial para abordar tareas sociales e introducir contenidos culturales. A su vez, constatamos que en las últimas dos décadas, la introducción de la materia cultural en el currículo de lenguas se ha efectuado a través de la idea de *interculturalidad*, y con el propósito concreto de desarrollar *competencia intercultural* del alumno. Esta capacidad para relacionarse y convivir con personas de otras culturas implica un conjunto de actitudes, conocimientos, destrezas y una conciencia directamente vinculados con el contraste existente entre la cultura del hablante y la de su interlocutor. Las actividades a privilegiar en el aula para desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes, son esencialmente las que favorecen identificación con la alteridad, la comparación entre acontecimientos o aspectos culturales, y la reflexión. Con base en lo anterior, sostuvimos que el material auténtico es un soporte idóneo para desarrollar la competencia intercultural en el aula de lenguas: su gran carga social y cultural, la multiplicidad de sus ámbitos de origen, sus variados formatos, que llegan a combinar estímulos visuales y auditivos, así como la posibilidad de recurrir a sus equivalentes en la lengua materna para emprender un trabajo comparativo, lo vuelven una herramienta valiosa.

En la última parte de este trabajo, se propuso una serie de ejemplos uso de materiales auténticos para desarrollar la competencia intercultural en distintos niveles. Si en la elaboración de esta propuesta didáctica se procuró ilustrar el potencial de aprovechamiento de los materiales auténticos dentro de los límites establecidos en este trabajo, es decir, a través de los criterios de selección e inclusión propuestos en el primer capítulo, y orientado hacia los objetivos interculturales formulados en el segundo capítulo, también se hicieron manifiestos los retos de la interculturalidad a la hora de elaborar el aparato didáctico que acompaña los materiales: ¿cómo guiar paso a paso al aprendiente a través de un documento auténtico para que perciba su relevancia en su propia experiencia intercultural?

Gracias a la elaboración de esta tesina, reafirmé conocimientos esenciales para prestarles más atención a los materiales auténticos y al aspecto intercultural en mis futuras

experiencias docentes; la faceta práctica generó definitivamente más cuestionamientos y me reveló los retos de la interculturalidad para el profesor de lenguas. Tener perfectamente definidas las temáticas interculturales a plantear, manejar información cultural conocida de primera mano, y trabajar sobre materiales familiares por ser procedentes de mi país de origen, no impidió que me equivocara numerosas veces al leer un documento o percibir una problemática desde el enfoque de mi acervo cultural, olvidando por completo su accesibilidad para el alumno mexicano. Todo indica que es necesario sensibilizar a los docentes acerca de los retos y dificultades de la educación intercultural, y lo expuesto aquí permite suponer que la formación del profesor de lengua extranjera, ya sea en la etapa de inicial de su profesionalización, o durante su capacitación continua, es un espacio clave para hacerlo.

## FUENTES DE CONSULTA

### Fuentes editoriales

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International / ASDIFLE.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2014). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Carlo, M. (1998). *L'intercultural*. Paris: CLE International.
- Gilmore, A. (2007). "Authentic materials and authenticity in foreign language learning" en *Language Teaching*, 40. Cambridge University Press. 97-118.
- Guariento, W. & Morley, J. (2001). "Text and task authenticity in the EFL classroom" en *ELT Journal* 55(4). Oxford University Press. 347-353.
- Holloway Creed, E. J. (2011). *Competencias para la comunicación intercultural*. Naucalpan de Juárez, Estado de México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Robert, J.-P. & Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Yuk-chun Lee, W. (1995). "Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity in the EFL classroom" en *ELT Journal*, 49(4). Oxford University Press. 323-328.

### Fuentes electrónicas

- Álvarez Mennuto, A. (2009). "¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes?" en *Actas de las II Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Instituto Cervantes de Manchester. 21-28. Documento digital disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/manchester\\_2009.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/manchester_2009.htm). Última consulta: 3 de septiembre de 2013.
- Álvarez Montalbán, F. (2007). "El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE" en *FIAPE II Congreso internacional: una lengua, muchas culturas, Granada*. 1-14. Documento digital disponible en: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/Numeros-Especiales/DICIEMBRE\\_II\\_FIAPE.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/Numeros-Especiales/DICIEMBRE_II_FIAPE.html) Última consulta: 12 de octubre de 2013.

