



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Buenas Prácticas en los Desarrollos Teórico-Prácticos
de la Competencia Comunicativa Intercultural**

D^a Magali Virginie Sabine Fernández

2019



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

FACULTAD DE LETRAS

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA FRANCESA,
ROMÁNICA, ITALIANA Y ÁRABE**

**BUENAS PRÁCTICAS EN LOS DESARROLLOS
TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

Tesis doctoral presentada por:
MAGALI VIRGINIE SABINE FERNÁNDEZ

Dirigida por:
Dra. D^a MARÍA GLORIA RÍOS GUARDIOLA

MURCIA 2019

A mis padres, mis hijas y mi familia, con todo mi cariño.

AGRADECIMIENTOS

Concluido un trabajo que requiere tanto tiempo y dedicación como una tesis doctoral, considero que una de las partes más satisfactorias es el obligado ejercicio de reflexión y retrospección sobre todo aquello que implicó llevar a buen término este gran proyecto.

En este apartado de agradecimientos, no me gustaría olvidar a nadie; por ello, quiero agradecer a todas aquellas personas que se cruzaron en mi camino personal y profesionalmente, porque de una u otra forma me inspiraron. Aquellos que me conocen mejor saben que el tema de esta tesis iba conmigo, pues sentirse europea desde la cuna no se hace en un día. Es un continuo enriquecimiento y redefinición propia ante la diversidad del Otro; en suma, el reconocimiento de nuestra propia *Alterculturalidad*. Tiene lugar en el mundo real y consciente y en la inconsciencia de aquella que fui, la que soy y la que seré. Nací en un país, Francia, descendiente de dos familias de profundas raíces culturales franco-españolas. Llegué muy pronto a España, con siete años, sin embargo, no perdí mi lengua materna, la lengua francesa, ni la curiosidad de saber por qué me miraban, también con curiosidad los otros niños del colegio. Siempre estuve en contacto con mi Arles natal, lleno de monumentos y trasiego de culturas varias. Después de esta tesis, me doy más cuenta de que formamos parte de aquello que amamos, de los grupos de pertenencia que integramos en el pasado y la actualidad y definen trazos de nuestra identidad; a mi parecer, incluso de los que tienen que venir con el tiempo, si nos atenemos a la física cuántica y a nuestros deseos. Debemos desear el bien común para llegar a tener un pedacito de ese bien. Lo recomiendo allá por dónde voy pasando.

En el terreno personal, tengo un especial orgullo moral y familiar de agradecer el sostén emocional de mi familia, muy a pesar de que no siempre comprendieron las

implicaciones de lo que estaba haciendo. Gracias por estar ahí. Es muy difícil comprender la inquietud científica que nos mueve y motiva a los que nos apasiona la investigación-acción.

Quiero también agradecer a Carmen Romero Romero, prima, amiga y profesora catedrática de Francés de Secundaria jubilada actualmente de la función docente, pero siempre activa promoviendo la cultura francesa en todas sus manifestaciones, sobre todo la literaria y la pictórica, con la que tuve la oportunidad de hacer las prácticas profesionales del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas (especialidad Lengua Extranjera Francés) por su amor a las letras y las artes y su compromiso con la E/A del Francés. Me ha servido de inspiración tanta pasión y dedicación.

En lo personal, es un placer acordarme de los amigos, particularmente, de mis amigas del gimnasio y amigos del grupo de senderistas a los que dejé de acompañar por no poder compaginar bien mi carrera profesional como profesora asociada en el Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Murcia, mi actividad profesional como profesora particular, la tesis, la familia y los quehaceres de la cotidianidad. Pero, sobre todo, a mi querido amigo, y Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, Don Pedro Galván Guijo por prestarme siempre su inestimable ayuda con la parte estadística y motivándome para la realización y la finalización de la investigación cuando las vías parecían cerrarse y los plazos se agotaban. Su constancia y apoyo fueron indispensables para mí en la conclusión de esta tesis.

En el terreno profesional, agradezco especialmente a mi directora de tesis, Doña María Gloria Ríos Guardiola, compañera de departamento y amiga, por tener que leerse todo lo que escribía y reorientar el rumbo cuando me perdía en circunloquios infinitos; a

mis compañeros de Departamento a los que tuve que decir que no cuando no tenía tiempo; a todos los componentes del Grupo de Investigación E023-09 de Lingüística Francesa General y Aplicada de la UMU al que pertenezco, por su comprensión y ánimo en los últimos tiempos; también, como no podría ser de otro modo, a Bruno Maurer, director del Laboratoire EA 739 DIPRALANG (Sciences du langage) de la Universidad Paul Valéry de Montpellier III, por su acogida durante mi estancia de doctorado de tres meses (del 12 de junio al 15 de septiembre de 2017); y en último lugar, pero en ningún modo en menor estima, a todos los profesores de Francés de Secundaria en IES de la CARM, expertos docentes implicados en su labor de E/A del Francés Lengua Extranjera (FLE), por su tiempo y generosidad al prestarse a formar parte de nuestro estudio aportando su experiencia y saber hacer en la E/A y por su gran ayuda implicando y haciendo de mediadores para la realización de la Encuesta a su alumnado de ESO. Esta tesis es para y por todos ellos, profesorado y alumnado, para que sirva, si a bien lo consideran las autoridades competentes, para impulsar políticas lingüísticas satisfactorias para todos los coautores del proceso de E/A de lenguas-culturas, gracias al conocimiento de los esfuerzos de este gremio desarrollando las capacidades de su alumnado, entre ellas la competencia comunicativa intercultural en sus clases de FLE.

ÍNDICE

RESUME	13
RESUMEN	17
I. INTRODUCCIÓN	21
II. HIPÓTESIS	33
2.1. PROBLEMAS E HIPÓTESIS	33
III. OBJETIVOS	37
IV. LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	41
4.1. CONCEPTO DE CULTURA DESDE UN ENFOQUE DIDÁCTICO	41
4.2. MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD, TRANSCULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD	50
V. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	57
VI. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	63
6.1. ORIGEN DEL CONCEPTO	63
6.2. HACIA UNA DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN	71
6.3. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	83
VII. PRINCIPIOS DE PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CLASE DE FLE	89
VIII. ESTUDIO EMPÍRICO	121
8.1. CONTEXTUALIZACIÓN: CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO Y SITUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE FRANCÉS EN LOS MISMOS	121
8.1.1. <i>Tipos de centros participantes en el Estudio Delphi</i>	121
8.1.2. <i>Sobre el FLE, optativas y otros idiomas</i>	123
8.1.3. <i>El alumnado de FLE de los centros participantes</i>	127
8.2. CONTEXTO LEGAL Y ORGANIZATIVO DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA REGIÓN DE MURCIA	128
8.3. JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO	137
8.3.1. <i>Ventajas del Método Delphi</i>	141
8.3.2. <i>Inconvenientes del Método Delphi</i>	142
8.3.3. <i>Las muestras del estudio</i>	143
8.3.3.1. Muestra del Método Delphi	143
8.3.3.2. Muestra de la encuesta a alumnos	145
8.3.3.2.1. Universo	145
8.3.3.2.2. Muestra	145
8.3.3.2.3. Error muestral.....	146
8.4. LOS INSTRUMENTOS.....	146
8.4.1. <i>Los dos cuestionarios para profesores</i>	146
8.4.1.1. Primer cuestionario para expertos	146
8.4.1.1.1. Interés de las preguntas del primer cuestionario a docentes	149
8.4.1.2. Segundo cuestionario para expertos	153
8.4.2. <i>El cuestionario a alumnos</i>	157
8.4.2.1. Pertinencia y utilización de datos de las preguntas del cuestionario al alumnado	159

8.5. PROCEDIMIENTO: FASES Y PROGRAMACIÓN DEL PROYECTO	163
8.5.1. <i>Las cuatro fases del método Delphi</i>	163
8.5.2. <i>Fases de la encuesta a alumnos</i>	167
8.6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS DEL ESTUDIO DELPHI A DOCENTES	168
8.6.1. <i>Opiniones de los profesores de Francés como Lengua Extranjera sobre las políticas educativas</i>	168
8.6.2. <i>Opiniones de los profesores de Francés como Lengua Extranjera sobre la incidencia en el aula de la recepción de alumnado de otras nacionalidades</i>	175
8.6.3. <i>Hipótesis relativas a la formación de FLE y planteamiento sobre el modo de fomento de la CCI</i>	178
8.6.3.1. La formación de los profesores de Francés Lengua Extranjera (FLE) no es suficientemente proactiva en el aspecto intercultural.....	178
8.6.3.2. El profesorado de FLE no recibe formación específica para enseñar y trabajar la CCI	179
8.6.3.3. Los profesores de FLE nativos de la lengua meta que enseñan no desarrollan mejor la Competencia Comunicativa Intercultural del alumnado	180
8.6.3.4. Revisión de algunos cursos de formación del profesorado FLE desde una perspectiva intercultural	185
8.6.4. <i>Hipótesis relativas a la metodología seguida en clase de FLE</i>	205
8.6.4.1. En clase de FLE se trabaja de forma superficial la Competencia Comunicativa Intercultural.....	205
8.6.4.2. No hay un único enfoque y/o perspectiva en los IES públicos de la CARM que orienta, fomenta y desarrolla la CCI en las clases de FLE de los IES de la CARM.....	206
8.6.4.3. Las actividades y los instrumentos empleados son insuficientes para abordar de forma correcta y desarrollar la CCI del alumnado, aunque no son necesarios grandes medios para trabajarla en clase de FLE	214
8.6.4.4. En los Centros de Enseñanza de Secundaria públicos no siempre están disponibles los recursos de apoyo a la E/A de la CCI	225
8.6.4.5. La Competencia Comunicativa Intercultural colabora en la eliminación de choques y reduccionismos culturales	226
8.6.4.5.1. Se combaten los choques y reduccionismos en las clases de FLE de Secundaria de los IES de la CARM.....	228
8.6.5. <i>Hipótesis relativa a la evaluación del grado de adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en clase de FLE</i>	229
8.6.5.1. La evaluación de la CCI plantea problemas y no siempre se evalúa	231
8.7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS DE LA ENCUESTA AL ALUMNADO DE ESO	234
8.7.1. <i>Sobre la realización de la encuesta</i>	234
8.7.2. <i>Análisis previo de los datos de clasificación de la encuesta</i>	235
8.7.3. <i>Hipótesis relativas a la perspectiva del alumnado en cuanto a los desarrollos prácticos de la CCI dentro y fuera del aula de FLE</i>	243
8.7.3.1. Confusión en la definición de conceptos relacionados con la cultura	243
8.7.3.2. Deficiente grado de percepción del alumnado de Francés como Lengua Extranjera en cuanto a la interacción y la mediación.....	245
8.7.3.2.1. Perspectiva del alumnado sobre la Segunda Lengua Extranjera.....	245
8.7.3.2.2. Diferencias de nivel de dominio de las lenguas aprendidas por el alumnado	263
8.7.3.3. La formación cultural e intercultural del alumnado	268
8.7.3.4. Enseñanza y aprendizaje de la cultura mediante nuevas tecnologías	282
8.7.3.5. Enseñanza y aprendizaje de la cultura durante las estancias en el extranjero	291
IX. CONCLUSIONES.....	303
9.1. CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE ET SES IMPLICATIONS	303
X. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA CCI Y POSIBLES VÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	319
10.1. PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA ADQUISICIÓN DE LA CCI Y SU EVALUACIÓN.....	319
10.1.1. <i>Buenas prácticas en los desarrollos de la CCI en el aula de FLE</i>	319
10.1.2. <i>Implicaciones de la evaluación de la CCI</i>	329
10.1.3. <i>¿Qué contenido evaluar para el alumnado de FLE de ESO?</i>	329
10.1.3.1. Evaluar los Saberes	330

10.1.3.2. Evaluar el saber-hacer	334
10.1.3.3. Evaluar el saber-ser.....	338
10.1.4. <i>¿Cuándo y cómo evaluar la Competencia Comunicativa Intercultural?</i>	341
10.2. POSIBLES VÍAS DE INVESTIGACIÓN	348
BIBLIOGRAFÍA	349
ANEXOS	359
ANEXO I. LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS Y WEBS DE BLOGS DE FRANCÉS	359
ANEXO II. CENSO POBLACIONAL 2017 Y RELACIÓN DE CENTROS DE SECUNDARIA BILINGÜES QUE RECIBIERON SU ACREDITACIÓN EN 2012.....	361
ANEXO III. RECOMENDACIONES DEL INFORME DE LA ASOCIACIÓN BILINGÜE	363
ANEXO IV. CUESTIONARIOS DEL ESTUDIO DELPHI Y DE LA ENCUESTA	365
ANEXO V. METÁFORA DEL ICEBERG DE GARY WEAVER	376
ANEXO VI. PERCEPCIÓN DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA (LENGUA INGLESA).....	377
ANEXO VII. PERCEPCIÓN DE LA LENGUA MATERNA.....	385
ANEXO VIII: EJEMPLOS DE PROYECTOS COLABORATIVOS	390

Résumé

Cette thèse vise à analyser le traitement de la Compétence Communicative Interculturelle (CCI) en classe de Français Langue Étrangère (FLE) dans les centres publics d'éducation secondaire de la Communauté Autonome de la Région de Murcie. À cette fin, nous envisageons la formation des enseignants et des étudiants d'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO) par rapport à cette compétence, les ressources dont les enseignants disposent et celles qui sont nécessaires pour la promotion et le développement de cette compétence dans les lycées. Moyennant une étude selon la méthode Delphi et un questionnaire, nous essaierons de connaître à quel point ces protagonistes connaissent cette compétence et comment elle est envisagée pour, finalement, proposer un code de bonnes pratiques pour le traitement de la Compétence Communicative Interculturelle.

Pour cette tâche, dans un premier temps, nous nous sommes efforcés à caractériser les composantes de la CCI dans l'apprentissage des langues étrangères et, dans un deuxième temps, nous avons précisé les moyens de la travailler en classe de français langue étrangère (FLE), ainsi que de formuler des formes d'évaluation pour chacune de ses composantes. Pour l'intervention, un projet de recherche a été conçu en comptant avec les partenaires de l'enseignement/apprentissage du FLE, deux échantillons différents : vingt professeurs et leurs étudiants (339 étudiants) de lycées publics de la CARM. Pour le premier groupe, le professorat de FLE, nous avons utilisé la Méthode Delphi et pour le second groupe, leurs étudiants, une enquête.

Les résultats de notre analyse précédente pour la caractérisation de la CCI indiquent que quelques auteurs du domaine de l'enseignement utilisent parfois les termes *compétence en communication interculturelle* et d'autres auteurs utilisent les termes

compétence interculturelle pour se référer à la CCI, bien que ces formes présentent de petites nuances notionnelles entre elles et, peut-être pour ces raisons-là, quelques auteurs prétendent que la compétence interculturelle soit érigée comme une macro-compétence. Dans notre analyse du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), nous trouvons des auteurs qui remettent en question les véritables motivations du Conseil de l'Europe pour la politique linguistique et affirment qu'au moins nous devrions connaître et discuter ses implications. Ceux-ci soutiennent que la création de ce document n'a pas contribué à un meilleur apprentissage des langues, car l'objectif poursuivi par les politiques linguistiques n'est plus l'apprentissage de langues elles-mêmes, mais une coexistence pacifique de ses concitoyens sur le territoire européen. En outre, certaines études réalisées par ceux-ci confirment que les enseignants consultent le CECRL *quasi* exclusivement pour retrouver les descripteurs des compétences et que, s'il n'est utilisé que pour ceci, il serait donc nécessaire de rechercher un autre/d'autres instrument/s alternatif/s pour régir l'E/A des langues.

Avec notre recherche nous viserons à confirmer notre hypothèse selon laquelle nous considérons que nos experts du FLE de la CARM n'ont pas reçu de formation proactive quant à la CCI (réponse unanime groupale) avant la mise en place du nouveau Système d'Enseignement des Langues Étrangères promu par les politiques linguistiques des institutions régionales. Quant aux ressources dans les lycées publics dans lesquels ils travaillent, nous pensons qu'elles sont insuffisantes pour le développement pratique de la CCI (réponse consensuelle de la majorité); que les échanges d'élèves autochtones avec des élèves étrangers et les voyages dans les pays francophones encouragent le développement et l'acquisition de la CCI, à condition que des activités soient menées à bien avant, pendant et après ceux-ci.

Au sujet des hypothèses concernant les élèves, nous voulons savoir s'ils connaissent cette compétence ainsi que s'ils distinguent les différences entre les concepts *multiculturel*, *pluriculturel* et *interculturel*. En outre, nous voulons connaître leur degré d'*interaction* et de *médiation* en FLE par rapport à celle de leur/s Langue/s Maternelle/s et de la Première Langue Étrangère étudiée (l'anglais). Enfin, nous proposerons des méthodes de travail en classe de FLE et des descripteurs pour l'évaluation et l'auto-évaluation des composantes de la CCI.

Resumen

Esta tesis pretende analizar el tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE) en los centros públicos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Con esta finalidad, pretendemos analizar la formación de los docentes y de los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con respecto a esta competencia, los recursos con los que cuentan y los que son necesarios para la promoción y el desarrollo de esta competencia en los institutos. Mediante un estudio con el método Delphi y un cuestionario, intentaremos conocer hasta qué punto estos protagonistas conocen esta competencia y la manera de encararla para, finalmente, proponer un código de buenas prácticas para el tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural.

Para esta tarea, en primer lugar, nos esforzamos en caracterizar los componentes de la CCI en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en segundo lugar, precisamos los medios de trabajarla en clase de FLE, así como formular formas de evaluación para cada una de sus componentes. Para la intervención, un proyecto de investigación ha sido concebido contando con los protagonistas de la enseñanza/aprendizaje del FLE, dos muestras diferentes: veinte profesores y sus estudiantes (339 alumnos) de institutos públicos de la CARM. Para el primer grupo, el profesorado de FLE, utilizamos el Método Delphi y para el segundo, sus alumnos, una encuesta.

Los resultados de nuestro análisis precedente para la caracterización de la CCI indican que algunos autores del ámbito de la enseñanza utilizan a veces los términos *competencia comunicativa intercultural* y otros autores utilizan los términos *competencia*

intercultural para referirse a la CCI, aunque estas formas presentan pequeñas diferencias nocionales entre ellas y, posiblemente por estas razones, algunos autores pretenden que la competencia intercultural se erija macro-competencia. En nuestro análisis del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), encontramos autores que cuestionan las verdaderas razones del Consejo de Europa para la política lingüística y proponen que al menos deberíamos conocer y discutir sus implicaciones. Estos sostienen que nunca con anterioridad al MCERL se habían estudiado tan poco las lenguas en sí mismas, pues el objetivo perseguido por las políticas lingüísticas ya no es el aprendizaje de las lenguas, sino la coexistencia pacífica de sus conciudadanos en territorio europeo. Además, ciertos estudios realizados confirman que los enseñantes consultan el MCERL casi exclusivamente para consultar descriptores de las competencias y que, si solamente es utilizado para esto, sería preciso buscar otro/s instrumento/s alternativo/s para regir la E/A de las lenguas. Con nuestra investigación confirmaremos nuestra hipótesis según la que consideramos que nuestros expertos de FLE de la CARM no recibieron una formación proactiva en cuanto a la CCI (respuesta unánime grupal) antes de la puesta en marcha del nuevo Sistema de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras promovido por las políticas de las instituciones regionales. En cuanto a los recursos en los institutos en los que trabajan, pensamos que estos son insuficientes para el desarrollo práctico de la CCI (respuesta consensuada de la mayoría); que los intercambios de alumnos autóctonos con alumnos extranjeros y los viajes a países francófonos fomentan el desarrollo y la adquisición de la CCI, a condición de que se lleven a cabo actividades previas, durante y después de los mismos.

En cuanto a las hipótesis que conciernen al alumnado, queremos saber si conocen esta competencia y si distinguen las diferencias entre los conceptos multicultural, pluricultural e intercultural. Por otro lado, queremos conocer su grado de interacción y

mediación en FLE con respecto al que tienen en su/s Lengua/s Materna/s y la Primera Lengua Extranjera (el inglés). Finalmente, propondremos métodos de trabajo en el aula de FLE y descriptores para la evaluación y la autoevaluación de los componentes de la CCI.

I. INTRODUCCIÓN

En una sociedad heterogénea y plural como la sociedad española en el contexto europeo y mundial de la globalización, la cultura del otro no se puede ni se debe obviar; hay que tenerla en cuenta en cada uno de los ámbitos de la vida social (política, trabajo, economía, sanidad, educación...) y, por supuesto, en el aprendizaje de lenguas y sus culturas. No encontramos en el otro únicamente afinidades, pues a pesar de que la globalización tenga una apariencia unificadora, en principio no pone de manifiesto solamente las semejanzas, revela también las diferencias. Por lo tanto, la *formación intercultural* no podría comprenderse sin el referente tanto de la propia cultura como de la cultura del otro. La interculturalidad «lo intercultural» se define en función de las situaciones (en gran medida profesionales) y se manifiesta con mayor frecuencia en contextos interpersonales e intergrupales (en profesiones como las de diplomáticos, juristas, animadores, psicólogos, mediadores, educadores ...). En nuestra sociedad cada vez más multicultural, hallamos diferentes colectivos que tienen distintas formas de actuar y con diversas reglas de funcionamiento que, para la buena convivencia y cohesión social entre todos los colectivos, precisa de normas y valores comunes que contribuyan a una buena convivencia y al respeto de cada colectivo.

Las ambigüedades del concepto intercultural provienen de la confusión con las nociones multicultural y pluricultural que trataremos de esclarecer en este trabajo en el apartado 4.2. Multicultural es, sin duda, la noción mejor definida, constata la coexistencia

de varias culturas en una sociedad (Kollwelter, 2008¹; Demorgon, 2003; Totté, 2015). El multiculturalismo considera únicamente las diferencias culturales en el ámbito público, sin pretender el encuentro entre ellas. El modelo sociopolítico evocado a menudo para ilustrar el multiculturalismo es el modelo norteamericano en el que coexisten las culturas en los guetos sin facilitar el diálogo entre las mismas.

El término pluricultural se asocia de forma casi equivalente al de multicultural, es decir, varias culturas en una misma sociedad, un mismo país. Sin embargo, en pluricultural se halla además la idea de una «convergencia de las culturas»². La diversidad *inspira* la coherencia de un nuevo todo, pero buscando más un resultado que un proceso de relación y al margen del hecho cultural, por lo que las interacciones son débiles y limitadas a esos fines (por ejemplo, una investigación pluridisciplinar buscaría el resultado más que el proceso. El *encuentro* de las disciplinas estaría limitado a los objetivos del estudio). En resumen, el uso del prefijo *MULTI-* implica esencialmente el reconocimiento de la diversidad sin búsqueda de articulación ninguna, como simple yuxtaposición de las culturas; mientras que el prefijo *PLURI-* concierne al resultado de esta diversidad, pero con la perspectiva de una orientación general común y sin influencia en cada una de las culturas en contacto.

Sin embargo, el término *intercultural* concierne únicamente a las interacciones, los contactos, el diálogo entre culturas. Contrariamente a los dos conceptos anteriores, la noción intercultural se interesa por el proceso, una dinámica que no se asocia a priori a una finalidad particular que no sea la de un mejor diálogo entre culturas, sin otro objetivo particular.

¹ Intervención de Serge Kollwelter, presidente de ASTI (*Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés*) en la apertura anual del *Dialogue Interculturel* celebrado el 15 de marzo de 2008 en Luxemburgo para el *Festival de l'immigration* y recogido en *Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri- et Trans... culturel* (Marc Totté, 2015).

² « Qui s'inspire de plusieurs cultures », definición del CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

La palabra intercultural (Cuche, 2014)³ se ha extendido desde su aparición en los años 70 en discursos políticos, pedagógicos, mediáticos, etc. Este término llegó a Francia en 1965, lo encontramos por primera vez en textos franceses oficiales de escolarización de hijos de inmigrantes⁴, por lo que se puede decir que la *Pedagogía intercultural* nace de las dificultades escolares de este colectivo y en ella se reconocen las culturas de origen del alumnado. A pesar de su parentesco con la palabra cultura, no es un término que provenga de la antropología, ni sea utilizado por los antropólogos que tienen otras palabras para referirse al encuentro e interpenetración de las culturas, por lo tanto, podemos hablar de una idea (y no de un concepto).

De facto, encontramos lo intercultural en el ámbito de la enseñanza, como lo encontramos en el ámbito del trabajo social con relación a la inmigración y la vigilancia de la xenofobia, en consejos de empresas con fines comerciales y en el ámbito de las relaciones internacionales en todas sus vertientes (diplomacia, caridad, ...), pues es indispensable comprender todas las situaciones interculturales que conforman cada vez más nuestro entorno cultural, económico, político, religioso, informacional, ...

Y, por supuesto, desde el inicio de la construcción europea, la formación para la interculturalidad se ha vuelto cada vez más necesaria para la buena marcha de nuevas interrelaciones en el seno de los grupos, al trabajar cada vez más con individuos de distintas proveniencias en proyectos conjuntos en los que las lenguas y las distintas formas de interpretación del mundo cobran una importancia vital. Por ello, desde hace unas décadas, la formación en lenguas extranjeras contempla la enseñanza y el aprendizaje (E/A) de aspectos culturales y competencias en comunicación intercultural

³*La Notion de culture dans les sciences sociales* (éd. Cinquième). Paris, Éditions La Découverte.

⁴Primero de los CEFISEM (Centros de formación y de información para la escolarización de los hijos de inmigrantes) y más tarde en otros.

que eviten reduccionismos y choques culturales⁵ que enturbien la comunicación. Pero ¿se ponen en marcha los mecanismos necesarios para alcanzar el entendimiento e ir más allá de la tolerancia e indulgencia y así poder llegar a la comprensión del *otro* gracias al conocimiento de lo ajeno y de lo propio?

Por el bien común, y como argumenta Parsons (1974)⁶, *la comunidad societal*⁷ debe servir de marco integrador en los subsistemas de la economía, la política y la cultura dentro del sistema social, basándose en un conjunto de normas y valores colectivos que garanticen la cohesión social. Pero, para que se efectúe la integración⁸, es preciso que las normas y valores existentes en el sistema social sean refrendados y legitimados por el sistema cultural colectivo, es decir, que los individuos miembros se comprometan a ser leales al colectivo. Así pues, para la cohesión social, necesaria en la mayoría de las sociedades avanzadas, se precisan normas colectivas en las que basar la comunidad societal; unas normas que primen en el día a día de las personas que conviven.

Las normas tienen la función primordial de integrar sistemas sociales, resultan específicas de ciertas funciones y ciertos tipos de situaciones sociales, e incluyen tanto componentes de valores estipulados a niveles apropiados en la estructura de un sistema social, como modos específicos de orientación para actuar en las

⁵Este término alude al «conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.» *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm]

⁶ Talcott Parsons, sociólogo estadounidense de la sociología clásica, conocido por su enfoque estructural-funcionalista, elaboró una teoría de la sociedad teniendo en cuenta y desarrollando, tanto la teoría de la acción como la teoría de sistemas.

⁷ La comunidad societal se conforma dentro de la función integrativa como núcleo estructural de la sociedad, compuesta por valores y normas que hacen posible la vida en la misma. En otras palabras, comunidad societal es el conjunto de referencias simbólicas que comparten los miembros de ese subsistema en la interacción, y que consecuentemente permiten la armonía y unidad de la sociedad. (Sandrin, 2010)

⁸ La interculturalidad es el modelo de integración de esas diferentes culturas dentro de una sociedad democrática e igualitaria.

condiciones funcionales y de situación de papeles y colectividades particulares.
(Parsons, 1974:16)

En una comunidad societal, los procesos de inmigración e introducción de nuevos patrones culturales necesitan mecanismos de integración que creen una normativa que permita que todas las personas participantes reflexionen y dialoguen sobre la misma, para sentirse representadas y que sus valores culturales sean tenidos en cuenta. En una época de reconversión y crisis, en la que los cambios profesionales son frecuentes, con la finalidad de evitar las problemáticas propias de situaciones interculturales, se forma a la sociedad y a los aprendientes en saberes (conocimiento del mundo, saber sociocultural y la toma de consciencia intercultural), saber hacer (actitudes y saber hacer intercultural), saber ser (formación integral personal) y saber aprender (desarrollar estrategias de aprendizaje) para gestionar *lo intercultural*, considerando realidades y conceptos como:

- a) población mayoritaria y poblaciones minoritarias
- b) comunidad de acogida e inmigrante
- c) cultura dominante y cultura dominada
- d) cultura residual (por ejemplo, la caza) y nueva cultura (como la ecología)
- e) cultura nacional, europea... (territorial)
- f) cultura virtual (internautas)
- g) y lo intercultural relacionado con las edades de la vida y el género
(inspirado de Demorgon; Lipianski, 2003)

Habermas⁹ nos habla de una consciencia que nos convierte en parte integrante de una sociedad determinada sin por ello condenarnos a un destino predeterminado, una

⁹ Jürgen Habermas, filósofo y sociólogo alemán, aportó su teoría de la acción comunicativa y la democracia deliberativa.

conciencia que nos haga pertenecer a una sociedad plural que respete los principios universales de una constitución democrática. Define así el universalismo moral y detalla sus implicaciones:

¿qué significa universalismo? Que se relativiza la propia forma de existencia atendiendo a las pretensiones legítimas de las demás formas de vida, que se reconocen iguales derechos a los otros, a los extraños con todas sus idiosincrasias y todo lo que en ellos nos resulta difícil de entender, que uno no se empeña en la universalización de la propia identidad, que uno no excluye ni condena todo cuanto se desvía de ella, que los ámbitos de tolerancia tienen que hacerse infinitamente mayores que lo que son hoy; todo esto es lo que quiere decir universalismo moral.(Habermas, 1996: 218)

Porque no olvidemos que, tras la configuración de Europa como un espacio sin fronteras, tal como la conocemos en la actualidad, los europeos necesitamos generalizar más las normas, universalizar los valores para lograr vivir juntos en un mismo territorio y conformar una comunidad societal europea no basada en el mismo origen étnico, la misma lengua y la misma religión sino en unas normas que permitan la convivencia entre personas de diversos orígenes étnicos, lingüísticos, religiosos, ideológicos... No podemos obviar que a esta diversidad europea se le añade el gran flujo de inmigración de países extracomunitarios que están modificando el panorama de los países miembros y que esta inclusión de personas (procedentes de colectividades con diferentes economías, sistemas políticos, culturas, etc.) supone un verdadero reto para la Comunidad Europea.

Desde hace ya algunos años y a la par de las circunstancias, surgen preguntas como estas:

- I. Desde el reconocimiento de la propia cultura y la cultura del otro, ¿es posible un diálogo intercultural que responda a este reto?

- II. Dada una situación multicultural en la que es preciso compartir un territorio, ¿se pueden construir conjuntamente condiciones libres e igualitarias para el consenso entre las diferentes personas, que permitan vivir juntos?

Lo que es evidente es que sin el consenso de unas normas más universales y unos principios que garanticen el respeto mutuo nada de esto sería posible. Además, hay que destacar también que sin los movimientos sociales actuales - asociaciones de inmigrantes, de minorías étnicas... - sería más difícil la superación del etnocentrismo y el reconocimiento en igualdad de las culturas de colectivos minoritarios. Debemos conseguir normativas a través del diálogo que sean leales a las diferentes colectividades que forman parte de la comunidad societal, así como al propio sistema que hace que esa pluralidad sea posible.

Los procesos migratorios no afectan únicamente al sistema político, económico y social de los países receptores, también afecta al sistema educativo, que cada vez recibe no sólo más alumnos de los países de la Unión Europea, sino de países extracomunitarios. Este aumento de alumnado inmigrante en los centros educativos no es siempre fuente de riqueza cultural como suele decirse; como es lógico, se producen choques a causa de las distintas procedencias culturales, lingüísticas, políticas, religiosas...

Siendo conscientes de la diversidad y complejidad de los intercambios interculturales y, a sabiendas de que lo intercultural no es una moda pasajera, es preciso un análisis y desarrollo de modelos educativos con perspectiva para evitar que se queden pronto anticuados y superados por la realidad cambiante, máxime cuando la realidad del aula se conforma a partir de la realidad de la calle y tiene las mismas necesidades de formación intercultural. De ahí que nos planteásemos observar y analizar qué estrategias se llevan a cabo en el ámbito de enseñanza para el desarrollo de habilidades

interculturales, particularmente en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, campo propicio para confrontar distintas realidades culturales. Por ello, la observación y análisis de los desarrollos teórico-prácticos de la llamada competencia intercultural de los alumnos en el aula de Francés Lengua Extranjera (FLE) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia (receptora de inmigración y extranjeros¹⁰) constituyen el principal objetivo de nuestro estudio.

Además de la necesidad de considerar la realidad de la coexistencia y convivencia de distintos colectivos culturales, no podemos perder de vista que la lengua es expresión cultural y de la visión del mundo de sus usuarios, es signo de identidad y, por ello, el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva conocer todas sus implicaciones y significados, no siempre explícitos en el ámbito meramente lingüístico. Se produce un choque cultural en el momento en que se confronta el sistema cultural propio con el de la lengua que se aprende. Por tanto, el aprendiente en esta confrontación se hace también consciente de su forma de ver el mundo, de su patrón cultural. Por ello, la metodología de enseñanza de lenguas incluyó en su objetivo de comunicación el concepto de interculturalidad, de competencia comunicativa se pasaría a competencia comunicativa intercultural para dejar claro que no es posible una comunicación completa sin ser conocedor de todo este componente y sin incluir todas las implicaciones culturales que la lengua vehicula.

A pesar de que la Competencia Comunicativa Intercultural es el objetivo principal de la enseñanza de idiomas en la actualidad, consideramos que no es fácil establecer una metodología eficaz y que el profesorado no es del todo consciente de sus implicaciones o

¹⁰ Ver cuadro en página 361, en Anexo II. Censo poblacional y relación de centros de secundaria que recibieron su acreditación en 2012, Población según nacionalidad (año 2017), fuente CREM. Padrón Municipal de Habitantes, recogido en Anuario Estadístico de La Región de Murcia, Tomo II. Datos Municipales, 2.1. Evolución y estructura de la población. (2017)
Consultable en línea en: <http://econet.carm.es/inicio/-/crem/anuario/actual/TomoII/pdf/M2.pdf>

no sabe cómo afrontar este reto. Por ello, tras **nuestros objetivos** relativos a la delimitación de conceptos clave en este estudio como el de cultura, en el entorno didáctico, la distinción y caracterización de los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad respecto a la interculturalidad y la caracterización conceptual y didáctica de la competencia comunicativa intercultural, el **objetivo principal** de esta tesis es el de determinar la situación real de la formación del profesorado y del alumnado en esta competencia, además de determinar los recursos con los que se cuenta y los que se necesitan para el fomento de la competencia intercultural del alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

Consideramos que las conclusiones de nuestro estudio pueden ser útiles a las instituciones regionales encargadas de dar apoyo a la comunidad educativa al especificar los recursos con los que se cuenta y con los que se debiera contar, además de ser de utilidad para precisar un código de buenas prácticas en competencia comunicativa intercultural¹¹ por parte del profesorado para el fomento de su desarrollo y adquisición en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La **estructura** de este estudio pretende abordar estas cuestiones en cuatro grandes bloques:

- I. Revisión de aspectos teóricos sobre conceptos clave para la enseñanza-aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) (nociones de cultura y los diferentes parámetros para su tratamiento en función del uso de los prefijos multi-, pluri-, trans- o inter-; formación en competencias; origen y caracterización de la CCI, principios pedagógicos vinculados a la enseñanza/aprendizaje (E/A) de esta competencia, particularmente en el ámbito del Francés Lengua Extranjera (FLE)).

¹¹ En adelante CCI. En el Anexo I se puede encontrar una lista de siglas y acrónimos, página 359.

Asimismo, se definirá el concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural* que el alumnado de la asignatura Francés Lengua Extranjera (FLE, en adelante) o de cualquier lengua (conforme al MCER¹²) debe adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- II. Además, se revisarán las propuestas del Consejo Europeo para las lenguas en Europa (MCERL), las leyes educativas españolas (LOE, LOMCE...) y regionales (CARM) para el estudio de lenguas extranjeras en Secundaria. También se revisarán los distintos enfoques en enseñanza/aprendizaje¹³ de lenguas y, en particular, el enfoque comunicativo para el estudio de lenguas extranjeras¹⁴. Estudio de los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza-aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural en institutos de enseñanza secundaria de la Región de Murcia. Para ello, se ha realizado una **encuesta a alumnos** de FLE y un **Estudio Delphi**¹⁵ a **profesores** de dicho alumnado de ESO en el que se determinan los recursos, las actividades, formas de trabajar y buenas prácticas, así como las limitaciones, en lo relativo a la enseñanza y adquisición de la competencia en comunicación intercultural en las aulas de FLE y su evaluación. En este estudio a docentes tratamos de dilucidar también la clásica pregunta sobre si el profesorado nativo goza de la mejor

¹²*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Desde su creación es base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

¹³A lo largo de este trabajo utilizaremos también la abreviación E/A.

¹⁴De la página 41 a la 88 de nuestro trabajo, del apartado IV. La Cultura en la E/A de Lenguas Extranjeras al apartado VII. Principios de Pedagogía Intercultural y Didáctica de las Lenguas-culturas para el desarrollo de la CCI en clase de FLE.

¹⁵ Llamamos Estudio Delphi a nuestro estudio realizado a docentes con el método Delphi (nombre tomado del oráculo de Delphos). El método Delphi es una técnica de comunicación estructurada, desarrollada como un método sistemático e interactivo de predicción, que se basa en un panel de expertos. Esta técnica prospectiva es utilizada para obtener información esencialmente cualitativa, pero relativamente precisa, acerca del futuro.

preparación para la enseñanza de la CCI o si ha de formarse como el resto de los profesores para la facilitación del desarrollo de dicha competencia por parte del alumnado¹⁶.

III. Conclusiones de nuestro estudio y propuestas de mejora¹⁷.

IV. Bibliografía y webgrafía consultadas y anexos para completar la información presentada¹⁸.

¹⁶ Apartado VIII. Estudio Empírico, de la página 121 a la 302 de nuestro trabajo.

¹⁷ Apartado IX. Conclusiones, de la página 330 a la 318, y apartado IX. Propuestas para la mejora de la CCI y posibles vías de investigación, de la página 319 a la 348 de nuestro trabajo.

¹⁸ Bibliografía y webgrafía de la página 349 a la 358 y Anexos a partir de la página 359 hasta el final de este trabajo.

II. HIPÓTESIS

2.1. Problemas e hipótesis

Consideramos que para lograr alcanzar los objetivos generales de este estudio es primordial la determinación de la situación real de la formación en Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) del profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en base a una mayor eficacia de la gestión de la clase de Francés Lengua Extranjera (FLE) en una sociedad cada vez más pluricultural¹⁹, además de determinar los recursos con los que se cuenta y los que se necesitan para el fomento de la competencia comunicativa intercultural de los alumnos de ESO matriculados en centros públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). De esta forma se exponen los problemas de la formación del alumnado en CCI y sus limitaciones. También se determinan formas en las que se puede trabajar y desarrollar la CCI en el aula de FLE, así como formas de evaluación de las mismas.

A continuación, exponemos nuestras hipótesis que plantean los problemas que se detectan en el campo de investigación que hemos delimitado. A partir de estas nos planteamos modos de resolver estas deficiencias formulando una serie de preguntas clave:

¹⁹ Cuando decimos sociedad pluricultural nos referimos a la variedad cultural en un mismo territorio, pero también, con los avances de las nuevas tecnologías, a las conexiones entre individuos en espacios virtuales de encuentro.

1. **Hipótesis relativas a la formación del profesorado de FLE:**

- La formación intercultural del profesorado de Francés Lengua Extranjera (FLE) no es suficientemente proactiva.
- El profesorado de FLE nativo, esto es aquellos casos en los que dicho colectivo enseña su lengua materna como lengua extranjera, no favorece más el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) de sus alumnos en comparación con el resto de profesorado de FLE.

Por ello nos preguntamos si este colectivo, tanto nativos como no nativos, no fue formado o suficientemente formado para desarrollar y trabajar en clase la CCI. Asimismo, es preciso cuestionarse cómo puede fomentarse la formación en CCI de este profesorado.

2. **Hipótesis relativas a la metodología seguida en clase de FLE:**

Si las hipótesis anteriores son ciertas, cabría deducir que:

- se trabaja de forma superficial la CCI y
- que las actividades y los instrumentos empleados son insuficientes para abordar de forma correcta y desarrollar la CCI del alumnado, si bien no son necesarios grandes medios para trabajarla en clase de FLE.

En caso de que estas últimas hipótesis fueran ciertas, deberíamos preguntarnos cómo se puede desarrollar la CCI del alumnado de FLE, particularmente en los IES de la Región de Murcia, ya que es el ámbito objeto de nuestro estudio, mediante qué actividades e instrumentos, y cuándo trabajar esta competencia.

3. **Hipótesis relativa a la evaluación del grado de adquisición y desarrollo de la CCI en clase de FLE:**

Si en clase de FLE se desarrolla la Competencia Comunicativa Intercultural, aunque no sea en profundidad, es decir, si las hipótesis anteriores son ciertas, cabría deducir que:

- No se evalúa casi nunca o nunca todos los componentes de la CCI, porque plantea problemas.

En caso de que esta última hipótesis fuera cierta, cabría preguntarse: cómo evaluar los componentes de la CCI (también aspectos cognitivos y actitudinales del alumnado de la misma), qué tipo de evaluación elegir (¿sumativa o formativa?; ¿ambas?), qué tipo de actividades o tareas servirían para la evaluación de la CCI.

4. **Hipótesis relativas a la perspectiva del alumnado:**

- El alumnado de FLE de ESO de los IES públicos de la CARM confunde conceptos relacionados con la cultura.
- Estos estudiantes tienen un deficiente grado de percepción de la importancia de los procesos de interacción y de mediación en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural.

Si son ciertas estas conjeturas, debemos preguntarnos en qué medida el desarrollo de la CCI en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso FLE, favorece la eliminación de dicha situación y percepción de los estudiantes. Asimismo, consideramos que el alumnado que estudia una lengua extranjera en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en nuestro caso nos interesa el ámbito de la lengua francesa, no desarrolla adecuadamente la competencia comunicativa intercultural vinculada al aprendizaje de dicha lengua, reduciéndose a nociones culturales y a la confrontación de algunos estereotipos.

III. OBJETIVOS

Si bien hemos anunciado previamente la finalidad de este estudio, creemos necesario establecer cuáles son nuestros objetivos distinguiendo principales o generales y específicos.

Objetivos generales

- Delimitar los conceptos clave de cultura en la didáctica de lenguas extranjeras, así como distinguir y caracterizar los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad respecto a la interculturalidad y definir y caracterizar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).
- Analizar cómo se aborda y cómo abordar los contenidos vinculados a la cultura a través de la Enseñanza/Aprendizaje de una Lengua Extranjera tanto en el aula como fuera de ella como cursos formativos, en inmersión cultural en el extranjero durante las estancias o utilizando las redes sociales u otro tipo de tecnología para la comunicación con otros miembros pertenecientes a otra/s cultura/s.
- Determinar la situación real de la formación del profesorado y del alumnado en Competencia Intercultural.
- Presentar una propuesta de mejora de la Enseñanza/Aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y, completando el proceso de E/A, indicar cómo y cuándo evaluar al alumnado de FLE de los IES públicos de la Región de Murcia.

Objetivos específicos

- Determinar la opinión grupal del gremio de docentes de FLE sobre las políticas lingüísticas a nivel nacional, autonómico y local para el desarrollo de la asignatura de Francés Lengua Extranjera (FLE), con el propósito de precisar su acuerdo o desacuerdo con los continuos cambios a los que se ve sometida la educación bilingüe y plurilingüe.
- Conocer el grado de formación del profesorado en la metodología de desarrollo de la CCI en el alumnado de FLE, así como la oferta de formación institucional existente.
- Especificar los recursos con los que el profesorado cuenta y los que se necesitan para el fomento de la Competencia Comunicativa Intercultural del alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) de IES públicos, con la finalidad de exponer buenas prácticas y evitar reduccionismos y choques culturales en el aula de Francés Lengua Extranjera (FLE).
- Conocer si el profesorado considera que la composición heterogénea del grupo, con alumnado procedente de realidades culturales diferentes, incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.
- Determinar la percepción del grado de adquisición personal de la Competencia Comunicativa Intercultural²⁰ del alumnado de FLE, a partir del conocimiento del nivel de dominio de las destrezas de Comprensión y Producción (oral y escrita), además de la Interacción y la Mediación, para conocer su percepción sobre la realización de actividades en clase de FLE para el desarrollo de la misma.
- Comparar la percepción del nivel de dominio del alumnado en las distintas lenguas extranjeras estudiadas y respecto a la lengua materna, por cursos de la

²⁰ Si bien los alumnos no conocen el concepto de CCI, la información recabada nos da a conocer que en la práctica distinguen este concepto si bien no lo identifican.

ESO y tipo de centro²¹, cruzando los datos del dominio de las lenguas (Primera Lengua Extranjera vs Segunda Lengua Extranjera; Primera Lengua Extranjera vs Lengua Materna; Segunda Lengua Extranjera vs Lengua Materna) del alumnado con los datos sobre los centros aportados en el Estudio Delphi por el profesorado.

- Identificar los medios que el alumnado considera idóneos para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural, es decir, las actividades de formación cultural tanto en el ámbito académico obligatorio de los IES como fuera del contexto escolar de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). Asimismo, este objetivo nos será de utilidad para comparar el grado o nivel de percepción que el alumnado posee respecto a la profundización que se logra tanto mediante las actividades realizadas en los centros como fuera de ellos.
- Determinar la percepción del alumnado de la incidencia de la utilización de las Nuevas Tecnologías (NNTT) en el aprendizaje de idiomas, y conocer si consideran que desarrollan asimismo las competencias vinculadas a la cultura de las Lenguas Extranjeras estudiadas mediante su uso; así como examinar los mecanismos empleados por el propio alumnado para la selección de fuentes que aporten calidad y validez a tareas y proyectos en FLE; por ejemplo, si las consultas las realizan en páginas webs²² fiables y/o apropiadas guiados por sus profesores u otros adultos.
- Especificar si el alumnado mantiene relaciones con miembros de otras culturas mediante las nuevas tecnologías (por redes sociales, correos electrónicos, aplicaciones del móvil para chatear...) para discernir si estas son empleadas para

²¹ Centros bilingües en la que el Francés como lengua extranjera es opcional o centros plurilingües en la que la consideración de las dos lenguas extranjeras es más pareja.

²² O blogs creados por profesorado de francés para el aprendizaje de su alumnado (al final del Anexo I., página 360, puede el lector hallar algunos de estos blogs de FLE)

la comunicación intercultural y, por ende, las emplean para la adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural.

- Conocer, a partir de las opiniones del alumnado, en qué medida están de acuerdo con la creencia generalizada de que el aprendizaje de la lengua meta en contexto mejora la Competencia Comunicativa Intercultural, con la finalidad de obtener información relativa a la enseñanza/aprendizaje en inmersión durante las estancias en el extranjero; y, seguidamente, a partir de las experiencias y recuerdos que el alumnado relata, discernir qué tipo de contenidos culturales deberían enseñarse al alumnado antes de una estancia en el extranjero para mejorar la experiencia y evitar choques y malentendidos culturales.
- Determinar si el alumnado de ESO, copartícipe en el proceso de enseñanza/aprendizaje, distingue la diferencia entre los adjetivos «multicultural» y «pluricultural» o, si por el contrario, los identifica como sinónimos, como suele ocurrir con la mayoría de la población, y de ahí radica la confusión con el término «intercultural», con la finalidad de conceptualizar lo que entiende el alumnado por multicultural, pluricultural e intercultural.

IV. LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.1. Concepto de cultura desde un enfoque didáctico

Las reflexiones que proponemos sobre el concepto de cultura en el área de la didáctica del FLE ayudarán a comprender mejor el ámbito de investigación de esta tesis, ya que toda observación o exploración en contexto debe ser analizada a partir de herramientas teóricas (conceptos, símbolos, modelos o patrones de comportamiento), para llegar a construir nuevos conocimientos (Sáez López, 2017; Martínez Tercero, 1999). Una definición de cultura como concepto didáctico es tanto más valiosa y necesaria cuando, como lo señalan J.-P-Cuq e I. Gruca (2003), disponemos de una ciencia de la lengua, la lingüística, pero no disponemos de una ciencia unificada de la cultura y su estudio, para ello se requieren varias disciplinas: etnología, sociología, literatura, historia del arte...²³

Además, si nos aproximamos al significado de la palabra cultura, hallamos que, inseparable de su origen etimológico, el concepto de cultura se define como la acción de cultivar la tierra; según la *Encyclopaedia Universalis*²⁴, junto a la acepción agrícola, la palabra latina *cultura* ya tenía el significado metafórico que se le otorga actualmente. En este sentido y aplicado a varios ámbitos, esta enciclopedia tiene las siguientes acepciones:

²³ Afirmación que hemos retomado de Javier Suso López et al. (2012) en *Situations du français. Le Français Langue Étrangère en Espagne : Culture d'enseignement et Culture d'Apprentissage. Le Projet CECA (Culture d'enseignement, culture d'apprentissage)*.

²⁴En la versión digital en francés.

1. Por un lado, «desarrollo de ciertas facultades de la mente mediante ejercicios intelectuales apropiados»²⁵
2. Por otro lado, por extensión, «Conjunto de conocimientos adquiridos que permiten desarrollar el sentido crítico, el gusto, el razonamiento»²⁶
3. Otra acepción de cultura que tiene la misma etimología latina, que procede del alemán a través del término *kultur* hacia 1930 y cuyo adjetivo es cultural, viene ligada a la particularidad de un pueblo, a su tradición, a sus usos y valores; dejando de lado el universalismo y racionalismo de las otras acepciones.

Según el diccionario *Le Nouveau Robert*, *culture* es «el conjunto de aspectos intelectuales de una civilización»²⁷. Desde esta perspectiva, hablamos de cultura grecolatina, cultura occidental, cultura francesa, etc. Esta definición de cultura consideraba el estado de desarrollo o de civilización adquirido por una sociedad en oposición a otras en estado primitivo; por consiguiente, de incultura. Reflejaba prejuicios de las sociedades occidentales ligados a la colonización y al positivismo científico del devenir de los hombres; a la creencia de la pretendida superioridad de la civilización europea, heredada de la civilización grecolatina. En nuestros días, estos conceptos de cultura se rebasaron evolucionando gracias a una aprensión tanto global (del planeta) como particular (de los microcosmos) de los fenómenos culturales; por la que los discursos no se ven determinados por el eurocentrismo y se abandona el modelo explicativo histórico-evolucionista por el que se ordenaban « los hechos recogidos en el interior de un discurso que se decía histórico»²⁸ (Laplantine, 2001, pág. 171).

²⁵ Traducción de la autora, en adelante T.A. (développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés).

²⁶ T.A. (l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement).

²⁷ T.A. (l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation).

²⁸ T.A. (les faits recueillis à l'intérieur d'un discours qui se voulait historique).

En relación con la educación, Patrick Moran (2001, pág. 57) aborda la cultura como:

El camino evolutivo en la vida de un grupo de personas, que consiste en un conjunto de prácticas asociadas a un conjunto de productos, basado en un conjunto de puntos de vista sobre el mundo compartidos entre los miembros del grupo, y que figuran dentro de contextos sociales específicos.

En cultura, este mismo autor (Moran, 2001, pág. 24) describe cinco dimensiones propias de estas:

1. productos (herramientas, alimentos, ropa),
2. prácticas (por ejemplo, el lenguaje verbal y el no verbal, las acciones e interacciones de los hombres en su medio, los tabúes),
3. perspectivas o puntos de vista (valores, creencias) transmitidos,
4. comunidades (raza, género, religión, edad, etc.)
5. y personas (individuos).

Y propone cuatro categorías (2001, págs. 15-18) en las que la cultura es identificada como:

1. Saber conocimientos (saber qué hechos o conocimientos del mundo): estar al corriente de las informaciones y noticias culturales, hechos relacionados con productos, prácticas o perspectivas o puntos de vista de la cultura meta y de la propia cultura personal;
2. Prácticas (saber cómo hacen): conocer las prácticas culturales de la vida cotidiana de la cultura meta;
3. Comprender (saber el porqué) de las perspectivas culturales fundamentales: creencias, valores y actitudes;

4. Conocerse uno mismo (saber quién es uno), consciencia de sí mismo, es decir, del propio aprendiente, de modo que comprenda su propia cultura con la finalidad de comprender la/s cultura/s de la lengua/s extranjera/s meta/s que aprende.

Durante la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales ratificada por ciento treinta gobiernos (trece europeos), celebrado en Méjico del 26 de julio al 6 de agosto de 1982, antes de tomar los cincuenta y cuatro principios que regirían las políticas culturales, al expresar su esperanza en la convergencia última de los objetivos culturales y espirituales de la humanidad, la UNESCO convino que:

- en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias,
- y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 1982, pág. 1; Yuste Frías, 2014, pág. 3).

Y en el mismo documento, la UNESCO expondría las relaciones entre cultura, educación, ciencia y comunicación, a partir del punto 30y hasta el 40, de las que regirían o deberían regir las políticas culturales de años venideros, “sin detrimento de las capacidades y de los valores de los pueblos”. Veamos los puntos 30 y 31:

30. El desarrollo global de la sociedad exige políticas complementarias en los campos de la cultura, la educación, la ciencia y la comunicación, a fin de

establecer un equilibrio armonioso entre el progreso técnico y la elevación intelectual y moral de la humanidad.

31. La educación es un medio por excelencia para transmitir los valores culturales nacionales y universales, y debe procurar la asimilación de los conocimientos científicos y técnicos sin detrimento de las capacidades y valores de los pueblos. (UNESCO, 1982, págs. 3-4)

Siendo la educación «el medio por excelencia para la transmisión de valores culturales», le corresponde «la asimilación de los conocimientos científicos o técnicos», sin perjuicio de «las capacidades y los valores de los pueblos».

En la actualidad, para el término cultura observamos tres niveles de representación, tal como propone Olivieri:

Una concepción restringida [...], a menudo limitada a los únicos ámbitos de la literatura y de las bellas artes [...], o cultura cultivada ; una concepción extensa que toma en cuenta además las realidades sociológicas, políticas, históricas, geográficas, etc., y que ha sido durante mucho tiempo confundida con la enseñanza de la civilización; y una concepción global, holística, que integra datos procedentes de los modos de vida y de pensamiento, los comportamientos del lenguaje, los ritos sociales (los ritos en la mesa al mismo nivel que la relación con los medios de comunicación) [...], así como los valores compartidos por un país, o una cultura en un sentido antropológico (1996, págs. 8-18).

Y, paralelo al nuevo enfoque comunicativo y por competencias, cobraría mayor protagonismo el componente cultural en el que se diferenciarían dos áreas de la cultura:

- No solamente los **aspectos socioculturales de la lengua** (incluyendo las variedades lingüísticas, el comportamiento comunicativo y los significados socioculturales del vocabulario)
- sino también **la realidad sociocultural de los hablantes** como contexto en el que la lengua se usa y cobra sentido.

El hecho de que el componente cultural se convirtiera en objeto de enseñanza-aprendizaje central del enfoque comunicativo aportó una visión más pragmática a la clase de lenguas; asimismo dicho enfoque aportaría otro paradigma al papel educativo que había tenido la cultura hasta entonces, pasando de un enfoque informativo a un enfoque formativo cultural. De facto, se podría decir que a partir del enfoque comunicativo y por competencias se dieron dos tendencias en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la cultura:

1. Por un lado, la focalización de los esfuerzos del profesorado en el **desarrollo de la Competencia Comunicativa**, incluyendo los aspectos socioculturales de la lengua, pero centrándose sobre todo en contenidos externos y no en los que la propia lengua vehicula; de este modo, el contenido cultural quedaba en un segundo plano dentro de los objetivos educativos. Esta tendencia fue dominante en Europa hasta recientemente.
2. Por otro lado, la inclusión de **los aspectos socioculturales de la lengua** y la intención de integrarlos en **el conocimiento de la cultura meta como contexto de comunicación entre los hablantes**. Con este planteamiento, algunos autores, del contexto norteamericano en su mayoría²⁹, intentaron diseñar objetivos culturales para la clase de lengua extranjera, situándolos

²⁹ Subrayado de la autora.

en un mismo nivel de relevancia que la competencia comunicativa, aunque no integrando esta dentro de una Competencia Comunicativa Intercultural.

Existe un buen número de trabajos que explican la relación entre lengua y cultura y la manera en que se ha abordado su enseñanza conjunta históricamente en el aula. Citaremos para inglés: Paige, Jorstad, Siaya, Klein & Colby (1999); para el español: Guillén Díaz (2004); y para el francés: Abdallah-Preteille M.&Porcher L.(2001) y Cortier (2005), entre otros. Estos estudios analizan la evolución de cultura desde posicionamientos que van de un conjunto invariable de conocimientos sobre la historia, la geografía y las instituciones de una determinada comunidad hacia una visión más dinámica de cultura como un sistema de reglas, valores, costumbres, prácticas y creencias, que están en constante evolución. La definición de Witte y Harden (2011, pág. 2) recoge la evolución del concepto de la siguiente manera: «Culture is a socially produced and distributed dynamic system of rules, which are both explicit and implicit, involving attitudes, beliefs, norms and behaviours»³⁰.

Christian Puren (2017) considera que cada configuración didáctica se enmarca en un conjunto histórico en el que se relacionan:

- un objetivo de competencia lingüística y un objetivo de competencia cultural;
- una acción social y una tarea escolar de referencia; en función de las cuales se construye una macro-coherencia didáctica (*metodología, enfoque o, actualmente, perspectiva*).

Nos parece relevante mostrar el cuadro de dichas correspondencias con cada una de las construcciones metodológicas, porque cada metodología, enfoque o perspectiva

³⁰ T.A.: La cultura es un sistema dinámico de reglas producidas y distribuidas socialmente, que son tanto explícitas como implícitas, que incluyen actitudes, creencias, normas y comportamientos.

incide en las tareas de clase y repercute en la sociedad. Además, queremos incluirlas porque se desprende de nuestro Estudio Delphi a profesores de francés y de las encuestas a alumnos/as de ESO que las acciones escolares son muy variadas y, en la actualidad, no se apoyan únicamente en una sola configuración didáctica.

Muy ligadas a las necesidades sociales del contexto de referencia, las acciones escolares evolucionan como lo hacen las necesidades del contexto. Como se observa en el cuadro de abajo, según Puren³¹, el componente cultural ha pasado por distintas etapas históricas en las que se han considerado distintos componentes en materia cultural. En orden cronológico se suceden las siguientes etapas:

- componente transcultural (siglo XIX, etapa en la que se promueven los valores universales),
- meta-cultural (de 1900 a 1960, etapa en la que los conocimientos son la meta),
- intercultural (de 1980 a 1990, etapa en que las representaciones o símbolos son el objeto cultural de estudio),
- pluricultural (a partir de 1990, y actualmente vigente, etapa en la se quieren fomentar actitudes y comportamientos apropiados en todas las circunstancias)
- y co-cultural (a partir del año 2000, y vigente en la actualidad, etapa en que se desarrolla la concepción de trabajos conjuntos).

Para ilustrar estas teorías didácticas en correspondencia con las tareas de clase³² y las acciones sociales (ver (1) en el Cuadro 1), observamos su perspectiva de las

³¹El cuadro de las configuraciones didácticas de Puren lo encontramos en su biblioteca, consultada en 2016 y visitada por última vez el 11/02/2019 en la web: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/

³²Llamadas *acciones escolares* por Puren.

configuraciones didácticas en su evolución temporal, considerando sobre todo las tres últimas que son las que podemos encontrar en las aulas de los IES de la ESO en la Región de Murcia:

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS (PUREN)				
Situación de uso (social) de referencia		(1)	Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objeto social de referencia		Acciones sociales	Acciones escolares o tareas escolares	Metodologías /enfoques /perspectivas correspondientes
Lingüístico	Cultural			
1. capacidad de leer autores clásicos	Componente transcultural : valores universales	Leer	Traducir	Metodología "Tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de mantener a distancia un contacto con la lengua y la cultura extranjeras. Movilización de conocimientos adquiridos y extracción de nuevos conocimientos mediante documentos auténticos.	Componente meta-cultural : los conocimientos	Leer / Hablar sobre	Tareas en L2 a partir de texto auténtico	Metodología directa (1900-1910) y Metodología activa (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros.	componente intercultural : las representaciones	Hablar con / actuar sobre	simulaciones / actos de habla	Enfoque comunicativo-intercultural (1980-1990)
4. capacidad plurilingüe, p. ej. convivir en el extranjero y/o en el país con extranjeros, ...	componente pluricultural : actitudes y comportamientos	Hablarse, vivir con	actividades de "mediación" entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferente	Metodologías Plurilingües (aprendizaje precoz, didáctica integrada, intercomprensión) (1990- ¿?)
5. capacidad de hablar en lengua no materna	componente co-cultural : las concepciones	Actuar con	proyectos	Perspectiva orientada a la acción social (2000-¿?)

Evolución histórica de las configuraciones didácticas en Lenguas Extranjeras.

Siguiendo este razonamiento, el enfoque didáctico en la clase de FLE correspondiente a la época actual debería ser el accional, en una fase co-cultural (actuar con) a semejanza de los proyectos comunes de las sociedades. Este debiera reflejarse en la Enseñanza/Aprendizaje del FLE mediante acciones conjuntas, en un enfoque colaborativo y accional, en proyectos conjuntos en la clase de lenguas extranjeras.

4.2. Multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad e interculturalidad

Tras este recorrido por distintas aproximaciones al concepto de cultura, cuyo objeto era el de centrarnos en una perspectiva didáctica, vemos necesaria la delimitación de las nociones de multiculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad para la comprensión del concepto de interculturalidad.

Investigadores como los sociólogos E.T. Hall³³ y G. Hofstede³⁴, el geógrafo P. Claval³⁵, el demógrafo E. Todd³⁶ o el economista R. Boyer³⁷ reforzaron la idea de que la formación intercultural se produce *entre, con y sobre* los individuos, durante la acción y la relación de cooperación o de conflicto que mantienen. Para enseñar lenguas-culturas desde el prisma de la interculturalidad social habría que romper con el enfoque comparativo-descriptivo tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para lograr educar en una pedagogía interdisciplinaria, holística e intercultural habría que partir de una apertura a la pluriculturalidad e ir más allá de la multiculturalidad (comprendida como existencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio; que se respetan, pero no promueven situaciones de intercambio). En la actualidad, se constata que hubo una evolución temporal desde el concepto de multiculturalismo social, que pasaría por el pluriculturalismo y que llevaría, finalmente, al interculturalismo, delimitando y

³³ En su obra *Beyond Culture* (1976) manifiesta la determinación del contexto, la administración del tiempo y del espacio en la comunicación intercultural. Explica nuestras elecciones en razón de nuestro filtro cultural; en función de nuestra cultura, prestamos más atención a ciertas cosas que en cambio no tienen en cuenta otras.

³⁴ Este sociólogo definió cinco factores de diferenciación cultural: la distancia jerárquica, el control de la incertidumbre, el individualismo frente al colectivismo, la dimensión masculina/femenina y la orientación temporal corto plazo/ largo plazo.

³⁵ Es uno de los principales especialistas y teóricos de la geografía cultural. Es autor de *La géographie culturelle* (1995, Nathan. Paris) y fundador, en 1992, de la *Revue Géographie et cultures*.

³⁶ E. Todd es un demógrafo, historiador, antropólogo, sociólogo e ingeniero de investigación en el Institut National d'études démographiques (INED). Desarrolló la idea de que los sistemas familiares juegan un papel importante en la constitución de las ideologías religiosas y políticas.

³⁷ Junto al también economista Pierre-François Souyri, escribió *Mondialisation et régulations, Europe et Japon face à la singularité américaine* [www.editionladedecouverte.fr/catalogue/index-Mondialisation_et_regulations9782707135421.html].

diferenciando claramente estos términos que expresan distintas relaciones con la alteridad.

Se puede decir que aún hoy mucha gente considera sinónimos los términos multicultural y pluricultural e incluso muchos diccionarios de uso cotidiano como el propio *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. También observamos que no se registran todas estas palabras en algunos de los diccionarios de uso más frecuente, como es el caso del diccionario *Larousse* que no incluye el término *pluriculturel* o el *Trésor de la langue française informatisé* (ATILF) que no recoge los términos *multiculturel* ni *interculturel*. Todo ello nos conduce a afirmar que esta clara delimitación se produce en ámbitos más especializados como es el didáctico, que es el que nos interesa en este trabajo.