- Artículo: "Competencia intercultural" en Diccionario de términos ELE. Centro Virtual Cervantes. Entrada 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) Última consulta: 20 de noviembre de 2013.
- Aslim-Yetis, V. (2010). "Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE" en *Synergies Canada*, 2. Sin página. Documento digital disponible en: <http://synergies.lib.uoquelp.ca/article/view/1173/1899> Última consulta: 26 de marzo de 2014.
- Benavente, J. C. & Vacas Hermida, A (2002). "Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español". Biblioteca Virtual de la RIDEI (Red Internacional de Estudios Interculturales). 1-17. Documento digital disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121114.pdf> Última consulta: 7 de mayo de 2014.
- Boehm, S. (2006). "¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura?" en *Reencuentro*, 47. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. 37-44. Documento digital disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004706.pdf> Última consulta: 5 de mayo de 2014.
- Byram M., Gribkova B. & Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Documento digital disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf) Última consulta: 27 de octubre de 2014.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. Documento digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Última consulta: 5 de agosto de 2015.
- García Mata, J. (2003). "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE" en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes. 882-894. Documento digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xiv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm) Última consulta: 12 de octubre de 2013.
- Iglesias Casal, I. (2003). "Construyendo la competencia: sobre creencias, conocimientos y destrezas" en *Carabela*, 54.1-29. Documento digital disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PHDOGzAzoWgJ:www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel\\_Iglesias.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PHDOGzAzoWgJ:www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx) Última consulta: 7 de mayo de 2014.
- Paricio, M. S. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado" en *Revista iberoamericana de educación*, 34(4). Organización de

Estados Iberoamericanos. 1-12 Documento digital disponible en:  
<http://rieoei.org/didactica7.htm> Última consulta: 4 de septiembre de 2013.

Puren, C. (2013c). “La compétence culturelle et ses composantes”. Documento digital disponible en: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/>. Última consulta: 29 de agosto de 2015.

Qian, Y. (2010). “Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : Une expérience chinoise” en *Synergies Canada*, 2. Sin página. Documento digital disponible en: <http://synergies.lib.uouelph.ca/article/view/1194/1881> Última consulta: 26 de marzo de 2014.

### Fuentes para la elaboración de las actividades didácticas propuestas

Desplechin, R. & Marçais, C. (2010). “Aimez-vous Chopin ?” (T. Bizot & A. Giafferi, dirs.) en L. Dussaux (productor), *Fais pas ci, fais pas ça*. France : France Télévision.

Desplechin, R. & Marçais, C. (2010). “Le problème avec ma mère” (T. Bizot & A. Giafferi, dirs.) en L. Dussaux (productor), *Fais pas ci, fais pas ça*. France : France Télévision.

Kavanagh, A. (2012, 3 de julio). “Le Québec est une méritocratie, la France reste une aristocratie”. *L'express emploi*. Documento digital disponible en: [http://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/antony-kavanagh-le-quebec-est-une-meritocratie-la-france-reste-une-aristocratie\\_1131069.html](http://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/antony-kavanagh-le-quebec-est-une-meritocratie-la-france-reste-une-aristocratie_1131069.html). Última consulta: 3 de marzo de 2015.

La Patellière, Alexandre & Delaporte, Mathieu (dirs.). (2012). *Le prénom* [película]. France: Chapter 2.

Marik, Alexandra (productor), & The Terry Timely (director). (2009). *Pulco- Il fait trop chaud pour travailler* [comercial]. France : Big production. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DrQSVZVOjVE> Última consulta: 14 de marzo de 2015.

Oberman, N., Chevalier, M., David, L. & Clerté, J. (2007, 20 de mayo). “L’usage : la bise” en *Karambolage* [podcast] Disponible en: <http://www.arte.tv/fr/l-usage-la-bise/1491746.html>. Última consulta: 3 de marzo de 2015.

Peña Calvo, A. & Gutiérrez Almarza, G. (2002). “La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes en ELE” en *Actas del XIII Congreso internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes. 921-938. Documento digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0921.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0921.pdf). Última consulta: 25 de noviembre de 2014.

Silva, H. (2011). *Le jeu en classe de langue*. [blog] Disponible en: <http://lewebpedagogique.com/jeulangue> Última consulta: 3 de marzo de 2015.

**Anexo 1: Descriptores de competencia del Marco común europeo de referencia directamente relacionados con las actividades de la propuesta didáctica**

Enlistado de los descriptores			
A1	A2	B1	B2
<p><b>Expresión oral.</b> Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.</p> <p><b>Expresión escrita.</b> Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.</p> <p><b>Compresión auditiva (avisos e instrucciones).</b> Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.</p> <p><b>Compresión de lectura.</b> Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.</p> <p><b>Interacción oral.</b> Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o temas muy cotidianos.</p>	<p><b>Escuchar retransmisiones y material grabado.</b> Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.</p> <p><b>Compresión de lectura.</b> Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.</p> <p><b>Leer en busca de información y argumentos.</b> Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos, y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.</p>	<p><b>Expresión oral.</b> Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas, que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.</p> <p><b>Argumentación.</b> Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.</p> <p><b>Compresión auditiva.</b> Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.</p> <p><b>Ver televisión y cine.</b> Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan de temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.</p> <p><b>Intercambiar información.</b> Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.</p> <p><b>Estrategias de cooperación.</b> Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.</p>	<p><b>Expresión oral.</b> Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.</p> <p><b>Argumentación.</b> Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados.</p> <p><b>Expresión escrita.</b> Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p> <p><b>Leer en busca de información y argumentos.</b> Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p>