Las ambigüedades del concepto intercultural tienen su origen en la confusión de las nociones multicultural y pluricultural y en la aparición del término transcultural. Veamos una posible caracterización de los mismos:

- El término **multicultural** hace referencia a la coexistencia de varias culturas en una sociedad sin pretender la interrelación entre ellas. El multiculturalismo considera únicamente las diferencias culturales en el ámbito público. El modelo sociopolítico que mejor representa el multiculturalismo es el modelo norteamericano de coexistencia sin que se facilite el diálogo entre culturas. En resumen, MULTI- es esencialmente el reconocimiento de la diversidad sin buscar ninguna articulación, como simple yuxtaposición de las culturas (Totté, 2015).
- El término **pluricultural**, generalmente, se considera equivalente al de multicultural, es decir, varias culturas en una misma sociedad, en un mismo territorio. Sin embargo, en él se halla además la idea de una convergencia de las

culturas si tenemos en cuenta referencias como, por ejemplo, la definición que ofrece el diccionario francés *Le Trésor de la langue française informatisé* que explica que este concepto designa el hecho de inspirarse en otras culturas³⁸. La diversidad *inspira* la coherencia de un nuevo todo, pero buscando más el resultado que el proceso y llevado fuera del hecho cultural, por lo que las interacciones son débiles y limitadas a unos objetivos puntuales concretos. En resumen, *PLURI*-conciene al resultado de esta diversidad, pero con la perspectiva de una orientación general común y sin influencia en cada una de las culturas en contacto (Totté, 2015).

- **Transcultural** nace del diálogo entre culturas y atraviesa las culturas. El prefijo trans- tiene el significado de *a través de* en Transcultural. En nuestra era, el medio más transcultural sería internet. Transcultural es el producto de las culturas. En este concepto se observa la finalidad del resultado con una perspectiva de transformación de una parte de cada una de las culturas, para llegar a disponer de valores y normas comunes, mejor asumidas por todos y cada uno de los integrantes de las culturas en contacto. El término transcultural va más allá que el de pluricultural, pues transcultural es el producto de los cambios culturales producidos por la interacción. Se diferencia de intercultural en que transcultural atañe a la cultura como un producto, mientras que intercultural considera el proceso de la interacción cultural (Totté, 2015).
- **Intercultural**, sin embargo, hace referencia únicamente a las interacciones, como mencionamos anteriormente, a los contactos y al diálogo entre culturas.

³⁸*Qui s'inspire de plusieurs cultures* [http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3392526375]. En este diccionario no se encuentra en cambio la definición de multicultural.

Contrariamente a las otras nociones anteriores, intercultural se interesa por el proceso; una dinámica que no se asocia en principio a una finalidad particular que no sea el diálogo entre culturas (Demorgon, J.&Lipianski, E.-M., 2003; Totté, 2015).

Y se explicaría, tanto para la práctica profesional como para la práctica educativa, el modelo de comunicación intercultural que describe el proceso de comunicación intercultural como un proceso infinito y continuo (Jensen, 2017, pág. 5). La interculturalidad como integración trata de comunicarse con efectividad, de ahí parte la importancia de las premisas interculturales en la enseñanza de una lengua extranjera, de intercambiar experiencias, en definitiva, de institucionalizar la convivencia excluyendo la imposición y el poder, así como potenciar las relaciones abiertas a las culturas y a la negociación intercultural.

Como dijera Aurelio Ríos Rojas³⁹ (2007, 2011) algunos rasgos positivos para trabajar la interculturalidad son la empatía, la curiosidad y apertura hacia lo que es diferente, la confianza en sí mismo y en el Otro, la (auto)crítica reflexiva, la efectividad en la comunicación y relaciones intergrupales, la voluntad de relativizarlos valores, las creencias y las actitudes (tanto los propios como los ajenos) y tener una actitud descentralizadora.

Sin embargo, retomando algunas palabras del profesor Philippe Blanchet⁴⁰ en su intervención a través de internet titulada *Dimension interculturelle dans la formation aux langues: et si ça changeait tout?*, en la apertura del VI Colloque International ADCUEFE-

³⁹ Es formador de profesores en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y en varias instituciones nacionales y extranjeras.

⁴⁰Profesor de didáctica de las lenguas, investigador en ciencias del lenguaje, especialista en sociolingüística y en comunicación plurilingüe e intercultural en el Département Communication et Laboratoire PREFICS EA 7469.

Campus FLE⁴¹ en 2014, en el contexto de la didáctica de lenguas-culturas tal vez debiéramos hablar más de enfoque intercultural y de alterculturalidad⁴² en lugar de únicamente interculturalidad, pues en la idea de interculturalidad (en sentido estricto) cabría únicamente la noción de «relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques»⁴³. Explica al principio de su intervención lo que para Daniel Coste y para él mismo significa, en el campo de la didáctica de lenguas-culturas, la interculturalidad apuntando que «l'interculturalité touche à notre capacité à l'altérité et donc l'idée c'est que toute relation altéritaire est une relation interculturelle»⁴⁴. Blanchet y Coste (2010) aseveran que en la evolución del término interculturalidad y aplicado al ámbito de la didáctica de lenguas-culturas se incluye, además, la noción de «capacité à l'altérité»⁴⁵, por lo que estos autores prefieren hablar de «alterculturalité»⁴⁶ en lugar de interculturalidad.

Como se ha visto en este punto, de la dificultad para delimitar estos términos, pasamos a la necesidad de acuñar otros nuevos que den respuesta a las distintas relaciones de contacto que se producen entre culturas. En nuestro trabajo conservaremos los términos intercultural e interculturalidad dado que son todavía hoy los más extendidos en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, como nos muestra el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural.

⁴¹ Bajo el nombre : Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation.

⁴²«Approche interculturelle et alterculturalité»

⁴³ Relaciones humanas armoniosas a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas (T.A.)

⁴⁴ Enlace web de la Universidad de Rennes 2, en el que se puede acceder a la videoconferencia: <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-changeait/>

⁴⁵ (T.A.) Capacidad de gestionar la alteridad.

⁴⁶ (T.A.) Alterculturalidad.

Teniendo en cuenta las características o criterios definitorios, hemos elaborado un cuadro para mostrar las características de los términos Multiculturalismo, Pluriculturalismo, Transculturalismo e Interculturalismo:

CRITERIOS O CARACTERÍSTICAS	DEL MULTICULTURALISMO	DEL PLURICULTURALISMO
Ámbito	público, de tipo institucional, no hay relación cultural	fuera del hecho cultural, no relacionado con la cultura
Relación de las culturas	yuxtaposición de culturas	hacia una convergencia económico-social concreta
Interacción de las culturas	pocas interacciones, choques y reduccionismos culturales	interacciones débiles y limitadas a los proyectos comunes
Finalidad o meta	no asociado a una finalidad, sin búsqueda de articulación	asociado a una finalidad material y concreta en el tiempo
Orientación al resultado	no orientado al resultado	orientado a la búsqueda del resultado
Interés por el proceso	no interesa el proceso	Interesa el producto, el proyecto
Producto de la relación	únicamente reconocimiento de la diversidad	proyectos conjuntos y aportación de la diversidad a los fines
CRITERIOS O CARACTERÍSTICAS	DEL TRANSCULTURALISMO	DEL INTERCULTURALISMO
Ámbito	Ámbito cultural, atraviesa las culturas	Ámbito cultural y social
Relación de las culturas	Convergencia social	relación entre culturas
Interacción de las culturas	las culturas se entienden	interacciones (también afectivas) y contactos culturales en situación
Finalidad o meta	finalidad: valores y normas comunes	no hay finalidad material
Orientación al resultado	orientado al resultado	En la didáctica de LE, interesa tanto el proceso como el resultado.
Interés por el proceso	no interesa el proceso	
Producto de la relación	producto cultural común a todas las culturas	reconocimiento de otras culturas y de beneficios de la diversidad cultural

Características distintivas entre Multiculturalismo, Pluriculturalismo, Transculturalismo e Interculturalismo

V. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Tras las dos grandes guerras mundiales, se puso en marcha el futuro de Europa con la creación de la Comunidad Europea y, más tarde, el impulso de la Unión Europea. No obstante, es interesante recordar que los cambios hacia proyectos comunes en los ámbitos de la cultura y de la sociedad no llegaron a la misma velocidad que los que se desarrollaron en los sectores económicos y tecnológicos. Por la lentitud en la aplicación de cambios en estos dos ámbitos, podría haberse truncado el proyecto común entre Estados, si bien sigue vigente a pesar de los crecientes acontecimientos discriminatorios en Europa. Muchas voces apuestan por la educación como paliativo contra la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. En 2010, el Consejo de Europa reafirmaba en su Carta⁴⁷ sobre Educación, dirigida a las instituciones de los países miembros, que la vía seguía siendo la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos de la población europea. Entre sus objetivos y principios, en el Capítulo II, punto f, decía lo siguiente:

Un elemento fundamental de toda educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos es la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y de la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los

⁴⁷Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la ciudadanía democrática y Educación para los derechos humanos, en el marco de la Recomendación CM//Rec (2010).

valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos (Conseil de l'Europe, 2010, pág. 10).

Esta Carta es el resultado de amplias consultas a expertos en el territorio a lo largo de varios años y, pese a no ser vinculante, es una referencia importante para todos aquellos que trabajan en la educación en beneficio de la ciudadanía y los derechos humanos de la sociedad. Su recomendación provee de argumentos a los Estados miembros para que tomen medidas sobre estos temas y, al aplicarse, contribuir a diseminar las buenas prácticas y a mejorar la calidad de la educación en Europa y en el resto del mundo. Si observamos las constantes afluencias de inmigrantes venidos a España, que cuando menos sirve de trampolín para ellos hacia otras nuevas oportunidades de empleo en Francia, Bélgica..., y examinamos los conflictos⁴⁸ nacionales e internacionales que no cesan de producirse, nos daremos cuenta de que es preciso incrementar las medidas por ser insuficientes.

A finales del siglo XX, siguiendo directivas europeas, emergería el enfoque por competencias en educación por un mecanismo de mimetismo con una sociedad europea cada vez más globalizada y competitiva. Constatamos claramente tres fenómenos que incidieron en el origen de este nuevo enfoque por competencias:

1. la construcción europea
2. la progresiva globalización mercantil
3. y la sociedad del conocimiento y la información

La progresiva unificación europea mercantilizó paulatinamente la educación con la finalidad de que los individuos llegasen a ser más competentes en el mercado laboral

⁴⁸ Terrorismo creciente, los agravios a la propia Constitución española y a los principios de una Europa cohesionada (como los nacionalismos regionales, véase el asunto catalán en España), la llegada a diario de pateras con inmigrantes en situación irregular a las costas españolas, tensiones y guerras por los recursos mundiales de petróleo, ...

europeo⁴⁹. Europa precisaba que su población circulara, por lo que esta se convirtió en un bien movable, en un capital⁵⁰ humano que pudiera desplazarse según necesidades del mercado y a beneficio de las sociedades de los países integrantes del mercado europeo. Los movimientos migratorios y los continuos intercambios entre países promovieron cierta uniformización de los sistemas educativos⁵¹ y la necesidad de un cambio en las metodologías de enseñanza/aprendizaje de lenguas de países del espacio europeo. La mejora e incremento de lo que conocemos como nuevas tecnologías⁵² también determinó cambios en las formas de aprender multiplicando a su vez el consumo de información e, incluso, del conocimiento. Por extensión, se le daría el nombre de Sociedad de la información y del conocimiento a las sociedades modernas desde finales del siglo XX. Este nombre fue acuñado y popularizado en 1980 por Yoneji Masuda, fundador del Instituto para la Sociedad de la Información y profesor de la Universidad japonesa de Aomori, con su libro *The Information Society as Post-Industrial Society*⁵³ y su estudio prospectivo de la sociedad de la información. Esta nueva Sociedad de la información y del conocimiento trajo consigo una era de cambios, principalmente en instituciones educativas, al incorporarse medios tecnológicos en los procesos de enseñanza/aprendizaje y al utilizar la información para generar nuevos conocimientos.

Proveniente de tendencias neoliberales como modelo ideológico, actualmente, el enfoque por competencias en educación se ha generalizado en todos los sistemas educativos europeos. El concepto de competencia es hoy en día el pilar del desarrollo

⁴⁹ Con la idea de delimitar nuestra investigación, nos ceñimos al espacio europeo, a pesar de que la globalización no sea un fenómeno exclusivo de Europa, sino mundial.

⁵⁰ A semejanza del capital en Pierre Bourdieu (1983). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclée, Bilbao, pp. 131-164.

⁵¹ Por ejemplo, en las universidades, con el Proceso de Bolonia iniciado en 1999, que se convertiría en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de nuestros días, se transformarían los estudios superiores en busca de esa uniformización de los sistemas educativos europeos.

⁵² Nuevos avances del siglo XX hasta nuestros días.

⁵³ Traducido al español como *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*.

curricular y se define como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en contextos distintos y cuyos conocimientos se adquieren a través de la acción. Como diría P. Jonnaert en la revista *Perspectivas* de la Unesco⁵⁴ (2007), la elección de la competencia como principio organizador del currículo es «una forma de trasladar la vida real al aula». Consecuentemente, con el enfoque por competencias se trata de dejar atrás la idea del enfoque convencional del currículo en el que el educando reproducía el conocimiento teórico memorizado.

Según el *Ministère National de l'Éducation, de l'Enfance et la Jeunesse* de Luxemburgo, el enfoque por competencias⁵⁵ consistiría en «definir las competencias que necesita cada alumno para pasar a otro nivel durante su etapa escolar, para acceder a una cualificación y ser preparado para un aprendizaje a lo largo de toda su vida»⁵⁶. Este enfoque por competencias es un claro ejemplo de la uniformización de la educación a semejanza de la uniformización social europea. Está sustentado en la asimilación de saberes⁵⁷ y el desarrollo de habilidades⁵⁸ por parte del alumnado de forma que estos aprendizajes les sean reconocidos en todo el territorio europeo. En teoría, las ventajas son numerosas y preparan para la vida al mismo tiempo que responden a las expectativas de la sociedad moderna aportando un aprendizaje válido a lo largo de la vida, además de favorecer la «transferencia del conocimiento» (Perrenoud, P., 2000, pág.4). Su

⁵⁴Fuente consultada en : <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias> web de la OIE, instituto de la UNESCO reconocido por los Estados Miembros, promoviendo una nueva comprensión mundial compartida de las cuestiones curriculares.

⁵⁵<http://www.men.public.lu/fr/grands-dossiers/systemeeducatif/approche-competence/> en «Approche par compétences».

⁵⁶T.A. Texto original : « Définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de sa vie ». (Ministère de l'éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015).

⁵⁷ Saberes (conocimientos del mundo), saber hacer, saber aprender y saber ser en cada circunstancia vital

⁵⁸En el caso de la Enseñanza Secundaria en el ámbito español se han concebido las llamadas *competencias básicas*: competencia comunicativa, competencia matemática y las competencias en ciencias y tecnologías, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas. Fuente consultada: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria/informacion-general/competencias-basicas.html>

permanencia en el tiempo se percibe como un aspecto positivo, ya que los alumnos proyectan su aprendizaje a situaciones auténticas, asegurando de este modo una mejor preparación para su porvenir. El resultado de este enfoque se ha centrado⁵⁹ en lo esencial suprimiendo contenidos superficiales de los programas educativos. Con este planteamiento el alumno es el actor de su propio aprendizaje; se le prepara para pensar, criticar, decidir y actuar en consecuencia en su contexto social.

Considerando al aprendiente actor principal de su aprendizaje y teniendo los objetivos educativos claros, se conseguiría mayor coherencia en el proceso de E/A y, además, se alcanzaría con esta orientación por competencias promover la igualdad de oportunidades, ya que las competencias básicas definen un nivel común básico para la promoción de los alumnos. Por su parte, el profesorado, teniendo en cuenta tanto la diversidad de potencial y los distintos ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos, se comprometería a la consecución de los objetivos: la adquisición de las competencias básicas de sus alumnos.

En España (como en Europa), los estudiantes de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato⁶⁰ tienen en sus respectivos contenidos curriculares unas competencias básicas (también llamadas clave), que se dividen en subcompetencias (por ejemplo, la Competencia Intercultural, subcompetencia de la Competencia Comunicativa), que deben adquirir a lo largo de cada una de las etapas y/o niveles.

⁵⁹ Al menos en sus inicios.

⁶⁰ Hacemos hincapié en los niveles anteriores y posteriores al nivel que estudiamos, pero afecta desde Infantil hasta los estudios postobligatorios y universitarios.

VI. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

6.1. Origen del concepto

Situamos los inicios del concepto Competencia Comunicativa Intercultural en estudios e investigaciones críticas con el concepto de competencia lingüística de Chomsky⁶¹. De entre los que consideraron que el significado de competencia de la gramática generativa era reduccionista, sin duda alguna, la reacción contraria de mayor importancia fue la de Hymes (1972) que aseveró que esta era insuficiente, ya que los enunciados debían ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. Con estos argumentos, Hymes expondría:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972: 278).

Según este autor, la competencia comunicativa tendría que ver con la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, y también cuándo callar.

Desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre la lengua y la cultura que hasta entonces eran tratadas como realidades dissociables;

⁶¹ El término de *competencia* acuñado por Chomsky se centró únicamente en resaltar el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados fuesen apropiados al contexto en el que tiene lugar la comunicación.

tanto es así que en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras se presta una mayor atención al componente cultural. Según Martínez Rebollo (2014, pág. 40), actualmente, la definición de competencia comunicativa más reconocida es la que dieron Canale y Swain en 1980, si bien incluye esencialmente los elementos propuestos por Dell Hymes en 1972. Esta competencia comunicativa aunaba las competencias: lingüística o gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. La novedad vendría de la mano de Savignon en 1972 quien, a diferencia de Canale y Swain y Dell Hymes contempla la competencia comunicativa no solo en el ámbito de los hablantes nativos sino en el ámbito de hablantes de lenguas extranjeras. Por lo tanto, describe el desarrollo de dicha competencia como una «competencia funcional del lenguaje, la expresión, interpretación y negociación de significados que involucran la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferentes) comunidades de habla o entre una persona y un texto oral o escrito» (citado en Padrón, 2000, pág. 38). En 1984 Van Ek introduce dos nuevos componentes de dicha competencia, la competencia sociocultural y la competencia social.

El diccionario de términos de Centro Virtual Cervantes recoge en la definición de Competencia Sociocultural las formas que según Van Ek afectan a diversos componentes de la lengua que tienen que ver con:

- «elementos léxicos para los que no hay equivalente semántico en la propia lengua (en el caso del español frente a otras lenguas, por ejemplo, podría aducirse la palabra y el concepto de [una inocentada])»
- «elementos léxicos cuyo sentido corre el riesgo de ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural (por ejemplo, cuando en español peninsular se afirma de alguien que [es muy majó])»

- Y «medios no verbales de expresión (el beso como forma de saludo o despedida) o el de los usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos (las distintas formas de invitar y de aceptar o declinar las invitaciones)⁶².»

Además, Van Ek incluía un cierto conocimiento de temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales.

Byram potencia la competencia sociocultural y propone dentro de esta el término de «hablante intercultural», es decir un hablante que se sitúa en un ámbito de comunicación e interacción intercultural. Asimismo establece la diferencia entre competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural, relacionándose la primera con la comunicación entre hablantes de una misma lengua y la segunda entre hablantes de diferentes lenguas (Ronquillo y Goneaga 2009)⁶³.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) habla de competencia sociocultural y la sitúa entre las competencias generales de la persona, es decir, fuera de las estrictamente relativas a la lengua y denominándola «conocimiento sociocultural» y considerándola como un aspecto más del «conocimiento del mundo», pero otorgándole la importancia suficiente como para merecer la atención del alumnado, «sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos»⁶⁴. Del mismo modo que hace con el resto de las competencias, el MCERL describe la competencia sociocultural con gran detalle y establece hasta siete

⁶² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

⁶³ Competencia Comunicativa: evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos, *Revista Humanidades Médicas*, v.9, 2009. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005]

⁶⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Conocimiento general del alumno

En didáctica de LE, la competencia sociocultural⁶⁵ incluye conocimientos relativos a:

la vida cotidiana
las condiciones de vida
relaciones personales
valores, creencias y actitudes
el lenguaje corporal (no verbal)
las convenciones sociales
el comportamiento ritual

En el Diccionario Cervantes Virtual, los referentes culturales de la competencia sociocultural incluyen:

- conocimientos generales sobre los países (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), así como conocimientos sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países, y sobre sus productos y creaciones culturales;
- saberes y comportamientos socioculturales de las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.); las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación

⁶⁵ La capacidad del alumno o aprendiente de LE para comprender y producir mensajes adecuados al contexto de la situación de comunicación, teniendo en cuenta aspectos relativos al referente cultural. Ello requiere conocimientos sociales y culturales de la LE meta, distinguiéndolos de los conocimientos propiamente lingüísticos (gramática, ...).

ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.).

- habilidades y actitudes interculturales relacionadas con la identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural), la interacción cultural y la mediación cultural.

Aunque el estudio de la comunicación intercultural tiene sus inicios en los años 40 del siglo XX, cuando se comenzó a ofrecer formación lingüística y antropológica al personal diplomático estadounidense en el ámbito gubernamental, los estudios interculturales no se originaron hasta 1959 con la obra de Edward T. Hall (*The Silent Way*). Estos estudios generaron el interés social por saber más acerca de la manera más efectiva de comunicarse con otras culturas, interés incrementado también por la creación de los cuerpos de paz en Estados Unidos a principios de los años 60. Actualmente, el diccionario del Centro Virtual Cervantes define como comunicación intercultural aquella resultante de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores participantes en encuentros interculturales experimentan procesos previos de socialización distintos y desarrollan marcos de conocimiento diferentes que les permiten satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando las dificultades gracias a su competencia intercultural. Por ello, a esta nueva concepción de la relación indisoluble entre lengua y cultura habría que añadir la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales. Según M. Byram (1995; 2001), en la didáctica de las lenguas extranjeras, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural son las antecesoras del concepto de

competencia intercultural, que el diccionario Cervantes Virtual⁶⁶ describe como 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.

En la actualidad, la CCI forma parte de los currículos y de los programas de enseñanza como una de las Competencias Básicas o Claves con el objetivo de que el alumnado alcance su desarrollo personal, social y profesional ajustado al mundo globalizado vinculado al conocimiento. De este modo y en estos términos el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018) lo publica en su página Web:

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajusten a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento⁶⁷.

Según recoge Elizabeth Areizaga⁶⁸ (2001, págs. 159-160), en su artículo “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, el modelo más conocido es el de Seelye (1984) que proponía siete objetivos de instrucción cultural⁶⁹:

1. **Funcionalidad de la conducta culturalmente condicionada.** El estudiante debe demostrar una comprensión de que la gente actúa como lo

⁶⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

⁶⁷ En Educación Secundaria, información general sobre competencias básicas, sitio web del Ministerio de Educación, cultura y deporte. [<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria/informacion-general/competencias-basicas.html>].

⁶⁸ Profesora del Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura de la Universidad del País Vasco. Trabaja en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián, combinando su docencia en formación inicial de maestros con la enseñanza del español como lengua extranjera.

⁶⁹ En *Teaching Culture : Strategies for Intercultural Communication*.

hace por usar opciones que la sociedad permite para satisfacer necesidades físicas y psicológicas básicas.

2. **Interacción entre lengua y variables sociales.** Los estudiantes deben demostrar una comprensión de que las variables sociales como edad, sexo, clase social y lugar de residencia afectan a la forma en que la gente habla y se comporta.
3. **Conducta convencional en situaciones corrientes.** Los estudiantes deben indicar una comprensión del rol que la convención juega al modular la conducta, demostrando cómo actúa la gente en situaciones corrientes mundanas y críticas en la cultura meta.
4. **Las connotaciones culturales de palabras y frases.** El estudiante debe reflexionar sobre la asociación de imágenes culturalmente condicionadas, incluso con las palabras y frases más corrientes de la lengua meta.
5. **Enunciados que evalúan la sociedad.** El estudiante debe demostrar la habilidad de evaluar la fuerza relativa de una generalización relacionada con la cultura meta en cuanto a la cantidad de evidencia que apoya la afirmación o enunciado.
6. **Investigar sobre otra cultura.** El estudiante debe demostrar que ha desarrollado la habilidad necesaria para localizar y organizar información sobre la cultura meta a partir de la biblioteca, medios de comunicación, la gente y la observación personal.
7. **Actitudes hacia otras culturas.** El estudiante debe demostrar curiosidad intelectual por la cultura meta y empatía hacia su gente.

Este enfoque formativo incluía no solamente aspectos conceptuales, sino también habilidades procedimentales y actitudinales que suponían un cambio importante en la didáctica del componente cultural.

En torno al año 2000 se hicieron patentes las críticas al enfoque informativo que fueron generando cierto consenso en torno a la necesidad de replantear los objetivos educativos que el componente intercultural debería perseguir: la reflexión como toma de conciencia sobre la cultura meta siendo uno de los aspectos centrales en las propuestas curriculares y las orientaciones didácticas, en diferentes países de Europa y en Estados Unidos. Se trataba de aportar no sólo información, sino de formar a los estudiantes dotándoles de las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre otras culturas. Las críticas al *enfoque informativo* pusieron de manifiesto las incoherencias, las dificultades y los resultados no deseados de la enseñanza de la cultura como información. De forma creciente, se reivindicó un enfoque llamado “procesual” (Omaggio, 1986, pág. 358) que diese prioridad a la dimensión afectiva y formativa, frente a la cognitiva; un enfoque que no impartiese hechos históricos, geográficos, culturales, acontecimientos..., sino que ayudase a los estudiantes a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significados de los hechos que los aprendientes mismos descubrirían en su estudio de Lenguas Extranjeras (L2, L3, ...) (Omaggio, 1986, p. 358).

Como propusieron M. Byram⁷⁰ y G. Zarate⁷¹, esta forma global de concebir la cultura nos llevaría a un enfoque diferente de la concepción de la enseñanza de la cultura-civilización practicada tradicionalmente en las clases de la asignatura de Francés (Francés como Lengua Extranjera, FLE).

⁷⁰ En *Culture et éducation en langue étrangère* (1992).

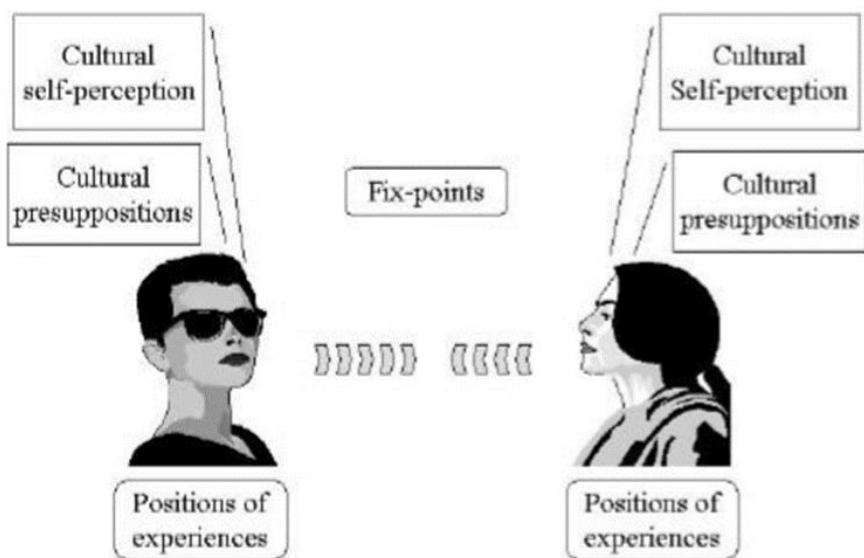
⁷¹ En *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (1993).

6.2. Hacia una definición y caracterización

Nos encontramos con muchísimas más entradas en Internet⁷² para «competencia intercultural» (99.000 resultados de estos términos entrecomillados) que para «competencia comunicativa intercultural» (16.000 resultados, también entrecomillados) y cuando leemos artículos relacionados con la E/A de una lengua extranjera, encontramos indistintamente las dos formas con grandes similitudes en las definiciones.

Tanto para la práctica profesional como para la práctica educativa el modelo de comunicación intercultural describe el proceso como un proceso infinito y continuo (Jensen, 2017, pág. 5)⁷³.

Veamos el cuadro representativo de la práctica de la comunicación Intercultural entre individuos de distintas culturas:



⁷² En el buscador Google.

⁷³ En la web <https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/57416906/jensen-practice.pdf>

Con este modelo de comunicación, tal y como lo explica Ibsen Jensen⁷⁴ en 2004, en primer lugar, se describe el proceso de comunicación intercultural entre dos actores, emisor y receptor, con la finalidad de enfatizar la interconexión entre los participantes en el proceso de comunicación y, de este modo, mostrar que el proceso de comunicación es un proceso infinito (a semejanza del símbolo infinito de Mödiun) y continuo, en el que tienen especial relevancia la percepción personal de cada uno de los actores, sus presuposiciones culturales sobre el Otro y las experiencias posicionales⁷⁵ de cada uno. En este proceso, entre ellos surgen «puntos de referencia cultural» de los puntos de vista que surgen en la comunicación entre los dos actores sobre un tema determinado. Pero, para que un tema sea visto como un «punto de referencia cultural», se requiere que, en primer lugar, ambos actores se identifiquen con este tema y se posicionen en una discusión. Los puntos de referencia culturales no son totalmente arbitrarios, puesto que se relacionan con las estructuras sociales⁷⁶. Sin embargo, a pesar de que la comunicación intercultural normalmente se relacione con malentendidos y conflictos, según esta autora, no siempre es conflictiva.

En una definición de Competencia Intercultural de Alfonso Oliveras encontramos que no dista mucho de otras definiciones encontradas para Competencia Comunicativa Intercultural. Dice así:

⁷⁴ Ibsen Jensen es profesora en la Universidad de Aalborg Copenhague (Dinamarca), en el Departamento de Formación y Filosofía e investigadora en el grupo de investigación en Exclusión y Aprendizaje Social (SEAL).

⁷⁵ A semejanza del término *habitus* de Bourdieu, en el que la experiencia individual (condicionada por su posición social) cambia de forma que el individuo adopta un posicionamiento diferente dependiendo de sus vivencias en el grupo.

⁷⁶ Y activadas, por ejemplo, en la familia, el barrio, la escuela, en la juventud, en el trabajo, en la comunidad, en las experiencias de vida adquiridas en otras culturas...

La competencia intercultural es la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas (Oliveras, 2000, pág. 38).

Lo que nos ocupa en esta tesis y en este apartado es la definición de la Competencia Comunicativa Intercultural en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras⁷⁷ y nos percatamos de que muchos autores utilizan las definiciones de Competencia Intercultural y Competencia Comunicativa Intercultural como sinónimas. Por ello, recogeremos ambas formas.

En cuanto a la eficacia de la comunicación, basada en el grado de comprensión que se considera aceptable para los interlocutores de la comunicación intercultural, damos por hecho que no se define en términos de perfección, sino de suficiencia y otorgando siempre un cierto grado de incertidumbre (Vilá, 2005).

En el ámbito de la E/A de Lenguas Extranjeras, la Competencia Comunicativa Intercultural se puede definir como la habilidad de los interlocutores (emisor/receptor⁷⁸) para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Concisamente, Guilherme (2000, pág. 297) la define como «la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia».

En la publicación del CELM⁷⁹ *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Ildikó Lázár recoge la definición de

⁷⁷ Si bien sería extensible al aprendizaje de otras lenguas como las propias lenguas maternas (L1).

⁷⁸ El profesor de lenguas extranjeras es también un mediador intercultural.

⁷⁹ El Centro Europeo de Lenguas Modernas es una institución del Consejo de Europa con sede en Graz, Austria que ayuda a los grupos de interés en los Estados miembros a desarrollar en conjunto las políticas y prácticas educativas del idioma.

Patrick Moran (2001, pág. 5) sobre Comunicación Intercultural que nos parece muy apropiada para la formación en lenguas segundas o extranjeras:

communication interculturelle [...] comme «l'aptitude à pénétrer d'autres cultures et à communiquer de façon efficace et appropriée, à établir et à maintenir des relations, et à exécuter des tâches avec des gens de ces cultures» (Lázár, 2005)⁸⁰

Esta definición recoge acciones que el hablante intercultural debe realizar en la comunicación intercultural. Este debe penetrar otras culturas, es decir, conocer, comprender otras culturas, para comunicar, mantener relaciones y ejecutar tareas con otras personas de otras culturas.

Además, otra característica que nos parece relevante es que la adquisición de la competencia intercultural –tal y como insisten Byram, Gribkova y Starkey (2002)– es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones:

- en primer lugar, porque es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas;
- en segundo lugar, porque las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que esta se adhiere a distintos grupos sociales.

Por todo lo visto anteriormente, podemos concluir con una definición de la Competencia Comunicativa Intercultural como la habilidad que posee un estudiante de

⁸⁰ (T.A.) Comunicación intercultural [...] como «la aptitud para penetrar en otras culturas y comunicar de forma eficaz y apropiada, establecer y mantener relaciones y ejecutar tareas con personas de otras culturas».

una L2/LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en las sociedades pluriculturales. Una definición más específica es la acuñada por Chen en 1998 y recogida por Ruth Vilà Baños (2006, pág. 355):

Es el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para mostrar comportamientos adecuados y eficaces en diferentes contextos sociales y culturales cuyo fin es el obtener una comunicación lo más eficaz posible, teniendo en cuenta las múltiples identidades de los participantes.

Las leyes educativas responden, a veces con mayor acierto que otras, a las exigencias de la sociedad en la que nos desenvolvemos promoviendo el enfoque por competencias, el enfoque comunicativo y, más recientemente, el enfoque accional, así como programas educativos, manuales, materiales, instrumentos de evaluación... para compartirlos en todos los países europeos con la finalidad de conseguir una buena cohesión social. Con esta misma finalidad de coherencia, el Consejo de Europa promovió el llamado Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) alrededor del año 2001-2002, por ello, nos parece oportuno recoger también la definición que aporta el MCERL sobre la **competencia pluricultural** en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, aportando otro matiz al término vinculado al dominio que un sujeto posee de varias lenguas y sus respectivas culturas. Este documento la define como “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas”⁸¹. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe. A diferencia de las otras diversas competencias que han sido descritas como componentes de la competencia comunicativa, estas dos competencias son presentadas

⁸¹ Definición del Diccionario del Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm

más bien como un objetivo para una política lingüística europea de promoción del aprendizaje de lenguas.

Siguiendo las líneas marcadas por el enfoque holístico se definiría la **competencia intercultural** como «la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas» (definición de Meyer, 1991, pág. 138 y en Álvarez Baz, 2012, pág. 102). Podríamos deducir que se incluye la competencia comunicativa intercultural que concierne particularmente al ámbito lingüístico y la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Nuestra definición de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) no dista mucho de las definiciones de otros autores. Para nosotros, la CCI es la capacidad del aprendiente de LE para comunicarse en LE actuando de forma adecuada en situaciones interculturales. Durante los encuentros interculturales se estabiliza la propia identidad y al mismo tiempo se ayuda a otras personas a establecer la suya; por ello, la Competencia Intercultural (CI) tiene un papel de vital importancia en el mundo globalizado, en el que los ciudadanos de países distintos viajan y se comunican entre sí en lenguas que no son la suya propia, bien sea por motivos profesionales o académicos. La complicación reside en que la Competencia Intercultural no es una habilidad innata, así que ha de aprenderse pues, lamentablemente, no se desarrolla de forma espontánea en la mayoría de la gente, por lo que hay que abordarla como otro de los objetivos didácticos en el aula de lengua extranjera (LE). La CI implica que se conozca la propia identidad cultural (= C1) y que se pueda actuar como mediador en otras culturas (= C2, C3...etc.). No se adquieren solamente conocimientos socioculturales de la LE, sino que se genera una buena actitud hacia lo que es diferente y una mayor capacidad de descubrir y de interpretar el mundo.

Aunque encontramos muchas definiciones de otros autores, nos interesa, por la temática de nuestro trabajo, la de Michael Byram que fue quien adaptó los contenidos

inherentes al concepto de competencia intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras. Su finalidad principal era la de obtener una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al alumno su encuentro con otras culturas (Barros García, 2005, pág. 23). Byram afirmaría, en 1995, que cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, de las normas, de los comportamientos y de las creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. Pongamos como ejemplo los nombres de los días de la semana en los que también los comportamientos e ideas asociados a ellos cambian de una lengua a otra. Incluso el concepto del tiempo es diferente y los valores y creencias que esa persona podría asumir como universales (al ser los dominantes en la sociedad en la que vive) resultan ser relativos y diferentes en otros colectivos culturales. Por ello, el aprendiente de lenguas extranjeras pone en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas anteriormente y que pensaba únicas. La competencia intercultural es para este autor la habilidad de manejarse en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

La noción de *competencia intercultural* que se maneja en la actualidad en la didáctica de lenguas es un fenómeno complejo que aparece analizado en el capítulo cinco del MCERL. Este significado surgió de la adaptación del concepto de competencia propuesto por Byram (Byram, 1995; Byram, Zarate & y Neuner, 1997). El MCERL (2002: 101) delimitaría la interculturalidad en dos planos diferenciados pero integrados, que recibirían el nombre de *consciencia intercultural* (saber) y *destrezas y habilidades interculturales* (saber hacer); es decir, un fenómeno cognitivo, comunicativo, social:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el <mundo de origen> y <el mundo de la comunidad objeto de estudio> (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que

conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.

Los autores de *Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural* (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa que forma parte del proyecto de investigación FONDECYT⁸², en el modelo co-orientado⁸³, enfocado en los resultados de aprendizaje, definen la competencia comunicativa intercultural asumiendo la de Kupka (2008):

En uno de los esfuerzos más exhaustivos por desarrollar un modelo de competencia comunicativa intercultural, Kupka (2008) define esta competencia como la habilidad que permite a los miembros de un sistema diferente culturalmente, ser conscientes de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros y, en este contexto, actuar recíprocamente, de manera apropiada, intentando satisfacer mutuamente necesidades de reconocimiento, afecto y participación. Como se puede observar, la principal diferencia con los modelos anteriores es que el modelo integra criterios de resultado, por ejemplo, la adaptación a un grupo, respuestas eficaces de negociación, acuerdos sobre sistemas de significado diversos y la satisfacción de la relación mutua (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, San Martín Ramírez, & Friz Carrillo, 2012, pág. 136).

El modelo que nos parece que se adapta mejor a una sociedad multicultural con individuos cada vez más plurilingües y pluriculturales es el modelo co-orientado que pone de relieve la identidad de los individuos desarrollada en un mismo espacio dentro de las culturas y a través de las culturas. Este modelo permite llegar a la conclusión de que las

⁸² Iniciación N° 11110203/ 2011. El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecyt, tiene por objetivo estimular y promover el desarrollo de investigación científica y tecnológica básica, y es el principal fondo de este tipo en Chile, según su página web: <https://www.conicyt.cl/fondecyt/sobre-fondecyt/que-es-fondecyt/>

⁸³En este artículo, además del modelo co-orientado, recogen otros cuatro modelos contemporáneos de competencia intercultural según la clasificación de los modelos de competencia intercultural de Spitzberg y Changnon (2009). Estos modelos son: (a) composicional, (b) co-orientado, (c) de desarrollo, (d) de adaptación y (e) procesal-causal.

identidades pueden ser modeladas y de que hay diferencias entre individuos biculturales o interculturales⁸⁴ (Byram, 1997, 2003). Los modelos co-orientados aportan conceptos específicos y se rigen bajo un criterio particular relacionando los significados compartidos de la competencia intercultural. Según estos mismos autores (2012, pág. 135), las características principales de otros modelos son:

Los modelos de adaptación tienen dos características: la primera, es que muestran las diversas interacciones que ocurren en un proceso comunicativo; la segunda, es que ponen el énfasis en la interdependencia de las relaciones modelando el proceso de ajuste mutuo. Por lo tanto, la manifestación de la competencia estaría dada por la capacidad de lograr acuerdos y consensos con miembros de otras culturas. Finalmente, los modelos procesales-causales reflejan relaciones mutuas entre los componentes de la competencia intercultural.

Sin embargo, es relevante señalar que estos modelos no son excluyentes entre sí: tienen un carácter funcional e intentan explicar el funcionamiento de la competencia intercultural en un contexto amplio.

Además, los modelos composicionales son como esquemas o tipologías que identifican algunos aspectos de la competencia sin especificar las relaciones entre los mismos, por lo que este modelo, a pesar de tener en cuenta una lista de rasgos relevantes de las habilidades implicadas en la interacción en contextos culturales diversos, no se sustenta bien teóricamente. En él destacan actitudes como la valoración de las diferencias de los grupos culturales, sustentado en un enfoque de igualdad, así como la capacidad para conocer y comprender las identidades culturales, las historias personales de los

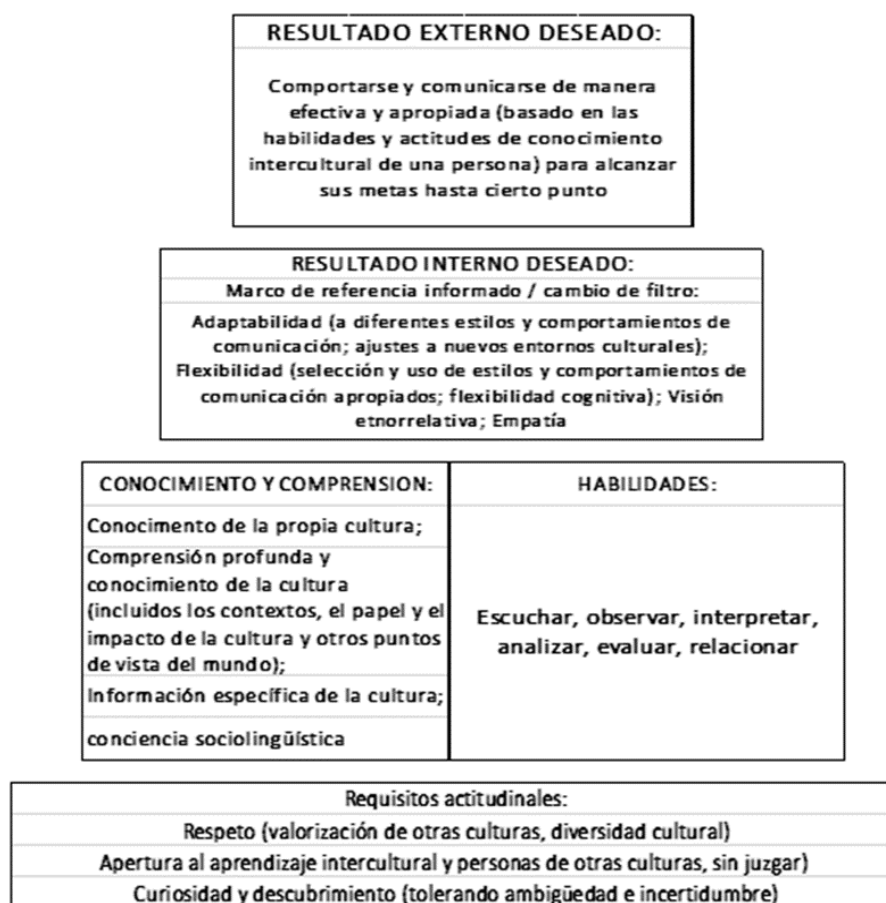
⁸⁴En el individuo bicultural, la experiencia con dos culturas favorece la motivación, el conocimiento y las habilidades para relacionarse entre ambas partes, pero la identidad de la persona no se reconoce en su singularidad. Se pueden valorar otras culturas, sin que siempre haya una aceptación de la una sobre la otra. En el individuo intercultural hay mayores posibilidades de negociación de significados y serían culturalmente competentes aquellas personas que tienen una comprensión de la relación entre su propia lengua y otras lenguas, entre su propia cultura y las culturas de otros grupos sociales (Byram, 2003).

individuos, así como los obstáculos surgidos en los procesos de comunicación. En los modelos composicionales, las actitudes y los conocimientos son compatibles con las capacidades de reflexión, el dominio adecuado de las diferencias y la asertividad (reafirmando nuestros derechos y nuestra personalidad respetando los derechos del otro) frente a prácticas discriminatorias. En el modelo composicional, según estos autores, el conocimiento se lograría en la medida en que los sujetos negociasen los significados y llegasen a acuerdos. Según Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, San Martín Ramírez, & Friz Carrillo (2012), siguiendo el modelo de Ting-Toomey & Kurogi (1998), consideran que las habilidades implicadas en la interacción son escuchar, observar, confiar y colaborar mutuamente. La característica principal de este modelo es la linealidad entre los componentes afectivos y cognitivos, de modo que los cambios en uno de los componentes afectivos influyen en los componentes cognitivos. Estos autores consideran que Ting-Toomey y Kurogi (1998) fundamentaron un modelo composicional representando una teoría de la competencia comunicativa intercultural acentuando factores de motivación, aspectos cognitivos y conductuales, así como factores de resultados, estableciendo como primordiales las capacidades como la escucha atenta, la empatía y la creatividad.

A continuación, mostraremos los saberes requeridos para el desarrollo de la competencia intercultural en los modelos composicionales de Deardoff (2006)⁸⁵ que investigó a través de la consulta a expertos dos modelos. Uno de ellos es un modelo en forma de pirámide, en el que los niveles inferiores son la base, considerados requisitos para obtener niveles superiores. A diferencia de otros modelos, se configuran elementos fundamentales y un ordenamiento implícito de las habilidades que generan una

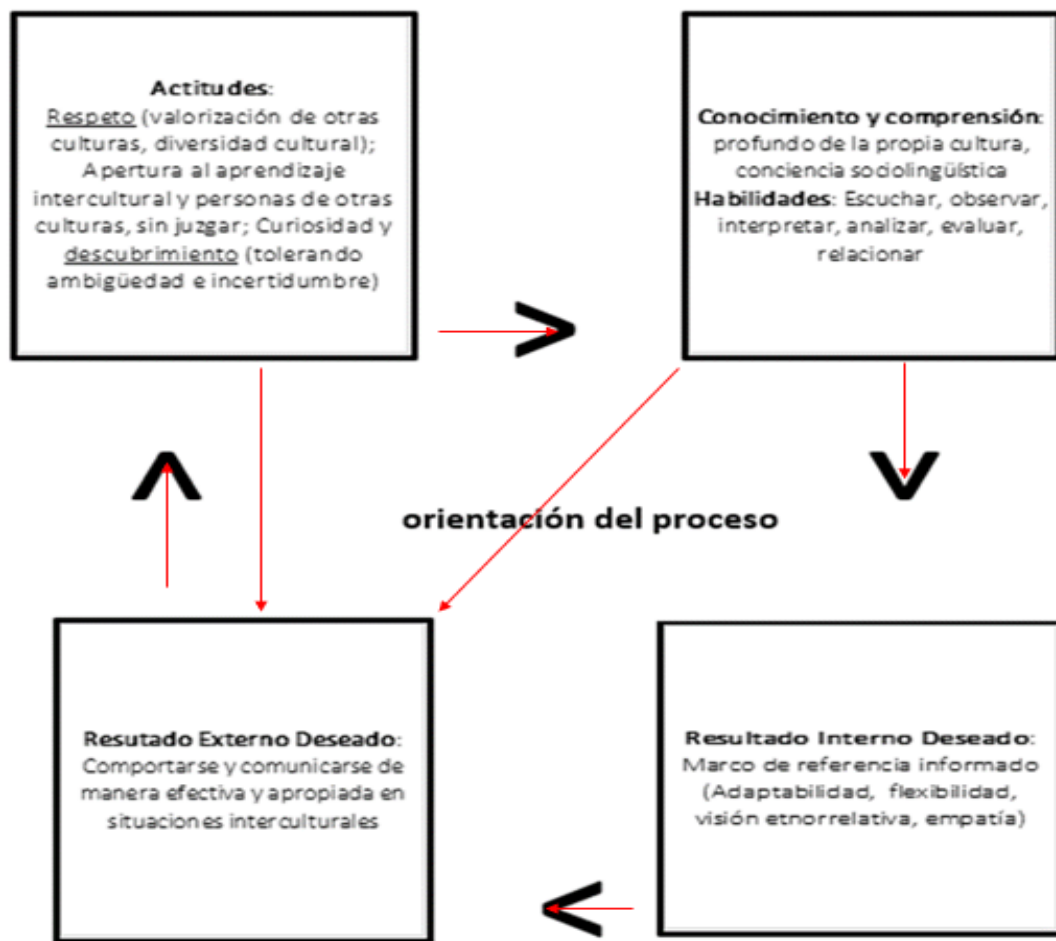
⁸⁵ En "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization".

comunicación eficaz en contextos multiculturales. Según Deardorff (2006), las actitudes específicas, el conocimiento y habilidades perfiladas en este modelo pueden ser usados como criterios e indicadores concretos de cada uno de los dominios (cognitivo y afectivo), lo que resulta de gran ayuda para la evaluación de las habilidades (observar, escuchar, interpretar, analizar, evaluar, relacionar) en un contexto formativo. En este modelo composicional, el grado de competencia intercultural depende del grado adquirido de elementos subyacentes y de pasar del nivel personal (de las actitudes) al nivel interpersonal / interactivo (de los resultados).



Pirámide de Deardorff (2006)

Veamos la orientación del proceso en la adquisición de los saberes requeridos para el fomento de la Competencia Intercultural:



Orientación del proceso del modelo composicional de Deardoff (2006)

Los modelos composicionales fueron muy útiles para identificar aspectos básicos que una teoría sobre competencia intercultural debiera comportar.

Revisadas las definiciones ofrecidas por otros/as autores/as, en primer lugar, observamos que, aunque se refiriesen a *Competencia Comunicativa Intercultural*, en numerosas ocasiones la denominaban *Competencia Intercultural*. Para nosotros, *Competencia Intercultural* es la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. Y pensamos que la Competencia Comunicativa Intercultural concierne al ámbito lingüístico del estudiante, por lo que la definimos como la capacidad del aprendiente de Lenguas Extranjeras para comunicarse en Lenguas Extranjeras actuando de forma adecuada en las situaciones interculturales.

6.3. Componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural

Veamos las diferentes propuestas relativas a la caracterización de esta competencia a través de sus componentes.

En primer lugar, M. Byram (2003, pág. 62) enumera cinco componentes o subcompetencias de la competencia comunicativa intercultural que los alumnos deben aprehender:

1. **Saber ser.** Es la llamada *competencia existencial*. Esta subcompetencia está ligada a las actitudes y valores personales (como la apertura al otro y la curiosidad por otras culturas). Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera. Ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la cultura propia.
2. **Saberes.** Conocimiento de los grupos sociales, sus prácticas y procesos de interacción. Llamado también *conocimiento declarativo* del mundo. Se trata de la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.
3. **Saber comprender.** Habilidades para interpretar y relacionar textos y acontecimientos de dos culturas. Comprender la nueva cultura ayuda a reducir el etnocentrismo cultural y a comunicarse con eficacia.
4. **Saber aprender/hacer.** Capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales (habilidad para aprender) y de aplicar los conocimientos, las actitudes y desarrollar habilidades de interacción (habilidades de comportamiento), es decir, saber comportarse en contextos o situaciones interculturales.
5. **Saber implicarse:** Postura crítica con la cultura y la política, que permiten evaluar las perspectivas, las prácticas y los productos de su propia cultura y de la cultura del otro. Implica un compromiso crítico del aprendiente con la cultura extranjera

que parte de la suya propia, por lo que se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica.

Tal y como indica Zarate⁸⁶ (2003), el desarrollo de las distintas competencias que integran la competencia intercultural posibilita su transferencia al aprendizaje de otra/s lengua/s, ya que las lenguas-culturas conocidas del aprendiente sirven de trampolín al descubrimiento de otras lenguas-culturas. Hay que subrayar, sin embargo, que se trata de la transferencia de las competencias de interpretación y relación entre culturas y no de comportamientos o expresiones de una cultura a otra. Por ejemplo, en lugar de traducir literalmente los sentimientos de la lengua materna a L2, L3, ...etc.⁸⁷, habría que analizar los sentimientos específicos en la cultura meta: los valores que expresan, la forma en la que están formulados, etc. El hecho de aprender una tercera o cuarta lenguas es también más complejo a nivel cultural, pues hay más fuentes de transferencias, tanto positivas como negativas, y las competencias culturales interactúan entre ellas, resultando una especie de multicompetencia cultural que sería definida por María Teresa Wlosowicz como «l'état d'un esprit avec deux ou plusieurs cultures»⁸⁸ (2005, pág. 128) a semejanza de la definición de multicompetencia lingüística definida por Cook⁸⁹ (1992, p. 557) de modo que las competencias culturales del locutor plurilingüe diferirían de aquellas del locutor nativo de cada una de esas lenguas.

Siguiendo un enfoque teórico-práctico del modelo procesual de la E/A de la Competencia Intercultural, Deardorff (2006) identifica y considera como muy importantes:

⁸⁶ En *Recognition of Intercultural Competences: From Individual to Certification*.

⁸⁷ Lenguas extranjeras como L1 (Primera Lengua Extranjera), L2 (Segunda Lengua Extranjera), ...

⁸⁸ Universidad de Ostrava, República Checa, en el artículo publicado en *Synergie Espagne*, titulado: "La compétence plurilingue et pluriculturelle: quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche?"

⁸⁹ « the compound state of a mind with two grammars » (Cook, 1992 : 557).

- actitudes facilitadoras de la CI como el respeto, la franqueza, la curiosidad y la eficacia (factores afectivos)
- el conocimiento de sí mismo y la consciencia intercultural (factores cognitivos)
- la observación, la interpretación y evaluación de las situaciones de convivencia (habilidades)

En el alumnado, los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales facilitan la respuesta del Otro a través de procesos de empatía, etnorrelatividad y adaptabilidad, prediciendo resultados eficaces en el encuentro intercultural. Chen y Starosta (1996), Aguaded (2006) y Vilà (2008) denominan sensibilidad intercultural a la dimensión afectiva, incluyendo en ella aquellas habilidades que favorecen emociones positivas que deben darse antes, durante y después de los encuentros interculturales. En la sensibilidad intercultural, se destacan atributos y competencias personales como el autoconcepto, ser abierto de mente, no juzgar, ser empático, la autorregulación o adaptación e implicación en la interacción. Podríamos decir que los componentes de la CCI que el individuo debe conocer y aplicar para un óptimo desarrollo vital en sociedades pluriétnicas y pluriculturales comprenden factores cambiantes a lo largo de su vida y estos corresponden a su propio desarrollo cognitivo y afectivo (a su sensibilidad intercultural) que, finalmente, atañen a sus comportamientos sociales.

En sintonía con las propuestas anteriores veamos la representación gráfica que Aguaded (2006) realiza de las competencias que integran la CCI:



Fuente: Aguaded, E.M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI, universidad de Granada, pág. 3

En el contexto de la Educación Secundaria y el aprendizaje de idiomas, Ruth Vilà (2008, pág. 138) concreta una propuesta para que el alumnado de ESO de LE logre desarrollar satisfactoriamente su Competencia Comunicativa Intercultural y se desenvuelva adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación, en contextos pluriculturales y de relaciones interpersonales y/o intergrupales. Para su consecución el aprendiente deberá movilizar las siguientes habilidades, características personales y competencias:

- La **Competencia Cognitiva** (saber, conocimientos del mundo, provenientes de la formación académica o no): conocimientos y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras culturas: conocer las similitudes y diferencias culturales y la alternatividad interpretativa. El alumno de ESO deberá controlar la incertidumbre que le puedan causar las diferencias culturales en el proceso de comunicación intercultural.

- La **Competencia Comportamental** (saber-hacer, saberes procedimentales): habilidades verbales y no verbales de adaptación de la conducta a la situación y al contexto, de modo que pueda controlar la interacción y, por ejemplo, no se corte la comunicación.
- La **Competencia Afectiva** (saber-ser, saberes actitudinales): capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas, de modo que el alumno de ESO se sienta motivado por las relaciones interculturales, controle la ansiedad que puede producir la interacción intergrupar, sea empático y no juzgue la alteridad.

Veámoslo representado en el cuadro inspirado en su propuesta:

Contexto: Cultural, lugar, relaciones interpersonales									
COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL									
Habilidades y características personales									
COMPETENCIA COGNITIVA			COMPETENCIA COMPORTAMENTAL				COMPETENCIA AFECTIVA		
Conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras			Habilidades verbales y no verbales de adaptación de la conducta a la situación y al contexto.				Capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas		
CONTROL INCERTIDUMBRE			HABILIDADES VERBALES				CONTROL ANSIEDAD		
ALTERNATIVIDAD INTERPRETATIVA			HABILIDADES NO VERBALES				ACTITUD NO JUZGAR		
CONOCER SIMILITUDES Y DIFERENCIAS CULTURALES			CONTROL INTERACCIÓN				EMPATÍA		
							MOTIVACIÓN		
(Vilà Baños, 2008: 138)									

Cuadro de habilidades y características personales necesarias para la adquisición de la CCI del alumnado de ESO (Vilà Baños, 2008, pág. 138)

De entre todas las propuestas mostradas anteriormente, la de Ruth Vilà Baños nos parece la más apropiada por adecuarse al contexto pedagógico que nos concierne, teniendo en cuenta las definiciones y clasificaciones que otros autores aportaron con anterioridad.

VII. PRINCIPIOS DE PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CLASE DE FLE

A partir de las consideraciones de Chomsky, el enfoque comunicativo surgiría entre las décadas de 1960 y 1970. Las teorías estructuralistas de la lengua y los aportes de la lingüística aplicada enfatizaron la necesidad de enfocar la enseñanza hacia la producción comunicativa. Se considera a Christopher Candlin y Henry Widdowson, así como a los lingüistas funcionalistas John Firth, M.A.K. Halliday y André Martinet⁹⁰, los sociolingüistas Dell Hymes y John Gumperz, y los filósofos John Austin y John Searle como los padres del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

Creemos relevante explicar brevemente algunas formas de trabajar la metodología comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural de la asignatura de Francés Lengua Extranjera dado que en nuestro estudio las prácticas del profesorado de centros de Enseñanza Secundaria resultan de gran importancia. Dentro de la enseñanza comunicativa, se conocen, entre otros, distintos tipos de enfoques de enseñanza/aprendizaje que pueden llegar a combinarse:

- el **enfoque de proceso** (o procesual). Conforme a White (*The ELT curriculum. Design, Innovation and Management*, 1988), el enfoque procesual se caracteriza por:

⁹⁰ Herederos del estructuralismo del suizo Ferdinand de Saussure.

- a) Estar centrado en cómo se aprende la lengua (insiste más en el proceso del aprendizaje que en su contenido);
 - b) Ser interno al aprendiente: los objetivos se establecen mediante la negociación entre estudiante(s) y profesor/a, unos y otros son responsables conjuntos de las decisiones, por lo que ambos negocian los contenidos;
 - c) Evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.
- el **enfoque pragmático**: se refiere a la manera en que la cultura y la organización social nativa de quienes aprenden una lengua extranjera determinan y condicionan el uso de la lengua objeto de aprendizaje; un acercamiento pragmático de la lengua permitirá dar cuenta del papel que las normas sociales y culturales cumplen en la selección de las formas, constatando de este modo que la lengua vehicula cultura (Miquel, 2004).
 - el **enfoque holístico**: consiste en desarrollar en el aprendiente la sensibilidad y la empatía hacia las diferencias culturales. Al mismo tiempo, se busca reducir el impacto del choque cultural, con el fin de que el aprendiente sea capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Es más, el estudio de las estructuras y la semántica de la lengua hace consciente al aprendiente de la relación existente entre la lengua y la cultura que expresa. Por su parte, la responsabilidad del profesor de idiomas consiste en enseñar la cultura tal y como se manifiesta

a través de la lengua, y no la cultura como un elemento disociable de la lengua (Byram & Fleming, 2001).

- la **enseñanza por proyectos**: un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. En la realización de todas las actividades del proyecto se utiliza la lengua meta, activando todas las destrezas lingüísticas (no sólo la escritura) y aprendiendo gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas de desarrollo del proyecto lo exigen. El proyecto puede desplazar la programación curricular prevista y el uso de materiales didácticos convencionales (manuales didácticos). En su secuencia de actividades se incluye un análisis de necesidades realizado conjuntamente por profesores y alumnos, unos procedimientos de evaluación y autoevaluación y una selección de contenidos de aprendizaje (estos últimos pueden ser negociados entre el aprendiente y el profesor); todo ello contribuye al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Estos proyectos tienen su origen en los círculos de didáctica del inglés como lengua extranjera (Ribé, 1989) y en España han tenido un notable desarrollo (Camps, 1994). Muy parecido a este modelo está el de la simulación global, originado en la didáctica del francés como lengua extranjera. En la simulación, el alumno no interviene desde su propia identidad, sino que asume una identidad imaginaria, al modo de un actor teatral, que se relaciona con otros personajes interpretados por otros alumnos utilizando la lengua que aprenden (Halté, 1982).

- la **enseñanza por tareas**: una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades (Fernández, 2001):
 - a) Tiene una estructura pedagógicamente adecuada. La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).
 - b) Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
 - c) Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.

- el **aprendizaje cooperativo**: el aprendizaje en cooperación colabora en la disminución de la ansiedad del aprendiente, en el aumento su motivación, en la mejora de su autoimagen y en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre el alumnado, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite

respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente promueve el desarrollo de la competencia intercultural (Arnold, 1999; Crandall, 1999).

En el enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia comunicativa representa el objetivo principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta y para llegar a ella es preciso desarrollar, según Hymes (en Bright, W., 1966), un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-lector⁹¹ deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

En Europa, desde la década de los 90, abundantes publicaciones tratarían de descifrar los desafíos educativos que la enseñanza de lenguas tendría que abordar en años venideros en un contexto europeo multilingüe y multicultural (Byram, 1992, págs. 10-12⁹²; 1995, págs.5-8. Una respuesta a tales desafíos es la redacción de *Définitions, Objectifs et Évaluation de la Compétence Socio-culturelle* publicada por el Consejo de Europa (Byram. M. y Zarate G., 1994).

Con las nuevas tecnologías, al acercarse lo lejano y al vivir experiencias que también viven otros, se desvanecen las fronteras y se multiplican las comunicaciones. Como aseveraría Severina Álvarez González (2010, pág. 1):

Al desdibujarse las fronteras y convivir varias culturas en un mismo ámbito ya sea físico, político o social, lo lejano se vuelve cercano y descubrimos que las necesidades de los demás no difieren en mucho de las nuestras [...], que los obstáculos o barreras culturales son más fáciles de levantar de lo que pensamos. Los elementos que conforman y dan significado a una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje tratan de ser una ventana abierta hacia la cultura del

⁹¹ En el enfoque comunicativo ya no se refiere a un hablante nativo ideal del estructuralismo.

⁹²En “Foreign language learning for European citizenship”, en *Language Learning Journal*, volumen 6.

Otro y, para alcanzar dicho objetivo, se incorporan en el proceso de enseñanza - aprendizaje las nuevas tecnologías. [...] que facilitan extraordinariamente la interculturalidad: la comunicación entre las personas, de culturas idénticas o diferentes, del mismo país o de tierras lejanas; las distancias se acortan, y las dificultades para llegar a los demás también.

Según Michel Serres (2011)⁹³, epistemólogo francés, las distancias no se acortan, sino que el espacio físico «desaparece»⁹⁴. Esta transformación social implica nuevos paradigmas educativos que, en nuestra opinión, en los tiempos convulsos que vivimos, en este siglo XXI, no podemos obviar que la afirmación de Severina Álvarez González es bastante optimista y que, a pesar de los avances y esfuerzos realizados para alcanzar la tolerancia social, las nuevas tecnologías tampoco son la panacea, puesto que la eliminación de las distancias físicas no supone en sí misma la comprensión del Otro. Los choques culturales no se han suprimido. Si bien las necesidades básicas del ser humano no distan mucho en unas culturas y otras (obtener alimento para la supervivencia, tener un lugar digno dónde vivir...), a mayor contacto entre personas, se constata mayor número de conflictos interpersonales por reduccionismos y choques culturales.

Una sociedad plural, democrática y respetuosa con sus congéneres debe considerar la enorme fuente de enriquecimiento que supone la propia identidad cultural y la alteridad cultural de otros pueblos en contacto. Como señalaría Philippe Blanchet, desde una perspectiva etnográfica y holística:

⁹³ Profesor de la Universidad de Stanford. Michel Serres es un filósofo e historiador de las ciencias, miembro de la Academia Europea de Ciencias y Artes y de la Academia Francesa

⁹⁴Interesado en la educación y la difusión del conocimiento, cuenta que el hombre vive en la actualidad la tercera revolución de su historia. Tras la escritura y la imprenta llegó la Revolución digital que transforma al hombre y elimina el espacio (dirección postal), por lo que no debemos hablar de acortamiento de las distancias, sino de desaparición del espacio físico.

Une identité se définit toujours par rapport à la fois à soi et à l'Autre et se construit donc entre les deux, ou, si l'on préfère, dans les deux en même temps⁹⁵ (Blanchet, 2000, pág. 99).

En consecuencia, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la comunicación que vehiculan las relaciones entre sujetos de distintas culturas son esenciales en las llamadas enseñanza reglada y la no reglada. Siguiendo con las recomendaciones de la Carta del Consejo de Europa, en lo relativo a aptitudes convenientes que promuevan la cohesión social, la valoración de la diversidad y gestión de las diferencias y los conflictos:

En todos los ámbitos de la educación, los Estados miembros deberían fomentar enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza para aprender a convivir en una sociedad democrática y multicultural, y para permitir a los estudiantes adquirir los conocimientos y competencias necesarios para promover la cohesión social, valorar la diversidad y la igualdad, apreciar las diferencias – en especial entre los diversos grupos confesionales y étnicos –, gestionar los desacuerdos y los conflictos de modo no violento en el respeto de los derechos individuales y combatir todas las formas de discriminación y violencia, en particular la intimidación y el acoso (Conseil de l'Europe, 2010).

En España, los profesores, agentes de la educación en las aulas de los Institutos de Enseñanza Secundaria (en adelante, IES), no deben simplemente enseñar su materia, sino también educar a sus alumnos en el conocimiento y el respeto al Otro. Es el caso de los profesores de la asignatura de Francés de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) de IES públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante, CARM). Estos enseñantes, como mediadores⁹⁶ del proceso, deben favorecer el

⁹⁵ Una identidad siempre se define a la vez con relación a sí mismo y al Otro y se construye así pues entre los dos, o, si se prefiere, en los dos al mismo tiempo (T.A.).

⁹⁶ La mediación se suele requerir, sobre todo, cuando hay exclusión, marginación o aislamiento, por eso hay que tener en cuenta también que puede existir una mediación sin conflicto, entendida como actuación previa al conflicto, es decir, un apoyo cotidiano en la solidaridad, la relación y la cooperación para evitar la segregación de minorías por parte de una mayoría del alumnado de la clase de FLE.

diálogo respetuoso que permita la integración social entre su alumnado, desarrollando en ellos la Competencia Comunicativa Intercultural, dado que no es innata en el individuo. Estas premisas son arduas y también muy importantes, pues la clase es un reflejo de la sociedad y un lugar en el que los choques y malentendidos culturales se manifiestan. La corriente pedagógica pluricultural responde a las necesidades de las escuelas y traspasa los límites de la educación formal de las lenguas extranjeras. Hoy en día, mediante la enseñanza del francés, así como de otras lenguas extranjeras, la sociedad y la escuela deben pretender, por cuestiones éticas:

- a) Facilitar lo necesario para el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado (entre dos o más lenguas-culturas);
- b) Promover el desarrollo de un conocimiento general por parte de los alumnos de los valores culturales de los compañeros extranjeros, además de la cultura de acogida, para aquellos estudiantes que son extranjeros;
- c) Suscitar actitudes positivas hacia los grupos de culturas minoritarias presentes en la comunidad de la clase porque es evidente que comprenderse mejor es el primer paso para alcanzar la tolerancia y la integración de la alteridad;
- d) Intentar llegar a alcanzar una mayor igualdad de oportunidades de todos los sectores socioeconómicos y culturales, en particular para los niños y jóvenes provenientes de etnias desfavorecidas socialmente o de familias inmigrantes, y, por tanto, habitualmente en desventaja escolar;
- e) Y, en general, combatir la xenofobia y el racismo personal o institucionalizado.

Las lenguas son disciplinas que por su naturaleza requieren la presencia del Otro, del que no es como nosotros, del «extranjero»⁹⁷, de forma que en la clase de idiomas se integra la alteridad. Únicamente las lenguas extranjeras contienen intrínsecamente en su seno la *rareza del extranjero*, o como dirían Martine Abdallah-Pretceille y Louis Porcher: *l'étrangeté de l'étranger* (2001, pág. 105). Y, desde hace más de una década, el aprendizaje de lenguas extranjeras moviliza a docentes y alumnado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas, dado que los/las usuarios/as encuentran su utilidad en la vida social, en su devenir personal y profesional.

Si nos atenemos a la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, en las relaciones entre lenguas y culturas se ha pasado sucesivamente por épocas de disociación, confusión o, incluso, mutua ignorancia. Tras cada una de estas épocas se percibe la influencia de las diferentes teorías lingüísticas y sociales. Recogemos a continuación algunas ambigüedades y paradojas de aquellas teorías, sin entrar a profundizar en ellas y refiriéndonos solamente a las que nos parecen más preocupantes, porque explican el estancamiento de un enfoque estructurado y estructurador de la cultura:

- Obsolescencia de la enseñanza de los modelos culturales, reduciéndose a la suma de informaciones factuales sobre literatura, historia, arte ...
- La instrumentalización de las lenguas dando prioridad a la lingüística en detrimento de la comunicación comprendida de forma holística. Aprender una lengua era aprender un código y aprender otra cultura significaba aprender otro código. De esta forma se obviaba a los co-autores de los mensajes, los verdaderos actores de la comunicación.

⁹⁷El concepto de extranjero hace referencia a lo que es distinto a uno desde la perspectiva cultural de la que hablamos, lo que no indica que siempre coincida con su procedencia de otros países.

- La admisión de la competencia comunicativa y la institucionalización del uso de documentos (pseudo)auténticos que, finalmente, banalizaron el enfoque cultural.
- La dificultad para poner en práctica una formación específica de los docentes, para elaborar un corpus de saberes y saber-hacer, así como una metodología apropiada.

Tratando de no caer en las mismas ambigüedades y paradojas anteriores, con el objetivo de una pragmática cultural se propone el enfoque pragmático (llamado también accional) e intercultural, aportando a la didáctica de las culturas y la comunicación intercultural (en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras) una coherencia teórica y funcional cuyos principios básicos son:

- PRIMERO: La realidad de la cultura es su uso y el discurso que se hace de ella, pues la cultura no tiene un sentido intrínseco por ella misma si no se actualiza en un acto que está necesariamente inscrito en una situación de interlocución. De modo que la única manera de comprender los elementos culturales de la comunicación no se realiza comprendiendo la cultura, sino analizando la situación de comunicación. Por ello, han de trabajarse esencialmente los objetivos (nivel pragmático) y no solamente lo semántico (nivel lingüístico) o semiológico (nivel cultural).
- SEGUNDO: Los mensajes tienen otras finalidades, además de la función de transmitir información. Como opina Pierre Bourdieu (2004), la búsqueda de un beneficio simbólico justifica a menudo la comunicación y la información no siempre es el objetivo principal del intercambio lingüístico. Los indicios culturales son de tipo relacional y no de

contenido, por ello hay que conocer las estrategias de conversación (connivencia, ignorancia, evasión, ...) que permanecen al servicio del acto de habla.

- **TERCERO:** El sentido de la comunicación es dialógico, es decir, que es coproducido y no podemos obviar ni la situación, ni al Otro. La interacción es primordial en la producción cultural. Sin embargo, es innegable que en innumerables ocasiones se le atribuye ser la fuente de una comunicación deficiente y el origen de malentendidos a las pertenencias y costumbres culturales.
- **CUARTO:** La comunicación es incompatible con el no-respeto de la intimidad del Otro. El sentimiento de alienación comienza a menudo con el de la transparencia y conviene ser prudente en favor de la ética.
- **QUINTO:** El objetivo de la competencia comunicativa intercultural es la de aprender a ver, comprender y medir las modalidades y el sentido atribuido a los elementos culturales en la comunicación (verbal y no verbal⁹⁸).

La pedagogía para la asimilación de la competencia comunicativa intercultural está basada en varios principios sustentados en el enfoque accional preconizado por el MCERL para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras como prolongación del enfoque comunicacional de mediados de los años 70.

El MCERL⁹⁹ en su versión francesa lo explica así:

⁹⁸ No debemos obviar la comunicación no verbal: la paralingüística (factores asociados al lenguaje verbal), kinésica y proxémica (factores asociados al comportamiento).

⁹⁹ Siglas del Cadre Européen Commun de Référence des Langues, equivalente al MERCL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Utilizaremos indistintamente el CECRL y MCERL en este trabajo

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...]. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (2000, pág. 15)

Para ello se moviliza la toma de consciencia intercultural que es definida por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, pág. 83) e incluye la consciencia regional y social de dos mundos:

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte.

La aparición de la noción de toma de conciencia intercultural trajo consigo gran cantidad de nociones aparejadas proponiendo cómo incorporar esta conciencia a las aulas, tal y como observa Pasquale¹⁰⁰ (2013, pág. 28) :

À partir de cette apparition, tout un conglomerat des notions voisines à « la prise de conscience interculturelle » envahissent presque tous les documents relatifs à l'enseignement des langues étrangères¹⁰¹.

de investigación dado que es un trabajo que versa sobre la lengua extranjera francesa en los centros españoles de Secundaria en Europa.

¹⁰⁰ Rosana Pasquale, Universidad Nacional de Luján (Argentina).

¹⁰¹ T.A. A partir de esta aparición, todo un conglomerado de nociones aparejadas a “la toma de conciencia intercultural” invaden casi todos los documentos relativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Podemos sintetizar los principios pedagógicos de la educación intercultural en el ámbito de la E/A de idiomas en los siguientes puntos:

- Contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado mediante una perspectiva holística a la hora de enfocar el proceso de E./A. de una L2 o una LE. La lengua es portadora en sí misma de un modelo cultural y el enseñante debe ser capaz de transmitir que la cultura se expresa a través de la lengua y no abordar únicamente los elementos culturales como contenidos diferenciados.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y análisis sobre la riqueza que estas implican. Esto conlleva el trabajo activo para la superación de prejuicios y estereotipos derivados de un excesivo etnocentrismo.
- Ser consciente de la diversidad y fomentar el respeto de lo que se percibe como diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los estudiantes que conforman un grupo y el centro escolar.

De este modo, podemos afirmar que la educación intercultural implica la formación sistemática de todo educando:

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual;
- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas;
- En la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas y
- En el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Sin embargo, es preciso concretar aún más y pasar de la teoría a la práctica, como expresaría Byram:

Ces expressions servent plutôt à nommer des finalités éducatives qu'à définir ou à décrire des pratiques pédagogiques actuelles, énonçant plutôt « ce qu'il faudrait faire » que « ce qui se fait »¹⁰² (Byram, 2011, pág.253).

En la práctica de clase reales, resulta patente la elección ecléctica de las diferentes técnicas de enseñanza. No existe como en otras épocas una corriente metodológica institucionalizada que gobierne las enseñanzas de manera homogénea, pues aunque se considera el **enfoque accional** (que incorpora en sí mismo el enfoque comunicativo) como el marco global de referencia en la elaboración de las propuestas de enseñanza, no podemos obviar las opiniones de aquellos que echan en falta una dirección más concreta. Puren hablaba en 1996 de *crisis de las metodologías* (Puren, 2017) y no parece que hayamos salido de ella.

Incluso encontramos voces muy críticas con la propia política del Consejo Europeo en relación con la didáctica de lenguas. Como ejemplo, citamos a un grupo de profesores universitarios de Francia, encabezado por Bruno Maurer¹⁰³ que lleva a cabo una reflexión crítica sobre lo que el MCERL aporta como herramienta a los profesores y a otros actores de la E/A de Lenguas Extranjeras en Francia y en un gran número de países. Maurer, entre otros, ponen en marcha la investigación *Recherche sur la perception du CECR et ses utilisations. Objectif visé : proposition d'un outil alternatif*. Preguntan a los usuarios del MCERL en una encuesta (llamada *Le CECR et vous, professionnel(le) de*

¹⁰² T.A. Estas manifestaciones sirven más para nombrar objetivos educativos que para definir o describir prácticas pedagógicas actuales, enunciando más “aquello que se tendría que hacer” que “lo que se hace”.

¹⁰³ Bruno Maurer, enseignant, chercheur du Laboratoire EA 739 Dipralang, Université Montpellier III ; Hervé Adami, Professeur, ATILF, Université de Lorraine et CNRS ; Virginie André, MCF, ATILF, Université de Lorraine et CNRS ; Florence Poncet, Directrice du département de FLE de l'Université de Lorraine ; Valérie Langbach, MCF, ATILF - Université de Lorraine et CNRS ; Christophe Benzitoun, MCF, ATILF - Université de Lorraine et CNRS ; Jean-Marie Prieur, Professeur, EA 739 Dipralang, Université Montpellier III.

l'enseignement des langues) de fácil acceso¹⁰⁴ por sus intereses y sus críticas hacia el mismo. Durante mi estancia predoctoral en el año 2017 en la *Université Paul Valéry Montpellier III*, en colaboración con el director del *Laboratoire EA 739 Dipralang*, Bruno Maurer, pude analizar los datos de esta encuesta en línea sobre el CECRL. La conclusión más relevante sobre los usuarios del MCERL¹⁰⁵ fue que consultan mayoritariamente el texto solamente por los descriptores¹⁰⁶ y, a la vista de ello, cabe preguntarnos si esta no sería su única utilidad.

Además, a través de algunas de las conclusiones a las que llega Bruno Maurer en su libro *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, recogidas en nuestro trabajo gracias a la reseña bibliográfica de Rispaïl (2011, págs. 150-152), nos hacemos eco de su desconfianza respecto a la/s metodología/s plurilingüe/s del Consejo de Europa y del texto del MCERL en cuanto a los beneficios para la E/A de lenguas:

aucun régime politique n'a sans doute affirmé avec autant de force que l'Europe l'importance du plurilinguisme de ses citoyens [...] d'un autre côté, si les programmes de l'éducation plurilingue se réalisent, jamais peut-être on n'aura si peu enseigné les langues elles-mêmes. Comment en est-on arrivé là?¹⁰⁷

Rispaïl manifiesta, en su reseña a la publicación de Maurer y, por supuesto, retomando las ideas de este autor, que quizás el texto del MCERL tenga como primordial

¹⁰⁴<https://www.aply-languesmodernes.org/spip.php?article6536>;

<http://appenquetececr.evalandgo.com/s/?id=JTk1biU5M28IOUUIQjA=&a=JTk1ayU5NGglOUeIQjE=>

¹⁰⁵ Profesores de idiomas, la gran mayoría.

¹⁰⁶ Saberes básicos, puntos concretos dentro del programa de aprendizaje de una lengua, que los alumnos deben alcanzar.

¹⁰⁷ “sin duda, ningún régimen política afirmó con tanta fuerza como Europa la importancia del plurilingüismo de sus ciudadanos [...] por otro lado, si los programas educativos plurilingües se ponen en marcha, es posible que nunca se haya enseñado tan poco sobre las lenguas en sí mismas. ¿Cómo hemos llegado a este punto?” T.A.

objetivo la evitación de posibles tensiones o conflictos que podrían darse en Europa, pero que el enfoque comunicativo (u otro), tal como se plantea hoy en día, es secundario y camina en detrimento de la E/A de lenguas. Veamos como recoge estas manifestaciones del pensamiento de Maurer :

le texte du CECR fait peut-être partie d'un dispositif visant à répondre à un « déficit de citoyenneté » en Europe, qui se manifesterait entre autres par la « montée des extrémismes », des « attitudes xénophobes » et de possibles conflits qui mettraient à mal la « cohésion sociale » visée : « En misant tout sur l'ouverture à l'altérité, la sensibilisation à l'interculturel, elle cherche à prévenir les tensions ou les conflits que pourrait générer la coexistence de 27 nations au sein d'un ensemble politique qui n'entend pas se donner de projet politique fédérateur. » On peut alors se demander avec lui si « le plurilinguisme tient lieu d'élément fondateur en quelque sorte ou, du moins, (si) on cherche à lui faire tenir cette fonction ». Qu'on ne s'étonne pas, dans ces conditions, que l'apprentissage des langues (qu'on l'appelle « méthode communicative » ou autrement) devienne « secondaire dans les parcours proposés aux élèves ». Sans nier l'intérêt des intentions ci-dessus, Maurer se dit qu'au moins, on pourrait en discuter et que « par ce livre, (il espère) commencer à ouvrir le débat au sein de la communauté des chercheurs, afin que les tenants et les aboutissants, les motivations et les effets, soient clairement connus de tous »¹⁰⁸ (Rispaill, 2011, págs. 151-152)¹⁰⁹.

¹⁰⁸ “es posible que el texto del MERCL forme parte de un dispositivo con el propósito de responder a un «déficit de ciudadanía» en Europa, que se manifestaría entre otras razones por el «aumento de los extremismos», de las «actitudes xenófobas» y por posibles conflictos que perturbarían la «cohesión social» pretendida: «Apostando por la apertura a la alteridad, la sensibilidad intercultural, (Europa) busca evitar tensiones o conflictos que puedan generar la coexistencia de 27 naciones dentro de un grupo político que no pretende darse a sí mismo un proyecto político unificador.» Así pues cabe preguntarse si «el plurilingüismo actúa como elemento fundador de alguna manera o, al menos, (si) se trata de que cumpla esta función» En estas condiciones, no nos extrañemos de que el aprendizaje de lenguas (que se llame «método comunicativo» o de otra forma) sea «secundario en los cursos propuestos a los estudiantes». Sin negar el interés de las intenciones anteriores, Maurer dice que, al menos, podríamos discutirlo y que «con este libro, (espera) comenzar a abrir el debate entre la comunidad de investigadores, para que los entresijos, motivaciones y efectos, sean claramente conocidos por todos”. T.A.

¹⁰⁹Las comillas y la cursiva son de Marielle Rispaill haciendo alusión a las palabras dichas por Bruno Maurer.

Lo cierto es que en febrero de 2018¹¹⁰ el Consejo de Europa¹¹¹ ha editado un nuevo volumen complementario al MCERL con nuevos descriptores por niveles¹¹² con la siguiente reseña en su página web¹¹³, mencionando las contribuciones de los agentes de la educación de idiomas que vienen a completar más descriptores para la E/A de lenguas:

Destiné à compléter le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), il constitue une nouvelle étape importante dans un processus poursuivi par le Conseil de l'Europe depuis 1971 et qui doit beaucoup aux contributions des professionnels de l'enseignement des langues en Europe et au-delà. Le Conseil de l'Europe répond par ce Volume complémentaire à la demande de groupes impliqués dans l'éducation aux langues, qui sollicitaient des descripteurs supplémentaires venant compléter les échelles illustratives originales.¹¹⁴

A pesar de las voces críticas con los documentos que pretenden servir de guía para la elaboración de normas legales y para la práctica docente, y a la luz de lo expuesto anteriormente, no cabe sino concluir este capítulo recogiendo algunos de los que nos parecen los principios presupuestos de la pedagogía intercultural y la didáctica de lenguas-culturas:

- la interactividad con alumnado real de otra/s cultura/s en el aula y fuera del aula;
- el aprendizaje accional y colaborativo;

¹¹⁰ Fecha de edición de la edición francesa.

¹¹¹ Por el Servicio de Educación de la División de políticas de Educación en el Programa de Políticas lingüísticas del Consejo de Europa.

¹¹² A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

¹¹³ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

¹¹⁴ T.A. Destinado a completar el MCERL [...] constituye una nueva etapa importante en un proceso perseguido por el Consejo de Europa desde 1971 y que le debe mucho a las contribuciones de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa y fuera de Europa. El Consejo de Europa responde con este volumen complementario a la petición de los grupos implicados en la educación en lenguas que solicitaban descriptores suplementarios que completasen las escalas ilustrativas originales.

- el enfoque comunicativo, pragmático, por competencias, por tareas y/o por proyectos;
- un nuevo papel para el alumnado: además de la implicación de cada aprendiz en su propio proceso de aprendizaje, es preciso hacerlo consciente de los objetivos y de la gestión de cada situación intercultural. Con este nuevo rol se pretende no solo la autonomía del alumnado sino también su socialización;
- potenciación del rol del profesorado como promotor, asesor y mediador del proceso de E/A;
- utilización de material didáctico en muchos y diversos soportes que permitan acercar la realidad desde distintas perspectivas y respondan a la diversidad que caracteriza al alumnado: textos auténticos, grabaciones de audio y vídeo, fotografías, gráficos, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas, etc.
- y la utilización de internet, entre otros medios, para la búsqueda y selección de información, así como para tomar contacto con la realidad de la diversidad cultural.

Los obstáculos que derivan del contexto social, ya mencionados al inicio de este trabajo, no simplifican el diálogo intercultural que se reproduce a escala en la clase. Para remediar este problema es preciso favorecer:

la adquisición de habilidades más allá de la lingüística, que se basa en saber producir mensajes gramaticalmente correctos, y la competencia comunicativa, que implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes, o la expresión y percepción de la autenticidad (Vilà Baños, 2008, pág. 49).

El desarrollo teórico-práctico de la Competencia Intercultural en la enseñanza de idiomas se originó, como hemos planteado anteriormente, a partir de la enseñanza tradicional de la cultura (Cultura con *C* mayúscula: geografía, historia, música, cine, literatura...) y, posteriormente, mediante la inclusión de contenidos socioculturales hasta llegar a una visión más dinámica de cultura como un sistema de reglas, valores, costumbres, prácticas y creencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, estrechamente vinculados a estas, en el marco del enfoque comunicativo orientado a la acción. Se podría afirmar que en la cuestión cultural se ha avanzado desde la transmisión de contenidos culturales asociados a la lengua objeto de estudio, hacia el desarrollo de las nociones de plurilingüismo y pluriculturalismo (MCER 2001).

La competencia comunicativa del alumnado se desarrolla con la puesta en marcha y realización de actividades variadas de destrezas comunicativas de recepción (comprensión oral y comprensión escrita) y de producción (expresión oral y expresión escrita), así como de interacción y mediación (actividades de traducción y de interpretación). El alumnado realiza tareas comunicativas y de aprendizaje de la lengua extranjera que no son únicamente lingüísticas (incluso cuando implican actividades de lengua y necesitan de su capacidad comunicativa). Como estas tareas no son ni rutinarias ni automatizadas, el actor (aprendiente) social de la comunicación puede recurrir a estrategias (habilidades verbales y/o no verbales) para mantener o producir la comunicación. Se puede decir que las estrategias, habilidades usadas por el actor de la comunicación, compensan las deficiencias de la misma.

Estas actividades de aprendizaje de las lenguas-culturas meta se inscriben en ámbitos muy diversos que podemos organizar en cuatro grandes sectores : ámbito público, ámbito profesional, ámbito educativo y ámbito personal, es decir, en ámbitos en los que el alumnado deberá moverse en la esfera real.

Para el MCER, la competencia plurilingüe, entendida como la capacidad de utilizar varias lenguas con fines comunicativos, es parte de una competencia más amplia, la pluricultural, que permite al hablante participar adecuadamente en relaciones interculturales con personas de otras culturas. La competencia comunicativa plurilingüe y sus tres subcompetencias –lingüística (relativa a los conocimientos y destrezas sobre el sistema de la lengua), sociolingüística (aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes) y pragmática (relativa a la capacidad de organizar y secuenciar el discurso y de realizar funciones comunicativas)–, se integran en el marco de las competencias generales del individuo, y estas a su vez se sustentan en el aprendizaje de conocimientos socioculturales, y en el desarrollo de una conciencia y habilidades interculturales (MCER 2001: 101-108). Nos gustaría apostillar que creemos que la Competencia Intercultural debiera ser considerada una macrocompetencia como algunos autores demandan (Barros García & Kharnásova, 2012; Belmonte & Agüero, 2013) o que, por lo menos, no se la relegase a subcompetencia de otras.

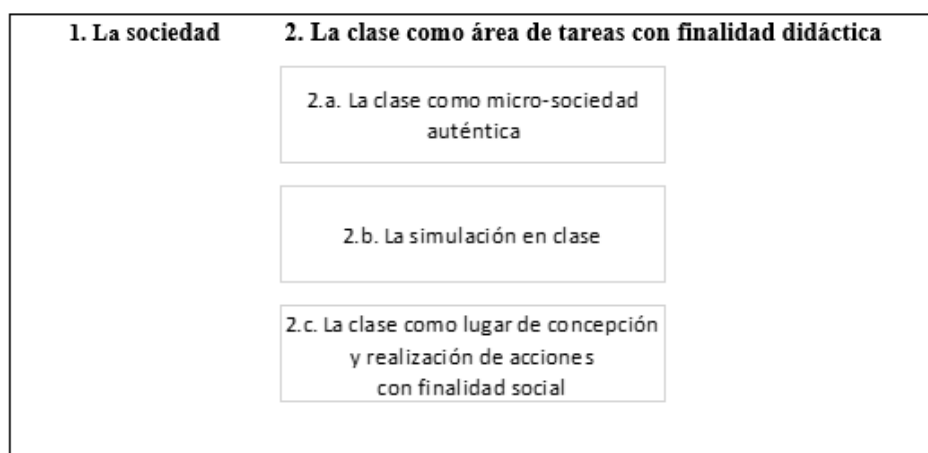
En la clase de FLE, como dijeron Bruner y Linaza (1984) apoyándose en Vygotski, el aprendizaje no es resultado de un proceso de individualización sino de la interacción entre el individuo y su/s cultura/s. Lo esencial del aprendizaje reside en las interacciones establecidas en el seno de la clase, tanto las realizadas entre el profesor y los estudiantes como las llevadas a cabo entre los estudiantes mismos.

El enfoque didáctico en la clase de FLE correspondiente a la época actual debería ser el accional, como preconiza el MCERL (y representado en el cuadro de Puren que presentamos en la página 45), en una fase co-cultural (actuar con) a semejanza de los proyectos comunes de las sociedades pluriculturales y desarrollarse en la E/A del FLE

mediante acciones conjuntas, en un enfoque colaborativo y accional, en proyectos conjuntos e interdisciplinarios en la clase de lenguas extranjeras.

Según Christian Puren (2004, pág. 35), cada metodología amplía o al contrario limita el área de intersección entre los «conjuntos»: **sociedad** (como área de acciones con finalidad social) y **clase** (como área de tareas con finalidad didáctica), y proporciona más o menos importancia respectiva a los diferentes tipos (2.a. la clase como micro-sociedad auténtica, 2.b. la simulación y 2.c. la clase como lugar de concepción y realización de acciones con finalidad social) de intersección. Veamos el cuadro representativo de las relaciones existentes entre ellas:

Relaciones entre tareas escolares y acción social



Como explica Puren, en la «pedagogía Freinet¹¹⁵» (2004, pág. 35) se da a las áreas 2a y 2c la mayor importancia, mientras que en el enfoque comunicativo se privilegia masivamente el área 2b, a expensas de las otras dos áreas, las que naturalmente tienen

¹¹⁵Basada en las técnicas propuestas por el pedagogo francés Célestin Freinet que pretende que la escuela sea una continuación de la vida del pueblo y del medio con sus problemas y realidades. Para ello plantea un proceso educativo centrado en el niño, pues según este autor, toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para el educando y para sus necesidades y sus aplicaciones más íntimas. Freinet, a la educación para la acción, la denomina educación con el trabajo, siendo uno de los principios básicos de la pedagogía de Freinet: la acción, la experiencia y el ejercicio; la base de esta pedagogía debe crear la atmósfera de trabajo adecuada para que el niño pueda desarrollar actividades productivas y formativas, en una educación-juego, que esté a la altura de las necesidades e intereses del niño, si el trabajo-juego no puede realizarse debe ser sustituido por el juego-trabajo. El proceso de aprendizaje se basa en la: observación, experimentación, acción y no en la razón como en la pedagogía tradicional. El papel del profesor no es autoritario, colaborando con el alumno en la búsqueda del conocimiento.

que privilegiar los profesores de lenguas en el proceso de E/A si quieren cumplir con su responsabilidad de educadores. En cuanto al proyecto, su gran flexibilidad le permite cubrir las tres áreas 2.a., 2.b. y 2.c., siendo la pedagogía del mismo la orientación privilegiada en la perspectiva accional esbozada por los autores del MCERL. Cada una de estas metodologías históricas elaboró su perspectiva accional en función de un objetivo social de referencia diferente¹¹⁶, objetivo que corresponde precisamente al conjunto de las acciones sociales que se quería que los alumnos fueran capaces de realizar en lengua meta al final de su formación.

Considerando toda la evolución metodológica de los últimos cien años en Europa y la perspectiva accional del MCERL, Puren propone llamar a este enfoque didáctico *coaccional* porque, según él¹¹⁷, se diferenciaría poniendo el énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas, pues a principios de los setenta el objetivo no era otro que la gestión correcta de los encuentros puntuales con extranjeros (y de intercambio más rápido y eficaz de informaciones o el viaje turístico). En la actualidad los usuarios de lenguas extranjeras colaboran, trabajan y conviven con personas de lenguas-culturas diferentes.

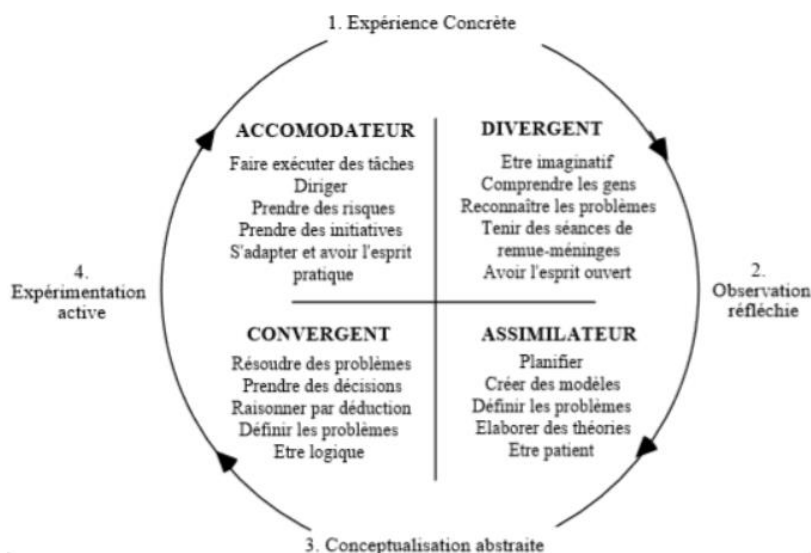
En el aula, el profesorado debe tener en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y puesto que la existencia y el desarrollo de las competencias interculturales no dependen solamente de conocimientos cognitivos, como diría Barmeyer¹¹⁸, la teoría del aprendizaje experiencial se debe combinar con el concepto de competencia intercultural.

¹¹⁶ En la página 49 de esta tesis, puede el lector encontrar el cuadro de Puren sobre la evolución metodológica, teniendo en cuenta el objetivo social de cada momento histórico.

¹¹⁷ Y en nuestra opinión.

¹¹⁸ Del Institut Européen d'Etudes Commerciales Supérieures de Estrasburgo (IECS) - Université R. Schuman. Y del C.E.S.A.G. (Centre d'Étude des Sciences Appliquées à la Gestion) France. En *Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France - Allemagne - Québec des styles d'apprentissage* (Barmeyer, 2004).

Para comprenderlo mejor, veamos su cuadro sobre las fases y estilos de aprendizaje relacionados con las competencias interculturales que los alumnos deben movilizar para su aprendizaje, en el que de la experiencia concreta se llega a la experimentación activa:



El orden puede iniciarse en cualquiera de las fases, pero el ciclo se completa en la misma dirección. Se puede, por ejemplo, partiendo de una experiencia concreta de la realidad, pasar a una fase de observación y reflexión (de reconocimiento de los problemas), para concretar seguidamente una conceptualización abstracta (elaboración de teoría o teorías) y, finalmente pasar a la experimentación activa (resolución de problemas).

En el proceso de E/A, el profesorado debe detectar los estilos de aprendizaje de sus alumnos y variar las actividades para poder facilitar el aprendizaje de todos ellos. Cada aprendiente moviliza competencias interculturales potenciadas por sus propias características cuyas estrategias metodológicas difieren según las características del estudiante. Este autor define cuatro tipos de estilo de aprendizaje: el acomodador (o pragmático), el divergente (o activo), el convergente (o teórico) y el asimilador (o reflexivo).

Veamos según las características de cada estilo las actividades que prefieren:

- El alumnado con **estilo de aprendizaje acomodador** (el pragmático) dirige, toma riesgos, incentiva iniciativas, se adapta a los cambios y es práctico. Se caracteriza por la intuición e imaginación (anticipa soluciones), la observación (atiende a los detalles) que relaciona enlazando con los diversos contenidos. Es dramático (vivencia los contenidos) y emocional, por lo que el entorno es determinante. **Las estrategias metodológicas preferidas** de este alumnado son los trabajos grupales y de desarrollo de la expresión artística. Favorecen su aprendizaje: la lectura de trozos cortos y discusión socializada, así como composiciones sobre temas puntuales con gráficos ilustrativos sobre los contenidos. Le motivan las actividades de periodismo y/o entrevistas, la elaboración de metáforas sobre contenidos y las actividades de ensayo y error. **Le cuesta más aprender** cuando aquello que tienen que aprender no se relaciona con sus necesidades inmediatas, no está relacionado con su «realidad» o las actividades no tienen una finalidad aparente.
- Para el alumnado con **estilo de aprendizaje divergente** (el activo), el alumno es imaginativo, intenta comprender a la gente, reconoce los problemas, mantiene sesiones de lluvia de ideas con otros y está abierto a nuevas ideas. Se caracteriza por ser kinestésico (aprende con el movimiento), experimental (reproduce lo aprendido), flexible (se acomoda hasta lograr aprender), creativo (tiene propuestas originales) e informal (rompe las normas tradicionales). **Las estrategias metodológicas** que favorecen el aprendizaje para este tipo de alumnado son la lluvia de ideas, los ejercicios de simulación, los nuevos enfoques en la resolución de

problemas, la predicción de resultados, el uso de analogías, la realización de experimentos, la construcción de mapas conceptuales, la resolución de puzzles, el ensamblaje de rompecabezas y los acertijos. **Le cuesta más aprender** cuando tiene que trabajar solo, cuando en trabajos grupales tienen que adoptar un papel pasivo o cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.

- El alumnado con **estilo de aprendizaje asimilador** (el teórico) planifica, crea modelos, define los problemas, elabora teorías y es paciente. Se caracteriza por ser reflexivo (razona lo aprendido), analítico (descompone el mensaje en sus elementos constituyentes), organizado (metódico y sistemático), estudioso (se concentra en el aprender), lógico (riguroso en el razonamiento), racional (considera verdad lo que su razón puede explicar) y secuencial (tiende al razonamiento deductivo). **Las estrategias metodológicas** para este tipo de alumnado son la investigación sobre la materia, la lectura de textos, la toma de apuntes, la clasificación y orden de los datos de la investigación, la participación en debates y la asistencia a conferencias. **Le cuesta más aprender** cuando tiene que aprender sin un fundamento teórico, con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre y en situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos.
- El alumnado con **estilo de aprendizaje convergente** (el reflexivo) razona por deducción, define problemas, toma decisiones, resuelve problemas y es lógico. Se caracteriza por entrar fácilmente en materia e involucrarse en experiencias nuevas, ser práctico, hábil para captar e ir a la solución de problemas, eficiente en la aplicación de la teoría y transferir lo aprendido.

Las mejores estrategias metodológicas para este tipo de alumnado son las actividades manuales, la realización de gráficos y mapas, los proyectos prácticos, la clasificación de información, los ejercicios de memorización, la resolución de problemas y las demostraciones prácticas. **Le cuesta más aprender** cuando se le fuerza a convertirse en el centro de la atención, se les apresura de una actividad a otra o cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente su proceder.

En la didáctica de lenguas-culturas, en España, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (elaborado en su marco) debe ampliarse, rebasando el concepto comunicativo de interacción (que es un hablar con otro actuando sobre él) y teniendo en cuenta el concepto de co-acción y de co-cultural (que es un actuar con los otros teniendo en cuenta su marco cultural de procedencia). Hasta ahora en la perspectiva intercultural se ha focalizado el tema de la alteridad, porque no se piensa tanto en la acción común que exige elaborar concepciones idénticas, es decir, objetivos, principios y modos de actuar compartidos por haber sido elaborados en común por y para la acción colectiva.

A cualquier modelo se le debe aplicar el paradigma de la adecuación y cada profesor debe ser capaz de modular la importancia respectiva de esas diferentes intersecciones en función de las variaciones de su entorno y de sus dispositivos de enseñanza. No se trata aquí de sostener que la perspectiva co-accional debería reemplazar el enfoque comunicativo en los contenidos de formación docente, los manuales y las clases. En coherencia con el paradigma de la adecuación, lo que hay que abandonar es la concepción tradicional del progreso por sustitución de la configuración anterior y cambiarla por la concepción moderna del progreso por enriquecimiento: la perspectiva co-accional amplía el abanico de las herramientas didácticas (enfoques, procedimientos,

técnicas, métodos, dispositivos...), pero únicamente el profesor en su clase puede decidir cuáles de ellas (incluidas las más tradicionales) son las más eficaces por ser las más adecuadas a su alumnado, enriqueciendo de este modo el proceso de E/A.

A la hora de contribuir al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en el alumnado de ESO, el profesorado debe tener claro cuáles son los objetivos que ha de perseguir y tener muy en cuenta la dimensión intercultural que apela más bien al campo de las actitudes, destrezas y valores, aunque también incluye el conocimiento de la/s cultura/s extranjera/s (Paricio Tato, 2014, págs. 223-224). Como dijera María Silvina Paricio Tato, le compete al profesorado de lenguas extranjeras el ejercicio de la mediación profesional entre el alumnado y la/s cultura/s de estas lenguas.

Por ello, el rol del profesorado no es el de un mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera; deben, además, convertirse en aprendientes interculturales, ser capaces de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes cuyo desarrollo pretende fomentar en sus estudiantes. Fomentar la propia adquisición de los componentes de la competencia intercultural que deben trabajarse en la clase de FLE (Byram & al., 1997, pág. 50-54), es decir, conocimientos, habilidades y consciencia interculturales¹¹⁹.

El profesorado debe tener presente, tanto para sí mismo como para su alumnado, los siguientes objetivos:

1. adquirir y fomentar la adquisición por parte de su alumnado de la competencia comunicativa de forma global, lo que implica una perspectiva accional e intercultural;

¹¹⁹Se pueden consultar en esta tesis en la página 83, punto 6.3. Componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural.

2. prepararse y preparar para ser capaz de tener relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos distintos a los suyos;
3. aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y ayudar a que sus estudiantes también lo hagan;
4. captar y hacerles captar la relación existente entre su propia cultura y otras;
5. interesarse por la alteridad y promover en el alumnado el interés y la curiosidad hacia la alteridad;
6. y, por último, tomar conciencia y hacerles tomar conciencia de la forma en que otros los perciben a ellos y a su/s cultura/s para lograr un cambio de perspectiva y fomentar el relativismo en este sentido.

En su función, es primordial que utilice una gama de recursos didácticos lo más variada posible y, en la actualidad, los medios audiovisuales e internet (por ejemplo, algunos blogs¹²⁰) proporcionan una fuente inagotable de materiales, por lo que no podemos obviar la incorporación de las nuevas tecnologías e implicar en la tarea de búsqueda de información al propio alumnado.

Como conclusión, en la labor docente, consideramos que hay dos características que deben ser esenciales en el profesorado.

Estos deben ser:

1. profesionales críticos y reflexivos,
2. capaces de ser tolerantes y respetuosos con el *Otro* y, a su vez, promover la tolerancia y el respeto hacia el *Otro* entre su alumnado.

¹²⁰ Existen blogs de la asignatura de Francés creados por profesores de francés de Secundaria. Veamos algunos ejemplos en Anexo I, página 360 de esta tesis.

Actualmente, en España, el profesorado de lengua francesa de Educación Secundaria, además de una licenciatura o un grado, debe poseer el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) o el Máster de Profesorado con especialización en francés. Ciertamente, sus estudios de licenciatura o grado no son suficientes para dedicarse a la enseñanza por lo que con esta formación pedagógica se pretende su capacitación profesional.

Para que el profesorado de idiomas pueda abordar adecuadamente los retos que implica el enfoque intercultural, debe convertirse él mismo en un aprendiz intercultural (Sercu, 1998, pág. 256) y recibir formación específica en interculturalidad y análisis de los sistemas.

No se desarrolla la Competencia Comunicativa Intercultural de los futuros enseñantes por arte de magia: ni el saber-ser¹²¹, ni el saber-aprender¹²², ni el saber¹²³, del mismo modo que tampoco ocurre con el saber-hacer¹²⁴.

La noción de *intermediario cultural* presupone que a este sistema de referencias se le incorporen los puntos de vista del locutor nativo (no solamente conocimientos disciplinarios teóricos), así como una toma de conciencia de los puntos de vista del locutor extranjero sobre las cuestiones culturales abordadas (Byram & al., 1997, pág. 17). Si el futuro profesor de LE no aprende estos saberes relacionados con la pragmática social, está muy lejos de ser un *mediador cultural* consciente de la arbitrariedad de su punto de vista y la de su interlocutor.

¹²¹ Definido como la capacidad afectiva para abandonar actitudes etnocéntricas con respecto a la alteridad, así como la aptitud cognitiva de establecer y mantener una relación entre su propia cultura y otra cultura extranjera (Byram & al., 1997, pág. 27).

¹²² Entendido como la aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema de interpretación que pone al día significados, creencias y prácticas culturales hasta entonces desconocidas y pertenecientes a una lengua y a una cultura con las que se está o no se está familiarizado (Byram & al., 1997, pág. 28).

¹²³ Definido como un sistema de referencias culturales que estructura el saber implícito y explícito adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural y que forma parte de las necesidades particulares del aprendiente en situaciones de interacción con nativos de la LE).

¹²⁴ Definido como saber procedimental o comportamiento adecuado en diferentes ámbitos de la interacción intercultural (Byram & al., 1997, pág. 29).

Por último, desde el inicio de su práctica docente cada curso, el profesorado debe autoevaluar las prácticas de E/A y de evaluación de modo que sea capaz de reconducir su metodología en caso de no considerar unos parámetros concretos. En lo tocante al desarrollo profesional y el proceso de E/A del profesorado de lenguas modernas¹²⁵, en el Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas¹²⁶ (Newby, 2007) con el que este profesorado puede desde la reflexión evaluar su propia práctica en el aula, encontramos los conceptos *cultura*, *cultural* e *intercultural* así como una propuesta de distintas tipologías de actividades en las páginas siguientes:

- En la página 16, en el capítulo sobre autoevaluación de objetivos y necesidades:
 - Punto 1. Entiendo el **valor cultural**, intelectual y personal **de aprender otras lenguas**.
- En la página 17, en el capítulo sobre autoevaluación del papel del profesor:
 - Punto 2. Puedo apreciar y hacer uso del valor añadido que aportan los alumnos con orígenes culturales diversos al ambiente de la clase.
 - Punto 4. Puedo servirme de teorías apropiadas sobre la lengua, el aprendizaje, **la cultura**, etc. así como de conclusiones relevantes de investigación con el fin de dirigir y guiar mi modo de enseñar.
- En la página 2, sobre las destrezas Hablar / Interacción oral:
 - Punto 3. Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para **que expresen** sus opiniones, identidad, **cultura**, etc.

¹²⁵ Lenguas francesa, inglesa, española ... del contexto europeo.

¹²⁶ Traducción del Ministerio de Educación. Gobierno de España. Esta publicación está disponible y puede descargarse en la página web: <http://www.ecml.at/epostl> Se inspira en los valores fundamentales del Consejo de Europa y promueve la diversidad lingüística y cultural, el plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los ciudadanos que viven en Europa. Sus actividades son complementarias a las de la División de política lingüística del Consejo de Europa, órgano encargado de la planificación y desarrollo de las políticas en materia de educación en lenguas.

- En la página 29, sobre la propia evaluación del profesorado del elemento Cultura:
 - Punto 1. Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita **desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia** (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).
 - Punto 2. Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).
 - Punto 3. Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de **textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales** en las “normas de comportamiento”.
 - Punto 4. Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades (juegos de rol, simulaciones, etc.) que ayuden a los alumnos a desarrollar su competencia **sociocultural**.
 - Punto 5. Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre el concepto de «lo otro / lo distinto» y a aceptar diferentes sistemas de valores¹²⁷.
 - Punto 6. Soy capaz de evaluar y seleccionar textos, materiales originales y **actividades** que llamen la atención del alumno **sobre las percepciones estereotipadas** y que le **inciten a cuestionarlas**.
 - Punto 7: Soy capaz de evaluar y seleccionar **actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno**.

¹²⁷ Los valores y las creencias son conocimientos implícitos (invisibles, recuérdese la metáfora de Weaver (verla en Anexo V, página 376) que hay que poder hacer explícitos (hacerlos visibles) para la reflexión, concienciación y sensibilización intercultural y el desarrollo, fomento y adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural.

- Punto 8: Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos y actividades que ayuden a los alumnos a **explorar la interrelación entre lengua y cultura**.
- En la página 37, sobre Contenidos de las lecciones:
 - Punto 4. Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura.
- En la página 42, sobre Contenidos:
 - Punto 4. Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan.

Para la **evaluación** de la cultura de la lengua meta: las pruebas «se pueden centrar en medir el conocimiento declarativo del alumno sobre la lengua o la cultura, o bien en medir la capacidad del alumno para usar la lengua en contextos lo más parecidos a la realidad».

- En la página 57, sobre Cultura:
 - Punto 1. Soy capaz de evaluar los conocimientos de los alumnos sobre hechos y eventos culturales de las comunidades donde se habla la lengua.
 - Punto 2. Sé evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su propia cultura y la de las comunidades donde se habla la lengua.
 - Punto 3. Sé evaluar la capacidad del alumno para responder y actuar correctamente en encuentros con **la cultura** de la lengua meta.

VIII. ESTUDIO EMPÍRICO

8.1. Contextualización: Centros participantes en el estudio y situación de la asignatura de francés en los mismos

Para la elaboración de nuestro estudio, nos dirigimos al profesorado de FLE en centros públicos de nuestra región priorizando el hecho de que quisieran participar en esta investigación. De este modo, los centros participantes son aquellos vinculados a este profesorado. Priorizamos así el criterio de la disposición a colaborar del profesorado a la selección de centros por razones de índole geográfica, características o tamaño de la población en donde se ubicaban, características de la oferta educativa de los centros... A pesar de ello, los institutos de Enseñanza Secundaria de donde procedían los veinte profesores/as que desearon participar nos ofrecen variedad en relación con las características del lugar en el que se ubican (número de habitantes, conformación de la población, localidad con una mayor o menor actividad en un sector económico u otro, ofertas educativas diferentes con relación a la enseñanza de lenguas...). Conozcamos más datos sobre los mismos.

8.1.1. Tipos de centros participantes en el Estudio Delphi

Como ya hemos anunciado, todos los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IES) en los que trabaja el profesorado que participa en el Estudio Delphi son públicos y pertenecen a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). Comprobamos que en 2012 algunos de ellos recibieron su acreditación como centros

públicos de Enseñanza Secundaria de los programas de Enseñanza Bilingüe Español-Francés o Enseñanza Bilingüe mixta de Español-Francés-Inglés.

Una vez preguntamos a estos profesores sobre las características de sus centros y sobre las asignaturas que imparten en ellos, nos refirieron los siguientes datos que recogemos este cuadro:

Cód. CENTROS	Localidad CENTROS	Centro bilingüe	Centro plurilingüe	FLE 1ª lengua	FLE 2ª lengua
1.B.1.1. /2	Lorca	NO	NO	NO	SI
1.B.1.2. /2	Beniaján	SI	SI	NO	SI
1.B.1.3. /2	La Alberca	SI	SI	NO	SI
1.B.1.4. /2	Murcia	NO	NO	NO	SI
1.B.1.5. /2	Murcia	SI	SI	SI	SI
1.B.1.6. /2	Cabezo de Torres	SI	NO	NO	SI
1.B.1.7. /2	Torreagüera	NO	NO	NO	SI
1.B.1.8. /2	Roldán	SI	NO	NO	SI
1.B.1.9. /2	Molina de Segura	SI	NO	NO	SI
1.B.1.11. /2	Cartagena	NO	SI	NO	SI

De los centros de Enseñanza Secundaria en los que trabajan estos docentes, cuatro son centros plurilingües¹²⁸. Solamente en uno de ellos¹²⁹ se imparte la asignatura Francés como Primera Lengua Extranjera. Este centro está adscrito al Programa de currículo mixto relativo a la doble titulación Bachiller/Baccalauréat (Programa Bachibac), que se desarrolla conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero¹³⁰ y en

¹²⁸ Y pertenecen a la relación de centros de Enseñanza Secundaria que obtuvieron su acreditación como centros bilingües en 2012. En la página 361 de Anexo II de esta tesis, se puede consultar el listado.

¹²⁹ Distinguido en el año 2017 con el sello de Calidad "Label France Education", reconocimiento internacional otorgado por el Ministro de Asuntos Exteriores de la República Francesa a los centros que sobresalen por ofrecer una enseñanza bilingüe de la lengua y la cultura francesas.

¹³⁰ Por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles.

la Orden ECD/1961/2015 de julio¹³¹. Se trata de un currículo integrado que tiene la consideración de *modalidad avanzada* del SELE¹³².

8.1.2. Sobre el FLE, optativas y otros idiomas

En el primer cuestionario que realizamos conocimos las dificultades del FLE al tener que competir con otras asignaturas en los centros de enseñanza y quisimos saber si competiría además con otros idiomas, lo que realizamos en el segundo cuestionario.

Todos ellos nos confirmaron la primera hipótesis ya que, considerada como optativa, la asignatura Francés como Segunda Lengua Extranjera compite con otras asignaturas optativas, pero no con otras lenguas. Recogemos a continuación, aquellas con las que comparte el carácter opcional más a menudo en los centros de Secundaria de la región de Murcia: Robótica, Comunicación Audiovisual (también llamada, Audiovisuales, Medios Audiovisuales o Cultura Audiovisual), Iniciación a la Investigación, Cultura Clásica, Música (o Cultura Musical), Dibujo, Iniciación a la Actividad Empresarial o Iniciación al Emprendimiento, Tecnología, Psicología, Informática, Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), Técnicas Deportivas y Artes Escénicas¹³³.

¹³¹ Por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención.

¹³² Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Orden de 22 de junio de 2017 por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, consultada en línea el 26 de febrero de 2018, enlace web: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/172/BORMOrdenSELE240617.pdf>

¹³³ Algunos de los profesores encuestados incluyeron la asignatura de Religión dentro de las asignaturas optativas. Con la LOMCE desapareció Educación para la Ciudadanía y se estableció como alternativa a Religión la asignatura Valores Sociales y Cívicos para Educación Primaria y Valores Éticos en Secundaria. El último cambio llegó en 2015, cuando el Ejecutivo del presidente del gobierno Mariano Rajoy aprobó un nuevo currículo para la asignatura de Religión en los colegios desarrollado por la Comisión Episcopal de Enseñanzas y Catequesis y no por el Gobierno, como ya se venía haciendo en las últimas reformas educativas. Religión se mantuvo como optativa en los seis cursos de Primaria y en los cuatro de Secundaria, y su contenido seguía siendo evaluable pese a no entrar en las pruebas externas de Secundaria. <http://boe.es/boe/dias/2015/02/24/pdfs/BOE-A-2015-1849.pdf#BOEn> (Resolución de 11 de febrero de

Por centros, podemos apreciar en el siguiente cuadro que el FLE es ofertado como asignatura optativa en todos:

	Localidad	optativa
1.B.1.1.	Lorca	SI
1.B.1.2.	Beniaján	SI
1.B.1.3	La Alberca	SI
1.B.1.4.	Murcia	SI
1.B.1.5.	Murcia	SI
1.B.1.6.	Cabezo de Torres	SI
1.B.1.7.	Torreagüera	SI
1.B.1.8.	Roldán	SI
1.B.1.9.	Molina de Segura	SI
1.B.1.11.	Cartagena	SI

La mayor parte de los centros solo ofertan el Inglés como Primera Lengua Extranjera. En la muestra de centros de nuestro estudio, solo uno oferta el Francés como primera lengua, lo que equivale a 10% de nuestros centros, frente al 30,1% de todos los centros públicos de la Región de Murcia con un programa de enseñanza plurilingüe (en el que además del español/inglés tienen el español/francés como Primera Lengua¹³⁴).

Para comprender el estatus del francés como lengua extranjera en la región, decidimos documentarnos sobre las últimas Órdenes de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y, sobre todo, sobre los últimos cambios establecidos en la Orden SELE (Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de 22 de junio de 2017.

En esta última orden se recuerda la relevancia de las lenguas extranjeras dentro del marco estratégico europeo «*Educación y Formación 2020*». En esta última Orden

2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria).

¹³⁴ Y es considerada asignatura obligatoria. Frente al 69.9% de centros públicos con un programa de enseñanza bilingüe de español/inglés en el que el Francés es Segunda Lengua Extranjera, por lo tanto, considerada asignatura optativa.

SELE, a propósito de la Comunicación en Lenguas Extranjeras, se indica que es una de las ocho competencias clave a adquirir para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación. También hace referencia a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que establece en su preámbulo que el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación. Asimismo, la Consejería de Educación expone que la Orden SELE fija el fomento del plurilingüismo a modo de objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo en el que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, pues lo considera decisivo para favorecer la empleabilidad y las opciones profesionales. Explica que se introdujo en la disposición adicional segunda del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre en la que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, una importante novedad que conllevaba un cambio metodológico, al establecer que las administraciones educativas podían implementar que una parte de las asignaturas del currículo se impartiese en lenguas extranjeras¹³⁵, sin que esta circunstancia supusiese la modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en los mismos. Además, también se introdujo que la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarían como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Con la finalidad de adecuar la regulación de los actuales programas de enseñanza bilingüe a los cambios metodológicos introducidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se precisa un cambio, porque ya no se trata de un programa educativo, sino de un sistema de enseñanza en lenguas extranjeras¹³⁶. Al tratarlo como un nuevo sistema de enseñanza, se aprovecha para refundir en una única orden la regulación del Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras aplicable en todos los

¹³⁵ Asignaturas no lingüísticas (ANL) en idioma extranjero.

¹³⁶ De ahí, el nombre de esta orden: Orden SELE (Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras).

centros educativos de la Región de Murcia en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, en la Educación Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria) y en Bachillerato.

Por ende, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se prodiga en decir, en cuantos medios lo permiten, que con su estrategia +**Idiomas** incorpora el Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en todos los centros educativos, de modo que todos los alumnos de la región puedan cursar enseñanza bilingüe o plurilingüe en alguna de las modalidades propuestas (básica, intermedia o avanzada) en el curso 2018-2019.

No obstante, nos parece contradictorio que priorizando el plurilingüismo y la estrategia +**Idiomas**, la asignatura Francés sea relegada a una optativa más en muchos centros públicos de la Región de Murcia y que el número de horas de clase destinadas a esta haya disminuido para el Francés como Segunda Lengua Extranjera.

Al mismo tiempo, con esta diferencia notoria entre modalidades (básica, intermedia y avanzada) entendemos que se establece una gran división entre el alumnado que estudia en la *modalidad básica* y aquellos que lo estudian en la *modalidad avanzada*. La asignatura pasa a tener el estatus de optativa en muchos centros y, al no ser una asignatura troncal u obligatoria, compite con otras optativas. Nos preguntamos si los beneficios y el enriquecimiento del plurilingüismo se reservan únicamente a los centros que ofertan la enseñanza del Francés como *Primera Lengua Extranjera* en la *modalidad avanzada*.

El periodo de nuestro Estudio Delphi coincide con el momento en que a los centros autorizados a impartir el Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras o el Programa de Enseñanza Bilingüe se les pide que se adecúen a las condiciones establecidas en el Texto Refundido de la Orden SELE de 24 de junio de 2017, es decir, a partir del curso 2016-2017. Pero no es únicamente de aplicación para los centros públicos y los concertados;

en la orden 2017 se abre la puerta del SELE a los centros privados, en la Disposición adicional segunda sobre Aplicación en centros privados, en su punto 2:

La presente orden será de aplicación en los **centros docentes privados no concertados** que deseen implantar el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras, sin perjuicio de la autonomía reconocida a estos en el artículo 25 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

Nos parece por tanto, a la luz de los datos, que la normativa nacional y regional no favorecen el estudio de una segunda lengua extranjera, particularmente al francés, cuya situación ha empeorado en los últimos años.

8.1.3. El alumnado de FLE de los centros participantes

Las aulas en las que se imparte el FLE acogen alumnado español y de otras nacionalidades. En el cuadro siguiente se observan las distintas procedencias que recogen nuestras encuestas¹³⁷:

IES	EXTRANJEROS EN AULA DE FLE / NACIONALIDADES						Extranj.	
	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	sí	no
IES 1	ÁRABE	ECUATORIANA	RUMANA				X	
IES 2	MARROQUÍ	ARGELINA	ECUATORIANA	RUMANA	COLOMBIANA		X	
IES 3	No hay alumnado de procedencia extranjera en FLE							X
IES 4	MARROQUÍ	ECUATORIANA	BOLIVIANA				X	
IES 5	ECUATORIANA	MARROQUÍ	RUMANA	CHINA	BÚLGARA	COLOMBIANA	X	
IES 6	MARROQUÍ	ECUATORIANA	PERUANA				X	
IES 7	VENEZOLANA	ECUATORIANA					X	
IES 8	MARROQUÍ	ECUATORIANA	RUMANA				X	
IES 9	ARGELINA	BÚLGARA	PARAGÜAYA	MARROQUÍ	ECUATORIANA		X	
IES 11	IRANÍ	COLOMBIANA	MARROQUÍ	ECUATORIANA	RUMANA		X	

¹³⁷ Se presentan de izquierda a derecha mostrando de una mayor a menor presencia.

Únicamente en un centro no había alumnos extranjeros en sus clases. Sin embargo, la realidad y normalidad en las aulas es que haya alumnado de otras nacionalidades, pues es un reflejo de la heterogeneidad de la actual sociedad.

8.2. Contexto legal y organizativo de la enseñanza de segundas lenguas en la Región de Murcia

El incremento del número de inmigrantes y de extranjeros, del mismo modo que la vuelta de emigrantes españoles y descendientes de estos, han modificado el panorama de las aulas españolas en los últimos decenios. La movilidad de trabajadores en el espacio del mercado europeo motiva la necesidad de aprender lenguas extranjeras por la utilidad y el beneficio que estas pueden suponer. Con mayor ahínco y con vistas a acceder a unas mejores condiciones de vida, algunos inmigrantes, sobre todo los procedentes del continente africano¹³⁸ en su paso hacia Europa con el objetivo de llegar a países francófonos buscando mejoras económicas y sociales, arriban a las clases de FLE (Francés Lengua Extranjera) de la Región de Murcia. Muchos de ellos eligen el francés también por su familiaridad, identificación cultural y porque lo han estudiado en sus países de origen. Las medidas políticas adoptadas en España con las directivas europeas alimentan en la sociedad nuevas expectativas de futuro en el mundo competitivo de la globalización, pues las políticas lingüísticas europeas favorecen el plurilingüismo y pluriculturalismo dando lugar a un nuevo mito perseguido: el hablante plurilingüe e intercultural. Se sabe que no solamente se aprenden lenguas extranjeras en el seno del aula y se constata la urgencia de enriquecer culturalmente a los estudiantes, alejándolos de reduccionismos y estereotipos pasados. El inconveniente encontrado es que la

¹³⁸ Por influencia de la colonización en esos países y por similitud con las lenguas-culturas aprendidas en sus países de procedencia.

competencia intercultural (CI, en adelante) no es innata al hombre, ha de desarrollarse ya que, lamentablemente, no sucede de forma espontánea en la mayoría de la gente. Para fomentarla en el alumnado, hay que abordarla como si se tratase de otro de los objetivos didácticos de las clases de Lengua Extranjera (LE, en adelante). Con esta perspectiva intercultural, en el aula de FLE no se deben adquirir solamente conocimientos socioculturales de la Lengua Extranjera, sino que se ha de generar una buena actitud hacia lo que es diferente¹³⁹ y una mayor capacidad de descubrir y de interpretar el mundo, creando un tercer espacio o tercera cultura, como expresaría Kramsch (1993), definiéndolo como el espacio neutro que nace del contacto entre dos culturas.

Creemos oportuno hacer mención de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)¹⁴⁰, ley educativa vigente, y su implantación en la Educación Secundaria Obligatoria, porque nuestro estudio versa sobre este nivel. Además, queremos señalar que su implantación era reciente¹⁴¹ cuando realizamos el estudio de campo. Siguiendo directivas europeas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante, MECED) fue ultimada la implantación¹⁴² de esta ley de educación en todos los ciclos en el curso 2016-2017 en los Institutos de Enseñanza Secundaria españoles. Para el nivel de la ESO¹⁴³ (alumnos de 12 a 16 años) se implementó paulatinamente del siguiente modo en los Institutos de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia:

- Cursos de 1º y 3º de ESO durante el curso escolar 2015-2016.
- Cursos de 2º y 4º de ESO durante el curso escolar 2016-2017.

¹³⁹ Todos somos diferentes. Dependiendo del contexto en el que nos hallemos, nuestro origen cultural hace de nosotros alguien diferente para aquellos con otro referente.

¹⁴⁰ O Ley Wert haciendo referencia al Ministro de Educación que la pondría en marcha.

¹⁴¹ Se implantaba en los últimos niveles cuando llegamos a los Institutos de Secundaria con las siguientes restricciones: La evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria correspondiente a la convocatoria que se realizase en el año 2017 no tendría efectos académicos.

¹⁴² Según el calendario consultado en <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/calendario.html>

¹⁴³ Educación Secundaria Obligatoria, dividido en cuatro cursos, en los que desarrollamos nuestro estudio.

En lo relativo a la descripción de la LOMCE, en su página web¹⁴⁴, el MECD argumenta las ventajas y beneficios buscados diciendo que esta ley implica:

- Un conjunto de medidas de mejora de las condiciones para la adquisición y la expresión de los talentos de los alumnos, así como su pleno desarrollo personal y profesional, a modo de soporte de la igualdad de oportunidades.
- Un abordaje de los problemas detectados en el sistema educativo español, sobre los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales.
- Una mirada hacia los sistemas educativos de nuestro entorno, que sugiere la simplificación de nuestro currículo, el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, el incremento de la transparencia de los resultados y rendición de cuentas, y la cultura del esfuerzo.
- Una modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) equilibrada, sostenida en el tiempo y consensuada a través de la participación de todos los sectores políticos, sociales y educativos.
- Un conjunto de medidas para que España se sitúe en la posición que le corresponde en el ámbito educativo internacional, se mejore la formación y preparación de los estudiantes y se converja hacia los objetivos europeos en educación de la Estrategia Europa 2020.

¹⁴⁴<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/presentacion.html>, sitio web consultado por última vez el 4 de enero 2018.

Por supuesto que su establecimiento no ha quedado exento de polémicas y tiene desde el principio muchos detractores por parte de los agentes sociales de la educación que ven peligrar muchos de los derechos fundamentales adquiridos y defendidos durante otras leyes educativas anteriores (LOGSE¹⁴⁵, LOCE¹⁴⁶, LOE¹⁴⁷). A consecuencia de esta ley vigente, los profesores de francés de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) se ven perjudicados por la interpretación de la LOMCE¹⁴⁸ que realizaron las autoridades educativas regionales y su estricta aplicación. Otras Comunidades Autónomas¹⁴⁹ decidieron apostar mucho más por el francés como Segunda Lengua Primera¹⁵⁰ o Segunda Lengua Segunda¹⁵¹. Aún más cuando abriendo la puerta a la especialización de los centros educativos, los directores de institutos de ESO dotados de mayor autonomía se vieron abocados a tomar decisiones en cuanto a la implementación de esta ley en sus centros, promoviendo la incorporación de nuevas materias optativas en su oferta académica. Constatamos, como no podía ser de otra manera, estas disensiones con las instituciones autonómicas de la Región de Murcia en nuestro análisis del Estudio Delphi a profesores de lengua francesa que imparten FLE en la ESO (y del que daremos cuenta en el punto 8.7 del presente trabajo en el que se muestran los resultados y análisis de los datos del Estudio Delphi).

A nivel regional, en Murcia, la inestabilidad normativa e incluso jurídica que se genera en el funcionamiento de un modelo educativo no puede ir más que en detrimento de la formación de los estudiantes e impide la necesaria seriedad y consistencia que

¹⁴⁵Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990 a 2006).

¹⁴⁶Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada en 2002 pero que no llegó a aplicarse porque fue derogada en 2006.

¹⁴⁷Ley Orgánica de Educación (2007 a 2013). En 2013 se modificó parcialmente debido a la aprobación de la LOMCE que entró plenamente en vigor en el curso 2014/2015.

¹⁴⁸Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aprobada en 2013 y que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

¹⁴⁹ Entre ellas, la andaluza y la de La Rioja.

¹⁵⁰ También denominada Primera Lengua Extranjera.

¹⁵¹ La encontramos también como la Segunda Lengua Extranjera.

requiere la educación. Como se dice en el informe de la Asociación de Enseñanza Bilingüe (AEB) y queda también reflejado en nuestro Estudio Delphi al profesorado, el cambio casi cada año del modelo de enseñanza bilingüe en la Región de Murcia genera confusión en la comunidad educativa e inseguridad en el profesorado, como hemos comentado anteriormente. Al margen de otras consideraciones, los cambios normativos a los que se ha hecho referencia muestran falta de conocimiento experto y apuntan a un exceso de liderazgo político.

Veamos un histórico de la normativa bilingüe que se ha ido modificando casi cada año hasta llegar a la última Orden de SELE¹⁵² de 2017, 24 de junio de 2017:

- **2009**, Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia.
- **2011**, Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia.
- **2011**, Orden de 27 de junio de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se regula el Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.
- **2013**, Orden de 11 febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería

¹⁵² Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras.

de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia.

- **2014**, Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria.
- **2015**, Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de *Colegios Bilingües de la Región de Murcia*.
- **2016**, Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras (SELE) en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- **2017**, Orden SELE de 22 junio de 2017, BORM de 24 de junio de 2017, por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016 de la Consejería de Educación y Universidades por la que se regula el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Recogeremos a continuación algunos artículos y puntos del texto consolidado de la orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con las modificaciones introducidas por la Orden de 22 de junio de 2017 que hacen referencia a algunas de nuestras hipótesis y problemas planteados en nuestra investigación:

Artículo 4. Objetivos

- La implantación del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Región de Murcia se orienta a la consecución de los siguientes objetivos:
 - a) Implantar el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la totalidad de los centros de la Región que impartan Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2018-2019.
 - b) Favorecer un mayor desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en una primera lengua extranjera, con objeto de que los alumnos que cursen el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en su modalidad intermedia o avanzada estén en condiciones de adquirir los siguientes niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL):
 - a. Educación Primaria: nivel A2
 - b. Educación Secundaria Obligatoria: nivel B1
 - c. Bachillerato: nivel B2

En el artículo 4, se habla de «favorecer un mayor desarrollo de la competencia en comunicación lingüística «y la adquisición de niveles del MCERL, pero las palabras intercultural o interculturalidad están ausentes. A pesar de todo, el concepto intercultural está siempre implícito en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Artículo 5. Metodología

El artículo 5 trata sobre orientaciones metodológicas.

- Punto 1. Sin perjuicio de la autonomía pedagógica de los centros y de las orientaciones metodológicas propias de cada etapa y asignatura, se procurará que la práctica docente del Sistema de Enseñanza en

Lenguas Extranjeras esté basada en los principios metodológicos AICLE.

Aunque no sea obligatorio (se indica que «se procurará»), se pretende aplicar los principios del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y nos preguntamos si la formación del profesorado de Secundaria ha obtenido una formación lo suficientemente proactiva¹⁵³ para llevar esta práctica docente del SELE al aula de FLE.

- Punto 2. El profesorado de las asignaturas impartidas en lenguas extranjeras establecerá las estrategias metodológicas y organizativas necesarias con el fin de atender a la diversidad del alumnado, prevenir las dificultades que puede suponer el uso de otro idioma como lengua vehicular e intervenir sobre estas una vez detectadas.

Se deja en manos del profesorado de lengua extranjera (LE) la metodología y la organización para atender la «diversidad del alumnado y prevenir las dificultades». Tampoco se hace mención alguna de la interculturalidad, pero entrevemos que las dificultades que puedan sobrevenir, aparte de que sean dificultades cognitivas individuales de cada estudiante, pueden ser también de tipo intercultural, en el sentido amplio de tener relaciones humanas armoniosas a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas.

- Punto 5. El profesorado que imparta docencia en una lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tendrá en cuenta las siguientes orientaciones:
 - a) El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como medio de comunicación habitual

¹⁵³ Formación proactiva en el sentido de previa a las necesidades reales de la formación del profesorado. En el sentido de que, si el alumnado debe adquirir ciertas competencias como la CCI, el profesorado debería ser formado con antelación en dicha CCI y capacitado para poder facilitar el desarrollo o adquisición de la misma por parte de su alumnado.

con hablantes de la lengua extranjera en otros países de forma escrita, así como a través de videoconferencias.

- b) El uso del portfolio como herramienta de recogida de producciones del alumno.
- c) El trabajo de los alumnos en diferentes agrupaciones (individual, en parejas y en equipo), en función de las tareas asignadas.
- d) La expresión oral a través de presentaciones, exposiciones y debates orales en la lengua extranjera.
- e) El diseño de tareas comunicativas para contribuir a que el alumnado domine tanto oralmente como por escrito, las principales formas del discurso lingüístico.
- f) El fomento del hábito lector a través de lecturas divulgativas o de diferentes géneros relacionadas con los aprendizajes, así como la introducción de lecturas auténticas que impliquen búsqueda y análisis de información.

Todas estas premisas se ajustan a la metodología que requiere la educación intercultural y con estas formas de trabajar se fomenta la adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural del alumnado.

Artículo 6. Organización

- Punto 2. La consejería competente en materia de educación promoverá medidas que favorezcan la realización de desdobles de conversación en todos los periodos lectivos previstos en el correspondiente decreto de currículo para las asignaturas de Primera Lengua Extranjera, en los grupos con un número de alumnos superior a 20, en los centros de titularidad pública que impartan la modalidad avanzada durante la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Sería conveniente que la Segunda Lengua Extranjera se beneficiase de las mismas medidas que promueve la Consejería de Educación de Murcia para la Primera Lengua Extranjera y que la enseñanza/aprendizaje de LE no tuviera tantas distinciones entre las modalidades. En estas últimas órdenes se beneficia exclusivamente al alumnado de la modalidad avanzada de la ESO y el Bachillerato. Para ellos se proyectan actividades como el Programa Picasso¹⁵⁴ para la ESO. Y además el profesorado de esta modalidad avanzada trabaja en mejores condiciones, pues tiene un mayor apoyo institucional¹⁵⁵.

8.3. Justificación del método

Antes de determinar la situación real de la formación en competencia comunicativa intercultural (CCI) de profesores y alumnos, hemos de tener en cuenta el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) de lenguas, no olvidando que dicho desarrollo conlleva también el aprendizaje de su cultura.

Dado que nuestro estudio versa sobre un tema relacionado con la didáctica de las lenguas y culturas extranjeras, consideramos que la metodología apropiada para esta investigación es cualitativa-cuantitativa, propia del marco de las ciencias sociales y la lingüística.

Para el estudio realizado entre el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria empleamos la encuesta como instrumento de análisis y para el estudio relacionado con el profesorado de ese mismo nivel utilizamos el *Método Delphi*.

¹⁵⁴Se trata de un programa de movilidad individual enmarcado en el Acuerdo de colaboración entre la CARM y la Académie de Nancy-Metz para el desarrollo de programas lingüísticos, educativos y culturales de aprendizaje de la lengua y cultura francesas en centros escolares (BORM 10 de mayo 2012) que proporciona la profundización en lengua-cultura francesa en inmersión. La última resolución de la directora general de atención a la diversidad y calidad educativa es la Resolución del 9 de marzo de 2018.

¹⁵⁵ Las condiciones laborales de los docentes de la lengua francesa como Segunda Lengua Extranjera no son las mismas que las otorgadas a los de la Primera Lengua Extranjera. En la organización de grupos del SELE, no solamente se otorga menos horas lectivas a la Segunda Lengua Extranjera (por lo que afecta también a los resultados del alumnado en la asignatura), sino que los desdobles con auxiliares nativos de la LE se reservan para la Primera Lengua Extranjera (modalidad avanzada del SELE).

Nos inclinamos por un estudio diferente para el alumnado, que será complementario del primero y nos aportará una visión cuantificada de la situación, principalmente debido al número de la muestra de alumnos, superior al de profesores. Es preciso cuantificar las respuestas de los alumnos como copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje para que resulte un reflejo lo más fidedigno posible de la realidad en las aulas de FLE. Nuestra investigación se ciñe a una muestra representativa de un colectivo más amplio. Mediante preguntas estandarizadas que miden la distribución de dicho colectivo a través de diversas características, generalizamos los datos observados al universo general de la población a partir de nuestra muestra, siendo un retrato fiel a menor escala.

Nuestra elección del *Método Delphi* para las encuestas al colectivo experto¹⁵⁶ se hizo en función de las características de este método que se ajustan perfectamente a la naturaleza y objetivos de nuestro estudio. Nos decantamos por el Método Delphi pues se pensó que sería relativamente fácil realizar la toma de datos de primera mano con la necesaria colaboración de los autores del proceso mismo; es decir, el acceso a los hechos expresados en las opiniones y datos que nos pudiese referir profesorado de lengua extranjera (en nuestro caso, la lengua francesa). Y, por descontado, se consideró la ventaja añadida de que el estudio fuese un fiel reflejo de la situación actual de la educación desde la perspectiva del profesorado implicado, así como una visión de la evolución (o involución) del francés en una región situada al sur de Europa con un flujo de culturas que la transitan y alumnos plurilingües que enriquecen las aulas.

Como dirían Linstone y Turoff (1975) y Landeta (1999), este método utiliza una técnica de investigación social que tiene como objeto la obtención de una opinión grupal

¹⁵⁶ Muestra compuesta por profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

fidedigna a partir de un grupo de expertos. Se trata de un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo.

Concebido en los años 50 con fines militares, a partir de la década de los sesenta ha sido utilizado en los ámbitos académicos y empresariales, principalmente como técnica de previsión y consenso en situaciones de incertidumbre, en las que no es posible acudir a otras técnicas basadas en información objetiva. La capacidad de predicción del Delphi se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos.

Consideramos idóneo este método para nuestro estudio por las siguientes razones:

- Este método de prospección exploratoria realizado a un grupo de expertos es ideal cuando no existen datos históricos con los que trabajar sobre la E/A de la Competencia Comunicativa Intercultural ni del profesorado, ni del alumnado. Con el Estudio Delphi se explora la situación de la formación en CCI, los recursos y medios disponibles en los IES de la Región de Murcia y aquellos que son necesarios para la adquisición de la CCI del alumnado, desde la perspectiva de los coautores¹⁵⁷ en el proceso de E/A del FLE.
- El impacto de los factores externos (las políticas, situaciones económicas...) es más relevante en la evolución de la enseñanza-aprendizaje que el impacto de los internos (influencias en modos de ser, aprender, hacer, ...). Este método, al no tener un cara a cara, evita la confrontación y fomenta la reflexión crítica de nuestros expertos-

¹⁵⁷ Tanto el gremio de profesorado de FLE como el alumnado, participe en el proceso de E/A del FLE.

profesores de FLE que juntos van conformando una opinión grupal sobre las cuestiones planteadas en esta investigación y su práctica docente.

- Se quiere que las consideraciones éticas y morales que se desprenden de las prácticas docentes dominen sobre las económicas y tecnológicas en el proceso evolutivo del Estudio Delphi, al considerarse los factores que influyen en la práctica de la E/A de la CCI sin tener en cuenta el coste económico.
- Se desea mantener la heterogeneidad de los participantes con la finalidad de asegurar la validez de los resultados.
- El tema estudiado requiere de la participación de individuos expertos, profesores de ESO en IES públicos de alumnos de Francés que lo estudian como lengua extranjera en el contexto de la enseñanza-aprendizaje.
- Por su complejidad, el problema no se presta al uso de otra técnica analítica más objetiva y precisa, pues queremos que prime la opinión grupal de los expertos de nuestro estudio. Por ejemplo, llegar a un consenso en cuanto a buenas prácticas (tema complejo en educación) nos movió a considerarlo y, finalmente, elegirlo.
- Tras realizar las cuatro fases de este método se ha elaborado un informe final que, consideramos, ayudará en la toma de decisiones sobre los problemas u objetivos planteados inicialmente. El informe es otro aspecto positivo para que nos decantásemos por este método, ya que el experto-profesor participante lo recibe y de él puede saber cómo encaran la práctica de la CCI otros expertos docentes y en qué porcentaje es idónea su forma de encararla.

También nos resulta interesante este método por las características siguientes:

- La iteración y retroalimentación controlada: se consigue la iteración al presentar varias veces el mismo cuestionario, lo que permite disminuir el espacio intercuartil, ya que se consigue que los expertos vayan conociendo los diferentes puntos de vista y puedan ir modificando su opinión hasta llegar a un consenso.
- Se consigue una respuesta del grupo en forma estadística: la información que se presenta a los expertos no es solo el punto de vista de la mayoría, sino que se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido.
- La heterogeneidad en la composición de la muestra de expertos: pueden participar expertos que desempeñen otras funciones sobre las mismas bases, por ejemplo, un profesor puede ostentar otros cargos (como ser director de su departamento o director de un centro). También son grupos heterogéneos por otras variables como los años que llevan dando clases de la asignatura de FLE, su preparación pedagógica, didáctica, etc.

Finalmente, lo elegimos por sus ventajas e intentamos en todo momento minimizar sus inconvenientes. Veamos cuáles son¹⁵⁸:

8.3.1. Ventajas del Método Delphi

- Permite obtener información de diferentes puntos de vista sobre temas muy amplios o muy específicos. Los Ejercicios Delphi son considerados *holísticos*, cubriendo una variedad muy amplia de campos.
- El horizonte de análisis puede ser variado.

¹⁵⁸ Recogidas en Landeta (1999) y observadas en la puesta en marcha y desarrollo de nuestro estudio con el Método Delphi.

- Permite la participación de un gran número de personas, sin que se forme el caos de las reuniones de grupo *cara a cara*, eliminando o aminorando los efectos negativos¹⁵⁹ de este tipo de reuniones de forma que todos participan.
- Ayuda a explorar de forma sistemática y objetiva problemas que requieren la concurrencia y opinión cualificada.

8.3.2. Inconvenientes del Método Delphi

- El largo tiempo de ejecución desde el periodo de formulación hasta la obtención de los resultados finales. En nuestro caso, sufrimos alguna deserción debido al tiempo de duración del estudio y, en nuestro caso, a problemas de índole personal (como la pérdida de plaza de profesor que ocupaba algunos participantes en 2016-2017). Se nos planteó este inconveniente de la reducción del número de expertos, pero creemos que fue compensado gracias a que ya en el cuestionario de la primera ola se produjo consenso en algunas cuestiones y en el segundo cuestionario de la segunda ronda se alcanzó consenso sobre las cuestiones prioritarias.
- Una parte crítica del método podrían ser las preguntas del cuestionario y su interpretación, por lo que realizamos y pasamos previamente el cuestionario a otros profesores que no participarían en el estudio como prueba previa de que era comprensible y no se prestaba a interpretaciones varias.
- Sesgos en la elección correcta de nuestros participantes. En nuestro caso nos costó encontrar profesorado dispuesto a participar y con las características requeridas, pero finalmente se logró configurar un buen panel de expertos.

¹⁵⁹ Por ejemplo, que se erijan líderes que sean los que hablan todo el tiempo y el resto no participe con su opinión, sino que acate lo que dicen los más carismáticos y locuaces.

8.3.3. Las muestras del estudio

8.3.3.1. Muestra del Método Delphi

La selección de la muestra atiende a dos dimensiones: la dimensión cualitativa y la dimensión cuantitativa. De tal modo, seleccionamos los expertos en función del objetivo prefijado y atendiendo a criterios de experiencia, posición, responsabilidad, acceso a la información y disponibilidad (dimensión cualitativa de la muestra), pero también elegimos el tamaño de nuestra muestra en función de los recursos, medios y tiempo disponibles (dimensión cuantitativa de la misma).

En noviembre de 2016, iniciamos la fase de captación conducente a la configuración de un panel estable durante los dos años siguientes que duró el Estudio con Método Delphi. En principio le pedimos a una treintena de profesores/as de francés de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Murcia que participase en nuestro estudio; sin embargo, finalmente conformaron el panel, los que cumplían las siguientes características:

- Que el panel de profesores/as ofreciera variedad en la diversidad de centros elegidos de forma que en nuestro estudio hubiese centros en programas bilingües y bilingües mixtos (o plurilingües);
- que estos impartiesen clases en centros públicos de la CARM;
- que estuviesen en activo, porque necesitábamos que la mayoría de profesorado participante se implicase con sus alumnos para la encuesta;
- y, que se comprometiesen a realizar los sucesivos cuestionarios para docentes.

Tras conocer las condiciones, sin beneficio económico de por medio, permanecieron aquellos que registra la muestra. Participaron veinte profesores de FLE en activo durante el curso 2016-2017 en la CARM.

En nuestro primer contacto con estos expertos/as les informamos de:

- Los objetivos generales y específicos de nuestro estudio¹⁶⁰.
- Nuestros criterios de selección: estar en activo como profesorado de francés en centros públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el periodo de recogida de datos y prestarse a ayudar pasando las encuestas a su alumnado de ESO, además de contestar a los sucesivos cuestionarios del Método Delphi.
- El calendario y tiempo máximo de duración del que disponíamos para cada una de las olas de cuestionarios que, en nuestro caso, se alargó porque iban paralelas la primera ola de cuestionarios a profesores y las encuestas hechas a alumnos en el curso 2016-2017. Dicho periodo finalizó con la entrega de la 2ª ola de cuestionarios de noviembre de 2017 cuya fecha final de entrega fue en enero de 2018.
- Los resultados esperados, es decir, la consecución de nuestros objetivos, la revisión de la posible confirmación de nuestras hipótesis y los problemas contemplados en la tesis, así como la información sobre formas de desarrollar la CCI del alumnado y difusión de usos potenciales de herramientas y buenas prácticas en los desarrollos prácticos del proceso de E/A de la CCI.
- Y, finalmente, la recompensa de un informe final, fruto de este estudio gracias a la ayuda desinteresada del profesorado de Enseñanza Secundaria, que se les entregaría a los participantes expertos del mismo.

¹⁶⁰ Expuestos en el apartado II Objetivos, de la página 37 a la 40 de la presente tesis.

8.3.3.2. Muestra de la encuesta a alumnos

Para acometer el estudio del alumnado investigado se ha tenido en cuenta el método tipo encuesta con las siguientes características:

8.3.3.2.1. Universo

El universo de este estudio corresponde a 20.456¹⁶¹ estudiantes matriculados/as en Lengua Francesa Extranjera en centros públicos de Enseñanza Obligatoria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, durante el curso 2016-2017.

8.3.3.2.2. Muestra

Para tal efecto se hicieron 339 entrevistas válidas mediante un cuestionario semiestructurado¹⁶², y que fue cumplimentado de forma voluntaria por alumnado de francés de institutos públicos de la Región de Murcia, de diversas localidades como:

- LORCA
- BENIAJÁN
- LA ALBERCA
- MURCIA
- CABEZO DE TORRES
- TORREAGÜERA
- ROLDÁN
- LORCA
- CARTAGENA

La encuesta se realizó en periodo lectivo del curso escolar 2016/2017.

¹⁶¹ Según fuente del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, dependiente de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia y directamente de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional. Subdirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional.

¹⁶² En Anexo IV en la página 365 de esta tesis.

8.3.3.2.3. Error muestral

Teniendo en cuenta el universo finito de 20.456 individuos censados y una muestra consultada y válida de 339 estudiantes, el error máximo cometido para un nivel de confianza del 95% fue del 5,28% para poblaciones finitas. Y para $p=q=50\%$ ¹⁶³.

8.4. Los instrumentos

8.4.1. Los dos cuestionarios para profesores

Diseñamos dos cuestionarios para docentes atendiendo a los objetivos de nuestro estudio Delphi, teniendo en cuenta las variables de la investigación relacionadas con los constructos y los objetivos de la misma. Los cuestionarios contienen preguntas mixtas (cerradas y abiertas) y preguntas con respuestas numeradas en orden ascendente (de menor a mayor) o en orden descendente (de mayor a menor) y de elección de un valor determinado.

8.4.1.1. Primer cuestionario para expertos

En la realización del **primer cuestionario a profesores**¹⁶⁴ distinguimos los siguientes 11 bloques con sus respectivas preguntas:

1. **Centros:** centro y niveles en los que imparte la asignatura FLE, nacionalidades de su alumnado, incidencia favorable o negativa del alumnado extranjero en clase de FLE.
2. **Formación continua del profesorado:** nivel de acuerdo o desacuerdo con la formación continua del profesorado¹⁶⁵; medidas tomadas por las administraciones

¹⁶³ Fórmula de heterogeneidad del 50 %, es decir, que en el peor caso posible un 50 % de la muestra opine lo contrario. Existiendo la misma probabilidad de que sea como de que no sea al 50 %.

¹⁶⁴ Véase Anexo V de este trabajo de investigación.

¹⁶⁵ A elegir entre: Muy de acuerdo, De acuerdo, Nada de acuerdo.

para la formación continua del profesorado (respuesta abierta); fomento y desarrollo de formación del profesorado por parte de los centros (respuesta dicotómica, sí o no); recepción o no de formación en Competencia Comunicativa Intercultural (respuesta dicotómica, sí o no); en caso de producirse, qué institución la impartía, qué aprendió y qué pone en práctica en sus clases (respuestas abiertas); para la integración de los alumnos provenientes de diferentes culturas en las clases, se les preguntó sobre lo que echaba en falta como docente (respuesta abierta).

3. **Experiencia. Las leyes educativas y normas de los centros:** opinión (a nivel nacional, autonómico y local) sobre las leyes educativas y normas de los centros (respuesta abierta); a nivel de centro, medidas que se toman para poder conseguir una “educación integral” del alumnado (respuesta abierta); si estas son suficientes o no lo son (respuesta dicotómica, sí o no, justificación causal); cuáles serían, a su juicio, posibles propuestas de mejora (respuesta abierta);
4. **En la clase de francés:** clasificación en orden de menor a mayor importancia, del 1 al 5, de elementos de aprendizaje (la correcta pronunciación, la gramática, la morfosintaxis, la comunicación, aspectos sociolingüísticos y culturales) y especificar otros (respuesta abierta).
5. **Enfoques en la enseñanza de la lengua francesa como lengua extranjera:** Definición de enfoque comunicativo y de enfoque por tareas en la didáctica del FLE.
6. **Enfoque (Inter-)cultural:** Opinión sobre si se fomenta o no se fomenta en clase de francés el conocimiento de la propia cultura y de otras culturas (respuesta dicotómica, sí o no); actividades para su fomento (respuesta abierta); de qué manera previene y evita los reduccionismos y el choque culturales (respuesta abierta); de qué forma evita que sus alumnos caigan en clichés o estereotipos (respuesta abierta); si está de

acuerdo o no está de acuerdo con el enfoque intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera (respuesta dicotómica, sí o no, y justificación de la respuesta).

7. **La competencia intercultural:** Si conoce o no conoce el concepto de Competencia Intercultural (respuesta dicotómica, sí o no); si lo conoce, desde cuándo es consciente de este enfoque (respuesta abierta); definición de Competencia Comunicativa Intercultural en clase de FLE (respuesta abierta); formas mediante las que se trabaja la CCI en clase de FLE (respuesta abierta); medios utilizados por el docente para el fomento de la CCI en clase de FLE (respuesta abierta).
8. **Recursos humanos y materiales disponibles en los centros:** manual/es o recursos utilizados para el fomento de la Competencia Comunicativa Intercultural de alumnos de FLE (respuesta abierta); respuesta dicotómica (con respuesta sí o no) de los elementos disponibles en su centro, como por ejemplo una *Biblioteca multicultural* (excluyendo diccionarios), *auxiliares de conversación* de la lengua meta (francesa), *profesores franceses invitados*; si beneficia o no beneficia al alumnado que el profesor de la lengua francesa sea bilingüe (respuesta dicotómica, sí o no, y justificación de la respuesta dada); otros materiales o herramientas que el docente cree necesarios para el fomento de la competencia intercultural de su alumnado (respuesta abierta).
9. **Aprendizaje de FLE en inmersión cultural:** opinión del docente en lo relativo al aprendizaje de FLE en inmersión lingüística (respuesta abierta); establecimiento o no de unos objetivos y si se preparan actividades previas, durante las mismas y/o posteriores a las estancias en inmersión cultural (respuesta dicotómica, sí o no); sobre la previsión o no de contenidos concretos a trabajar con motivo de la experiencia que van a realizar durante las estancias en el extranjero (respuesta dicotómica, sí o no);

que el docente señale cuándo hace la evaluación de la mejora de la competencia comunicativa intercultural (previamente, durante el proceso, después o las tres opciones, justificando la respuesta dada).

10. Evaluación de la Competencia Comunicativa Intercultural en clase de FLE:

cómo evalúa la CCI en la clase (respuesta abierta); utilización o no de la escala de sensibilidad intercultural (Vilà, 2007, págs-1-124) que evalúa aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural (respuesta dicotómica, sí o no); utilización o no del test de competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2007, págs-1-124) con la finalidad de evaluar los aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural (respuesta dicotómica, sí o no).

11. Conclusión: opinión sobre si son o no son suficientes los medios disponibles actualmente en las aulas para la formación del alumnado en CCI (respuesta dicotómica, sí o no, y justificación de la respuesta aportada); estrategias, iniciativas y recursos necesarios para lograr la formación del alumnado en CCI (respuesta abierta).

8.4.1.1.1. Interés de las preguntas del primer cuestionario a docentes

1. **Centros:** Con estas preguntas quisimos conocer el tipo de centro y los cursos (1º, 2º, 3º, 4º) en los que ejercía docencia en 2015-2016 el profesorado del estudio, además de determinar las distintas nacionalidades que se encontraban en las aulas de FLE de los IES de la CARM participantes en nuestro estudio, para considerar la opinión del profesorado sobre la incidencia positiva o negativa de contar con alumnado de diferentes procedencias culturales.
2. **Formación continua del profesorado:** Con la batería de preguntas de este apartado quisimos recopilar información sobre la formación intercultural del profesorado. La

pertinencia radica en que, para fomentar la CCI del alumnado, el profesorado debería haber sido formado con antelación. Quisimos también determinar el nivel de acuerdo del grupo de docentes en cuanto a su formación continua. Y, finalmente, que nos manifestasen las medidas tomadas por las administraciones y los centros de enseñanza para el fomento y /o desarrollo de cursos dirigidos al profesorado en cuanto a la CCI. Es decir, saber de primera mano si el profesorado ha recibido una formación específica con relación a la Competencia Comunicativa Intercultural que luego deben enseñar a sus alumnos; y así determinar lo aprendido y utilizado en las aulas.

3. **Experiencia. Las leyes educativas y normas de los centros:** Con las preguntas de este apartado quisimos determinar la opinión del profesorado sobre las leyes educativas (a nivel nacional, autonómico y local). Asimismo, determinar la opinión que tienen sobre las normas de los centros relacionadas con la enseñanza del francés y conocer su opinión sobre las medidas tomadas por los centros para la consecución de una «educación integral» del alumnado. Si se dan estas circunstancias, determinar si las medidas actuales son suficientes y para que propusiesen, en caso de que crean que son medidas insuficientes, las que considerasen oportunas.
4. **En la clase de francés:** Nos pareció relevante en este primer cuestionario conocer la importancia y el grado de consideración otorgado por el profesorado a: la correcta pronunciación, la gramática, la morfosintaxis, la comunicación, a aspectos sociolingüísticos y culturales, en la Enseñanza del profesorado de FLE al alumnado. Dejando abierta la posibilidad de que manifestasen y/o especificasen otro/s elemento/s no mencionado/s que priorizasen. Quisimos recoger de este modo lo que prima en la E/A de FLE, pues el enfoque comunicativo, a nuestro parecer, fomenta la adquisición de la CCI. Por ejemplo, si se priorizase más la gramática en la E/A de

idiomas (en un enfoque más tradicional), el alumnado estaría más centrado en la corrección gramatical que en la comunicación (propia del enfoque comunicativo) y el desarrollo de su CCI.

5. **Enfoques en la enseñanza de la lengua francesa como lengua extranjera:** Nuestro objetivo era conformar lo que entendía el grupo de expertos-profesores de didáctica del FLE por «enfoque comunicativo» y «enfoque por tareas¹⁶⁶», que a nuestro entender permiten el desarrollo de la CCI del alumnado.
6. **Enfoque (Inter)cultural:** Con estas preguntas queríamos concretar si se fomenta en clase de FLE en los IES¹⁶⁷ de la Región de Murcia el conocimiento de la propia cultura y de otras culturas; especificar el tipo de actividades que fomentan el enfoque intercultural y de qué forma evitar caer en clichés y estereotipos culturales. Además, quisimos conocer los motivos por los que el profesorado de FLE está o no está de acuerdo con el enfoque intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera.
7. **La competencia intercultural:** Con este apartado, nuestro objetivo era determinar si el profesorado conoce y desde cuándo el concepto de competencia intercultural, para finalmente conceptualizar con las definiciones del profesorado lo que entiende este gremio por CCI y las formas en que trabajan la Competencia Comunicativa Intercultural con el alumnado de FLE.
8. **Recursos humanos y materiales disponibles en los centros:** Con nuestras preguntas, pretendíamos especificar el/los manual/es y/o recursos utilizados para fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural en las clases de FLE; indicar la disponibilidad de biblioteca multicultural, de auxiliares de conversación o de profesores invitados... ; determinar la opinión del profesorado sobre si es o no es

¹⁶⁶ Tareas que podrían acabar en proyectos comunes.

¹⁶⁷ En los IES en los que los expertos daban clase en el curso 2016-2017.

beneficioso para el alumnado que el profesorado de la lengua francesa sea bilingüe y conocer la/s razón/razones aducidas. Y, finalmente, concretar otro/s material/es o herramienta/s que fomenta/n, según nuestros expertos-docentes, la competencia intercultural.

9. **Aprendizaje de FLE en inmersión cultural:** Como habitualmente se considera como verdadera la convicción general de que por el mero hecho de que los alumnos participen en un programa de inmersión fomenta la competencia intercultural y que hay voces que cuestionan que la simple estancia en el país de la lengua meta (en nuestro caso la lengua francesa) no tiene como consecuencia directa la mejora de la comprensión intercultural, con esta batería de preguntas, nuestro objeto era determinar la opinión del profesorado sobre la mejora del aprendizaje y la comprensión intercultural del alumnado en inmersión lingüística. Y asimismo determinar si el profesorado establece o no objetivos, prepara contenidos específicos y actividades antes, durante y/o después de estancias en inmersión en el extranjero. Concretar cuándo hacer la evaluación de la mejora de la competencia comunicativa intercultural y determinar por qué es mejor hacerla antes, durante y después de las estancias en el extranjero.

10. **Evaluación de la Competencia Comunicativa Intercultural en clase de FLE:**

Como a todo contenido teórico-práctico de la E/A correspondería una evaluación continua, con estas preguntas pretendíamos determinar si el profesorado conoce y evalúa con la escala de sensibilidad intercultural y/o el test de competencia comunicativa intercultural, aspectos afectivos y/o aspectos cognitivos y comportamentales de la CCI de su alumnado.

11. **Conclusión:** Con este apartado del cuestionario, nuestra intención era la de determinar si con los medios disponibles actualmente en las aulas se puede llegar a

la formación del alumnado en CCI, lo que explicaría la necesidad de adoptar iniciativas, estrategias y recursos para lograr el objetivo general de fomentar la CCI.

8.4.1.2. Segundo cuestionario para expertos¹⁶⁸

Confeccionamos un nuevo cuestionario para el grupo de expertos profesores para consensuar algunos puntos del primer cuestionario de la primera ola (de noviembre 2016). Enviamos la segunda ronda en noviembre de 2017. Creamos este segundo cuestionario atendiendo a los objetivos de nuestro estudio Delphi y las variables de la investigación relacionadas con los constructos y los objetivos de la misma. Para su confección, concretamos más las preguntas del primer cuestionario de nuestros expertos-profesores de FLE incluyendo información proporcionada por ellos abarcando más posibilidades sobre las formas de trabajar la CCI. Quisimos cuantificar las respuestas para que en este nuevo cuestionario nos aportasen una clasificación personal en orden de importancia¹⁶⁹ sobre los recursos y herramientas que fomentan mejor la CCI y sumados los resultados nos daría una opinión grupal fidedigna, tanto de los que son mejores como de los que pueden utilizar porque los centros y/o las administraciones públicas se los proporcionan.

En este segundo cuestionario encontramos los siguientes cinco bloques con preguntas cerradas o de ordenación de valores cualitativos priorizándolos puntuando de 0 a 10 sin repetir la puntuación:

1. **Centros:** nombre del centro; descripción del tipo de centro: bilingüe, plurilingüe, Francés 1ª Lengua Extranjera, Francés 2ª Lengua Extranjera (respuestas dicotómicas, sí o no, para cada variable); otras circunstancias del centro que

¹⁶⁸Véase en Anexo IV, página 365.

¹⁶⁹ De mayor a menor importancia.

pueden afectar a la asignatura de francés: el francés compite con otras optativas, el francés compite con otros idiomas (respuestas dicotómicas, sí o no, para cada una de estas variables); demanda de especificación de algunas asignaturas con las que concurre (respuesta abierta); el discurso (y/o política) del centro favorece o no favorece al idioma francés (respuesta dicotómica, sí o no).

2. **Recursos:** manual/-es utilizado/s en clase (respuesta abierta); rodee la puntuación asignada de 1 a 10¹⁷⁰ con relación a la importancia que considere que tienen estos recursos para potenciar la CCI: biblioteca multicultural, auxiliares de conversación de francés, profesores o nativos franceses invitados, que el profesor de la lengua francesa sea bilingüe, medios audiovisuales en francés (cine, música, documentales...), la literatura, el arte, la pintura (en francés), Internet, YouTube, páginas web... para preparación de trabajos, mantener en contacto al alumnado con franceses en redes sociales, intercambios, medios de comunicación y noticias de actualidad (respuestas ordenadas y justificación del orden dado), otros materiales o herramientas que el profesor creyese necesarios para fomentar la competencia intercultural (respuesta abierta).
3. **Enseñanza del Francés:** prioridades a la hora de enseñar la lengua francesa numerando del 1 al 10¹⁷¹: correcta pronunciación, gramática, morfosintaxis, las cuatro destrezas de expresión y comprensión orales y escritas (C.O., P.O., C.E., y P.E.), comunicación, interacción, actitud e interés, metodología individual de aprendizaje, adquirir conocimientos de geografía e historia de Francia, aspectos sociolingüísticos y culturales; especificación de otro/s ámbito/s (respuesta abierta).

¹⁷⁰ 1 =menor importancia y 10 =mayor importancia sin la posibilidad de repetir puntuación.

¹⁷¹ 1 =nada importante y 10 =totalmente importante sin posibilidad de repetir puntuación.

4. **Enfoques de la enseñanza del Francés:** cuál/es es/son el/los enfoque/s de la didáctica del FLE que mejor fomenta/n la CCI: el enfoque SGAV (estructuro-global audiovisual), el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas o proyectos¹⁷² (justificando por qué fomenta, no fomenta o fomenta mejor el enfoque que hemos elegido para cada opción).

5. **Enfoque intercultural:** elección y enumeración por orden de importancia de tres actividades que fomenten mejor la CCI del alumnado (1,2,3); de las tres restantes, elección y enumeración por orden de importancia (4,5,6) y, finalmente: elección y enumeración por orden de importancia descendente de tres que contribuyan en menor medida al desarrollo de la CCI (20, 19, 18)¹⁷³ de todas las siguientes opciones:

- proyección de documentales de la vida cultural y social de países francófonos o de Francia,
- visionado de películas francesas y/o francófonas (como *La cour de Babel*),
- trabajo con documentos auténticos sobre la vida cotidiana, social o de la actualidad francesas,
- lectura de textos franceses sobre cultura francesa o civilización francesa,
- debates en francés sobre temas de actualidad candente,
- exposiciones orales en francés de trabajos grupales sobre temas variados,
- explicación magistral del profesor,
- viajes,
- asistencia a obras teatrales,
- intercambio con alumnos franceses o de países francófonos,
- realización de actividades similares a las realizadas en distintas culturas para favorecer el enriquecimiento del alumnado,

¹⁷² Puntuando del 1 al 3, 1= no fomenta o fomenta muy poco, 2= fomenta y 3= fomenta mejor, sin posibilidad de repetir puntuación.

¹⁷³Todas las propuestas promueven la CCI, pero queremos que elijan tres que consideren que son menos efectivas para intentar llegar a un consenso del grupo en la elección de formas de trabajar.

- realización de actividades con motivo de celebraciones propias del ámbito francófono (día de la Francofonía¹⁷⁴, la *Chandeleur*, etc.) en el centro,
- realización de un análisis comparativo entre similitudes y diferencias de ambas culturas (francesa y española) a través de textos, cine, pintura, arquitectura y música,
- jornadas gastronómicas,
- concursos de geografía,
- exposiciones (fotografías, productos...)
- actividades que propongan comparar usos y costumbres francesas con las del país de cada alumno,
- actividad de presentación por equipos de sus países de origen y sus tradiciones haciéndoles protagonistas de sus vidas, fomentando de este modo la cooperación,
- invitando a personajes de la vida social francesa a dar charlas,
- celebrando la Semana Cultural (tema de ese año «Los movimientos migratorios») y recaudando en el mercadillo solidario para asociaciones de ayuda a desfavorecidos durante esa semana,
- participar en actividades culturales propuestas por la Alianza Francesa,
- participar en proyectos eTwinning¹⁷⁵.

6. Clichés o estereotipos: reduccionismos y choques culturales

De las siguientes propuestas para evitar reduccionismos y choques culturales, el profesor debía enumerar del 1 a 10¹⁷⁶ los siguientes ítems:

¹⁷⁴ La palabra francofonía apareció por primera vez hacia 1880. Onésime Reclus designó con ella al conjunto de personas y países que hablaban francés. Finalmente, el término francofonía se incorporó a partir de 1968, teniendo en cuenta dos sentidos: por un lado, el hecho de ser de habla francesa y, por otro lado, la colectividad constituida por los pueblos que hablan francés. Actualmente, se habla de francofonía con «f» minúscula para designar los hablantes de francés y de Francofonía con «F» mayúscula para hablar del dispositivo institucional que organiza las relaciones entre los países francófonos. Los principios fundamentales de la Francofonía son los siguientes: la democracia y los Derechos Humanos, el respeto, la promoción de la diversidad cultural y lingüística, la solidaridad y el desarrollo sostenible.

¹⁷⁵ El programa eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea encaminada a promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar acordado por los participantes. Comenzó en el año 2005 como una parte fundamental del programa eLearning y desde 2007 está integrado en el Programa de Aprendizaje Permanente.

¹⁷⁶Siendo 1 nada importante y 10 totalmente importante, sin posibilidad de repetir puntuación.

- mediante el fomento del conocimiento y la información sobre las culturas diferentes y con mucho diálogo;
- mediante el fomento del respeto entre alumnos/as, animando a que expliquen sus diferencias, de forma sosegada y respetuosa;
- mediante el compromiso de un trabajo serio para la integración del alumnado en riesgo de exclusión;
- con medios materiales y una nueva concepción de la enseñanza;
- mediante la formación de grupos heterogéneos y mostrándoles que en la variedad está la riqueza;
- mediante el fomento del respeto y tolerancia en tutorías;
- a través de la indagación, especialmente con miembros adultos de su comunidad cultural (por ejemplo, padres o abuelos), sobre el motivo de sus comportamientos, especialmente cuando son diferentes;
- a partir de los estereotipos para traer la lengua y la cultura extranjera a una esfera conocida para el alumno y de ahí trabajar otros conceptos como la tolerancia y el respeto;
- mediante el conocimiento y la valoración de las culturas de los alumnos del centro invitándoles a actividades como jornadas sobre la mujer árabe (8 de marzo);
- a través del fomento de la cooperación y la colaboración, por ejemplo, en actividades como la Semana de la Cultura.

8.4.2. El cuestionario a alumnos¹⁷⁷

Diseñamos el cuestionario atendiendo a los objetivos de nuestra encuesta, teniendo en cuenta las variables de la investigación relacionadas con los constructos y los objetivos de la misma. Se trata de un cuestionario de preguntas mixtas (cerradas y abiertas) y algunas preguntas con respuestas numeradas de menor a mayor o de elección de un valor.

Presenta los siguientes seis bloques diferenciados:

¹⁷⁷Véase en Anexo IV, página 365.

1. **Datos personales**¹⁷⁸: nombre y apellidos, edad, curso, nacionalidad/es, lengua materna y lenguas extranjeras que domina el alumno.

2. **Nivel de dominio de las lenguas** (L1, L2, L3)

El nivel de comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita, interacción y mediación (respuesta numerada, cuantificable).

3. **El estudio de segundas lenguas-culturas o lenguas extranjeras**

Con relación a su formación cultural de las lenguas extranjeras estudiadas: si tiene consciencia de haber aprendido culturas de las LE durante su formación académica (pregunta cerrada con respuesta dicotómica, sí o no); y preguntas abiertas sobre dónde, cuándo, o de qué forma adquirió conocimientos sobre la cultura de las lenguas aprendidas; pregunta con respuesta múltiple a elegir entre alto, medio y bajo para conocer el nivel de profundización del aprendizaje cultural de las lenguas extranjeras que domina el alumno.

4. **Nuevas formas de aprender idiomas**

Si mediante nuevas tecnologías (NNTT) (respuesta, sí o no, enriquecida por la explicación causal); mediante elección de otras fuentes¹⁷⁹ que no requieren de las NNTT (respuesta dicotómica, sí o no, con explicación formal); si consideraban válidas las NNTT para el aprendizaje de las culturas de lenguas extranjeras (respuesta dicotómica, sí o no, con explicación causal); si habían mantenido relaciones con extranjeros a través de las NNTT (respuesta dicotómica, con explicación de la finalidad).

¹⁷⁸ Solicitamos autorización a los dos progenitores por ser menores de edad y los datos personales son confidenciales y reservados para uso de nuestro estudio.

¹⁷⁹ Es decir, si suelen utilizar otras fuentes de información por otros medios (diferentes de las NNTT), que dijese los que utilizan (por ejemplo, enciclopedia en papel, consulta de manuales, preguntas al profesorado ...)

5. Estancias en el extranjero

Si gracias a estas habían constatado un mayor aprendizaje en contexto (respuesta dicotómica, sí o no); sobre su experiencia personal (respuesta abierta); respecto al aprendizaje relativo a la vida y costumbres del país visitado (respuesta dicotómica, sí o no, con exposición de ejemplo personal).

6. Definición de conceptos relacionados con la cultura

Si encontraban diferencias entre los conceptos multicultural y pluricultural (pregunta cerrada con respuesta dicotómica, sí o no, con explicación de cada término en el caso de que fueran diferentes).

8.4.2.1. Pertinencia y utilización de datos de las preguntas del cuestionario al alumnado

- **De los datos personales requeridos:** El nombre que no se desvelará en ningún caso en esta u otra investigación. Se le pregunta al estudiante exclusivamente para adjuntarlo al permiso paterno. Sin embargo, los datos personales como la edad, la nacionalidad/es, el curso, lengua/s que domina/n servirán para la clasificación, consiguiente tabulación y cruces con otros datos de nuestro estudio.
- **Del nivel de dominio de las lenguas de aprendizaje:** Siendo el centro de nuestro estudio la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) del alumnado y no pudiendo desligar la CCI del dominio de las lenguas, nos interesa conocer el nivel de dominio de las lenguas del alumnado. Como es natural, para cada uno de ellos no es igual entre las lenguas que estudia y la lengua materna, pero tampoco lo es entre las lenguas extranjeras estudiadas. El alumnado tiene distintos niveles de dominio en destrezas de comprensión y producción (oral y escrita), así como en la Interacción y Mediación entre ellos/as mismos/as y/o con el profesorado u otras

personas en contexto escolar. Nos parece pertinente conocer su percepción en cuanto a cada una de las destrezas de las lenguas que estudian, incluyendo la Interacción y la Mediación, porque nos puede dar indicios sobre los resultados del proceso según el régimen o tipo¹⁸⁰ de E/A en los IES de la Región de Murcia. Si bien es cierto que la percepción individual del alumnado se traduce en datos cualitativos, la suma de todos ellos nos da una opinión global de la percepción del alumnado que interesa para el proceso mismo de E/A y, tal vez, para el resultado y la futura toma de decisiones, tanto de las políticas culturales de los propios centros como de las instituciones regionales y/o nacionales. Por todo ello, utilizaremos los datos en una primera prospección para llegar al conocimiento general de la percepción que tiene el alumnado sobre su propio dominio de las lenguas extranjeras para ver diferencias entre las dos lenguas extranjeras (y también por cursos); y, en una segunda prospección, la de cruzar estos datos con los datos sobre los centros aportados en el Estudio Delphi por el profesorado en la consideración de la asignatura de Francés como Primera Lengua o Segunda Lengua estudiada en los IES de la Región de Murcia, prestando atención a los resultados del dominio de las destrezas, interacción y mediación en el aprendizaje de la lengua francesa del alumnado.

- **Del estudio de segundas lenguas o lenguas extranjeras:** Considerando la CCI, el aprendizaje de lenguas no se disocia del aprendizaje de cultura de las lenguas meta. Se pregunta al alumnado sobre su consciencia sobre la realización de alguna formación cultural, pues no suele ser consciente de ello. En una primera explotación, cruzaremos los resultados de estos datos con los datos de cursos, año

¹⁸⁰ Centros bilingües, en los que el francés como lengua extranjera, es opcional, o centros plurilingües, en los que la consideración de las lenguas extranjeras es más pareja.

y lugar/es, formas y nivel de profundización del aprendizaje cultural para con sus respuestas identificar dónde aprenden cultura de las lenguas estudiadas y, por ende, si son conscientes de que no hay una disociación entre lengua y cultura (se aprenden lenguas-culturas).

- **Nuevas formas de aprender idiomas:** La enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras no se abstrae de la utilización de las NNTT como otro elemento que ayuda a la E/A y, por ello, se instruye al alumnado para que seleccione las fuentes de información para la calidad de sus tareas, proyectos ... de clase. En una primera prospección se quiere conocer si el alumnado utiliza las NNTT en su aprendizaje de lenguas-culturas (sí o no) y, si selecciona fuentes fiables, cómo selecciona la información en cuanto a la validez de las mismas para el aprendizaje de lenguas-culturas, es decir, los mecanismos para la selección de fuentes fiables (por ejemplo, preguntando a su profesor de Francés). Se le pregunta al alumnado directamente sobre la validez para aprender la cultura de la lengua extranjera, porque generalmente no son conscientes de que al aprender lenguas aprenden culturas de las lenguas que estudian. En una segunda prospección se le pregunta si mantiene relaciones interpersonales con miembros de otras culturas mediante las NNTT (redes sociales, correos electrónicos..., por ejemplo, con correspondientes franceses) para saber si las NNTT son empleadas para la comunicación intercultural y, por consiguiente, para la adquisición de la CCI del alumnado de Francés Lengua Extranjera.
- **Estancias en el extranjero:** En nuestra explotación de los datos aportados por el alumnado, con la batería de preguntas de este apartado, se quiere obtener información relativa a la E/A en inmersión durante las estancias en el extranjero. Primero se le pregunta al alumnado, haciéndole partícipe de su aprendizaje de

lenguas extranjeras, lo que piensa sobre la afirmación «la mejor forma de aprender una lengua extranjera es en inmersión», es decir, si piensa que es una realidad/media-verdad/falsedad que el aprendizaje en inmersión es mejor. A continuación, se le pide que relaten una experiencia en el extranjero con las que haremos una clasificación posterior para conocer si, por ejemplo, en su experiencia cuenta que se pudo desenvolver en contexto con lo aprendido en lengua extranjera (incluyendo, la mediación, comprensión y expresión oral, así como estrategias de comunicación) o si por lo menos pudo charlar con uno o varios amigo/s o compañero/s (lo que implicaría, como mínimo, la comprensión y la expresión oral) en lengua extranjera. Seguidamente, se le pide que cuente un recuerdo que le resultara sorprendente durante su estancia en el extranjero para poder conocer si es necesaria la preparación del alumnado antes de una estancia y en qué aspectos se debería incidir para que el impacto o choque cultural sea lo más liviano posible y no se produzca por un desconocimiento total de la cotidianidad y costumbres propias del país de acogida (por ejemplo, los horarios de comida, el tipo de comida... e incluso aspectos concretos de la familia de acogida si se trata de un intercambio (como por ejemplo si la familia de acogida es un tipo de familia monoparental, si tienen otra religión a la del estudiante...)).

- **Definición de conceptos relacionados con la cultura:** Dado que la Competencia Comunicativa Intercultural es objeto de nuestro estudio, quisimos conocer si el alumnado distingue la diferencia entre los adjetivos «multicultural» y «pluricultural» (como suele ocurrir en general con el resto de la población que los confunden). No les preguntamos por el adjetivo «intercultural», ni «transcultural» porque partimos de que son conceptos y realidades menos conocidos para ellos/as. Con este apartado, queremos saber si el alumnado lo asocia en su explicación a la

palabra «sociedad» y/o a la «relación o interacción de las personas» o simplemente explican el concepto deduciéndolo de la asociación de los sufijos «multi- y pluri-» al adjetivo «cultural» en la formación de nuevas palabras. Podríamos deducir de ello que, si bien los alumnos son copartícipes de su propia formación, desconocen las implicaciones y diferencias de una formación pluricultural en una sociedad multicultural y, mucho menos, la capacidad (o competencia) comunicativa intercultural que deben adquirir.

8.5. Procedimiento: fases y programación del proyecto

8.5.1. Las cuatro fases del método Delphi

- 1ª) Definición de objetivos: en esta primera fase se planteó la formulación de los problemas y los objetivos generales y específicos, el marco espacial de referencia y el horizonte temporal para el estudio.
- 2ª) Selección de expertos: esta fase presenta dos dimensiones:
 - a. Dimensión cualitativa: seleccionamos los expertos en función del objetivo prefijado y atendiendo a criterios de experiencia, posición, responsabilidad, acceso a la información y disponibilidad.
 - b. Dimensión cuantitativa: elegimos el tamaño mínimo imprescindible de la muestra en función de los recursos, medios y tiempo disponibles.

Sobre el número óptimo de profesorado que deberíamos conseguir para dar validez al estudio, encontramos en Landeta (1999) que el mínimo teórico aceptable es de siete expertos.

En algunos estudios recientes encontramos que en la mayoría de ellos utilizan unos diez expertos. Veamos los estudios sobre esta técnica consultados para saber cuál sería el número óptimo de expertos para conformar un panel:

- *Análisis de los factores del rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía desde la técnica de grupo nominal y método Delphi*¹⁸¹ (publicado en julio 2014)
- *La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido*¹⁸² (de octubre 2012)
- *La técnica delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas*¹⁸³ (julio 2003)

Según Landeta (1999) un número mayor de cincuenta expertos dificultaría mucho la investigación, además porque han de tenerse en cuenta factores condicionantes tales como:

- Las áreas de conocimiento que interesa que estén representadas, en nuestro caso, la E/A de la CCI en lengua-cultura francesa en las aulas de los IES de la Región de Murcia.
- El alcance geográfico del estudio, en nuestro caso la CARM, lo que no impide que en lo referente a políticas lingüísticas nacionales de las LE este estudio se podría extrapolar al resto de España.

¹⁸¹ Consultado en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/202241/164801>

¹⁸² Consultada en la Web: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52853> (a través de Digitum (Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia))

¹⁸³ Consultada en la web: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99311/94911> (En este estudio se analizan las características y su autora, Esther Martínez Piñeiro, además en Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) señalan entre los diez y los treinta componentes.)

- Colectivos que deben participar: nuestros expertos profesores de Francés Lengua Extranjera de la CARM que durante el periodo de estudio están en activo en las clases del nivel de Secundaria Obligatoria (ESO) en IES públicos.
- Otros factores que dice que hay que considerar son: el grado de motivación del profesorado-experto, nuestras limitaciones presupuestarias, de tiempo y capacidad organizativa para la gestión de grupos. Para nuestra investigación no teníamos ninguna financiación externa y los expertos se prestaron generosamente a que saliese adelante, incluso haciendo las fotocopias para la encuesta a su alumnado y respondiendo a los dos cuestionarios del Estudio Delphi en los tiempos de entrega sugeridos.

Para la conformación de nuestro panel de expertos, iniciamos la fase de captación conducente a la configuración de un panel estable durante todo el estudio, durante el mes de noviembre de 2016.

- 3ª) Elaboración y lanzamiento de los cuestionarios:

Los cuestionarios se elaboraron con preguntas cerradas y abiertas; y, para que la forma de entrega fuese más fácil, se permitió la opción de realización y entrega por correo electrónico (opción que podía acortar los tiempos de entrega). El objetivo de los cuestionarios sucesivos permite disminuir el espacio intercuartil, esto es cuando se desvía la opinión del experto de la opinión del conjunto, precisando la mediana, de las respuestas obtenidas. Se tuvo en cuenta que la calidad de los resultados dependía, sobre todo, del cuidado puesto en la elaboración del cuestionario y en la elección de los expertos consultados.

- 4ª) Explotación de resultados:

Los cuestionarios sucesivos disminuyeron la dispersión y precisaron la opinión unánime o consensuada de los expertos. El criterio elegido para decidir la valoración de las preguntas de la 1ª ronda, a efectos de interpretación de los resultados, quedó del siguiente modo:

- a) Unanimidad: cuando todos los expertos efectuaron idéntica respuesta.
- b) Consenso: cuando la mayoría de los expertos contestaron la misma respuesta sin alcanzar unanimidad.

En el segundo envío del cuestionario, los expertos quedaron informados de los resultados unánimes o consensuados de la primera consulta con las aportaciones del primer cuestionario, debiendo dar nuevas respuestas de las que se extrajeron las razones de las diferencias y se realizó una evaluación de estas. No fue necesario realizar una tercera oleada (recorrir a un tercer cuestionario) porque se llegó al consenso general con la segunda oleada.

Tras realizar las cuatro fases de este método realizamos un informe final que nos ayudaría en la toma de decisiones sobre el problema y objetivos planteados inicialmente, aportando a los grupos directamente concernidos y a la comunidad científica educativa los resultados de nuestra investigación a través de la publicación y exposición pública de la tesis. Como avance, con los primeros resultados del Estudio Delphi, ya presentamos una comunicación oral en francés, en la Universidad de Sevilla, durante el XXVII Colloque AFUE¹⁸⁴ de 2018: *La recherche en études françaises: un éventail de possibilités*¹⁸⁵, celebrado los días 9, 10 y 11 de mayo. De nuestra comunicación, «Bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la Compétence en Communication Interculturelle dans le secondaire à Murcie», que fue sometida a revisión antes de su

¹⁸⁴ Asociación de Francesistas de la Universidad Española.

¹⁸⁵ XXVII Congreso AFUE 2018: La investigación en estudios franceses: un abanico de posibilidades.

publicación en las Actas del Congreso, se puede consultar el resumen¹⁸⁶ de la misma en la página web de la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE).

8.5.2. Fases de la encuesta a alumnos

1ª) Definición de objetivos: En esta primera fase se planteó la formulación de un objetivo general que estaría compuesto por el objetivo del estudio, el marco espacial de referencia y el horizonte temporal para la encuesta a alumnos.

2ª) Selección de alumnos teniendo en cuenta estas dos dimensiones:

- Dimensión cualitativa: seleccionamos los alumnos en función del objetivo prefijado: alumnos de ESO (de 1º, 2º, 3º y 4º curso) de centros públicos de la Región de Murcia, contando con la ayuda del profesorado de FLE.
- Dimensión cuantitativa: Elegimos el tamaño mínimo necesario de nuestra muestra en función de los recursos, medios y tiempo (curso 2016/2017) disponibles.

Se inicia la fase de captación durante el mes de noviembre de 2016 coincidente con la configuración del panel de expertos profesores de FLE de ESO.

3ª) Elaboración y lanzamiento de los cuestionarios:

Los cuestionarios se elaboraron con preguntas cerradas y abiertas; y, para que la forma de entrega fuese más fácil, se permitió, también en este caso, la opción de realización y entrega por correo electrónico gracias a la intervención del profesorado de francés de los alumnos participaron en el proceso (como intermediarios, resultaron necesarios para la puesta en marcha de la encuesta al alumnado).

¹⁸⁶ Se puede ver el resumen en la web de la AFUE en Coloquios y también se puede acceder directamente a través de: <https://drive.google.com/file/d/1yh0fcaNl2-HUTfprV7b9xATdAuVI4De9/view> (página: 30).

4^a) Explotación de resultados de forma confidencial¹⁸⁷ de la muestra de alumnos.

Realizadas las cuatro fases anteriores, se procedió a la explotación de los resultados de nuestra investigación que culminaría en la publicación y exposición pública de la tesis.

8.6. Resultados y análisis de datos del Estudio Delphi a docentes

Con las contestaciones vertidas en el Estudio Delphi por el colectivo docente se corroboran todas nuestras hipótesis relativas al profesorado y a su planteamiento sobre el fomento de la CCI, a excepción de la relativa al posible desconocimiento (o conocimiento limitado) que el alumnado posee sobre la cultura vinculada a la lengua francesa que estudia y a la confrontación de su cultura con la cultura del Otro. Asimismo, la información que aporta el colectivo de profesores de francés a nuestro estudio responde a las preguntas que nos planteábamos con relación a estas conjeturas. Por lo tanto, se confirman dichas hipótesis y resolvemos los problemas de base que exponemos a continuación.

8.6.1. Opiniones de los profesores de Francés como Lengua Extranjera sobre las políticas educativas

En el Primer Cuestionario del Estudio Delphi¹⁸⁸, el profesorado de FLE de nuestro estudio vertió sus opiniones sobre las medidas políticas adoptadas, tanto a nivel nacional como autonómico local para las Lenguas Extranjeras y la forma en que les atañe. Se les preguntó en el apartado 3 lo que opinaban de las leyes educativas y normas de los centros con respecto a la enseñanza del francés.

¹⁸⁷ Aunque se les solicitó en la encuesta que dijese sus nombres, solo se utilizan para gestionar los permisos parentales.

¹⁸⁸ Recordamos que fueron contestados durante el curso 2016-2017. Ver en Anexo IV, páginas 365-375.

La opinión grupal que se desprende del Estudio Delphi es que la LOMCE prioriza la enseñanza de la primera lengua extranjera (en Murcia, en la gran mayoría de IES es el Inglés) para la pretendida formación completa del alumnado en LE. Para ello, se implementan secciones bilingües, pero en realidad se somete al FLE como a las otras lenguas extranjeras (italiano, alemán, ...) a fuertes recortes (de horario, sobre todo). Las Segundas Lenguas Extranjeras son perjudicadas respecto a la primera lengua, particularmente el inglés, entre otras razones por no ser consideradas asignaturas obligatorias, lo que implica menos horas de docencia, no asignación de auxiliares de conversación para fomentar la comunicación oral y, por ende, las competencias lingüísticas de la LE, así como la CCI. Además, como hemos comentado anteriormente tienen que competir con otras asignaturas optativas.

Por no ser relevante, ocultamos los nombres del profesorado participante y nos referiremos al mismo mediante un código asignado en la tabulación de los datos de clasificación, salvaguardando las identidades en cumplimiento de la ética de nuestra investigación. Sin embargo, mostraremos sus opiniones respecto a la política educativa lingüística tal y como las expresaron. Veamos algunas de sus manifestaciones sobre la política lingüística nacional:

- *No se ha tenido en cuenta al francés, relegado a 2ª categoría de segundo idioma y a asignatura OPTATIVA.*
- *Poco apoyo para tener más horario y dar la materia con más profundidad.*
- *La ley apuesta por el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero el Francés no aparece como asignatura OBLIGATORIA.*
- *Fuertes recortes para el francés. A pesar de que se intente establecer secciones bilingües en su totalidad.*
- *Las leyes educativas no favorecen la enseñanza del idioma francés, ni de ninguna lengua extranjera que no sea el inglés.*

- *No se le da toda la importancia que merece al estudio del segundo idioma (francés).*
- *El 2º idioma europeo debería ser obligatorio.*
- *Cada vez es menos tenido en cuenta (el francés) por las administraciones.*
- *A todos los niveles, la 2ª lengua (extranjera) debería ser obligatoria, y ofertar más lenguas, por ejemplo, el árabe, el alemán, el chino, etc.*
- *La LOMCE prioriza más la enseñanza de la 1ª lengua y, aunque pretende que los alumnos tengan formación más completa en LE, la realidad es otra, reducen horas de la 2ª LE y obligan a cursar ANL¹⁸⁹.*

En cuanto a las medidas políticas adoptadas por la CARM en cuanto a las Lenguas Extranjeras a nivel autonómico, nuestros expertos mantienen su malestar y desacuerdo considerándolo un agravio comparativo respecto a otras comunidades españolas en las que el Francés se oferta de forma más amplia. Veamos algunas de sus respuestas:

- “Las medidas tomadas por la Consejería de Educación de la CARM son las mismas que las tomadas a nivel nacional, pero con el agravante de la reducción de horario para el FLE en 1º de Bachillerato a 2 horas semanales y [que]¹⁹⁰ como optativa compite con Religión [en este nivel de enseñanza]. Las disposiciones para el fomento de idiomas lejos de mejorar la E/A del Francés como Lengua Extranjera está suponiendo la muerte del Francés en la Región de Murcia.”
- “Con la última legislación se ha reducido el horario en Secundaria y Bachillerato.”

¹⁸⁹ Asignaturas No Lingüísticas, también llamadas Disciplinas No Lingüísticas (DNL), en el idioma meta. En la última Orden del 22 de junio de 2017 que modifica la Orden del 3 de junio de 2016 se dice que “asignatura no lingüística (en adelante ANL)” es “aquella que sea impartida en una lengua extranjera. No podrán ser ANL las áreas y materias referidas al propio aprendizaje o estudio de una lengua. No obstante, y solo a efectos de la organización de las distintas modalidades del SELE, se podrán computar como ANL el área de Profundización en primera o segunda lengua del centro relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera”.

¹⁹⁰A la hora de trasladar las opiniones de los expertos, en algunos casos nos serviremos de los corchetes para distinguir lo que introducimos para facilitar la comprensión de las mismas, ya que fuera de su contexto pueden no ser lo suficientemente claras.

- “Francés entra en competencia con otras asignaturas optativas y se ve desfavorecida.”
- “Agravió comparativo en Murcia con respecto a otras comunidades autonómicas donde el francés queda [en] mejor [situación].”
- “Cada nuevo Decreto es un nuevo golpe bajo a la enseñanza del francés. Vamos empeorando.”
- “En los últimos años [los profesores de francés] hemos perdido alumnos por volver a ser asignatura optativa. No se entiende que en Europa se trabaje para potenciar los idiomas y aquí no se haga.”
- “El último Decreto de Enseñanza Bilingüe sigue las directrices de la LOMCE: resta importancia a la 2ª LE reduciendo las horas lectivas que pasan de 4h de los bilingües mixtos a 3h, en bachillerato se ha reducido de 4h a 2h y en la EBAU los alumnos de 2º de bachillerato ya no pueden elegir la 2ª LE aun habiendo cursado bilingüe mixto (plurilingüe con la última orden de bilingüe de 2016) en ESO y Bachillerato.”

Y a nivel local y según la práctica llevada a cabo en los centros públicos, nos refieren que “queda poco margen para elevar el Francés a 1ª categoría”. A pesar del peso que tiene en el Parlamento Europeo, compete con materias como Música, Tecnología y Plástica, sin menoscabo de las mismas. En algunos centros, por sus características, el Francés encuentra el apoyo del equipo directivo, del equipo de bilingüe y por parte del profesorado en general, pero el aprendizaje del francés no puede depender de la voluntad y la inclinación del equipo directivo y de su apoyo. En algunos centros no hay ningún interés por establecer un programa plurilingüe y el francés es optativo en ESO y en Bachillerato. Comentan que, al darles autonomía a los centros, son los directores los que deciden cómo diseñar la enseñanza bilingüe. Algún centro ha pasado de ser un bilingüe mixto de inglés-francés (con esas dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias) a un programa plurilingüe en el que los alumnos pueden elegir ser bilingües (solo de inglés) o plurilingüe (inglés y francés, pero este último teniendo la asignatura de Francés

como una optativa de 3 horas/semana). Uno de los centros de nuestra muestra hizo «alegaciones al borrador de la orden bilingüe» solicitando «para compensar la reducción horaria de la enseñanza» la obtención, para la asignatura de Francés, la consideración de «Asignatura No Lingüística» (ANL) de «Profundización en la Segunda LE¹⁹¹».

Tras analizar el primer cuestionario¹⁹², pensamos que, para matizar la información sobre los apoyos encontrados a nivel de centro, debíamos concretar este aspecto en el segundo cuestionario¹⁹³ de diciembre de 2017 y les preguntamos si el discurso (y/o política) del centro favorecía o no al Francés como asignatura. El 50 % del profesorado encuestado¹⁹⁴ manifestó que el discurso y/o política del centro en el que trabajaban sí lo hacía. De esos centros, tres tenían un programa plurilingüe, característica que manifiestamente, tal y como se nos refería en las opiniones vertidas por los docentes en el primer cuestionario, era la mejor forma de favorecer el FLE en los IES públicos de la Región de Murcia.

Teniendo en cuenta las apreciaciones parecidas en cuanto a la promoción del FLE por parte de las políticas nacional, regional y local, confirmamos que es generalizado el sentimiento de que la implantación de la LOMCE no ha beneficiado ni al FLE, ni al profesorado que imparte esta asignatura y, a pesar de que el 50% del profesorado cuenta con el apoyo al FLE por parte de los centros en los que trabajan, se han visto perjudicados como colectivo.

¹⁹¹En la última Orden del 22 de junio de 2017 que modifica la Orden del 3 de junio de 2016 dice que “no podrán ser ANL las áreas y materias referidas al propio aprendizaje o estudio de una lengua. No obstante, y solo a efectos de organización de las distintas modalidades del SELE, se podrán computar como ANL el área de Profundización en primera o segunda lengua del centro relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera”.

¹⁹² El Primer Cuestionario a docentes se puede ver en la página 365 de Anexo IV de esta tesis.

¹⁹³Anexo IV, página 369.

¹⁹⁴ Recordemos que finalmente fueron veinte profesores que impartían clase de FLE en diez centros distintos.

Confeccionamos un cuadro con estas opiniones, poniéndolo en relación con aquellos centros que son plurilingües (40% de nuestros expertos dijeron que sus centros son plurilingües¹⁹⁵), pues es generalizada la idea de que estos centros apoyan al colectivo de las primeras y segundas lenguas extranjeras. De estos centros plurilingües, observamos que tres de cuatro favorecen el FLE, según nos refirieron los expertos del Estudio Delphi, lo que nos indica que en el caso de ser plurilingüe y no favorecer al FLE puede suponer que la razón sea que se favorece a otra lengua extranjera.

POLÍTICA O DISCURSO DEL CENTRO		Favorece el FLE		Centro plurilingüe
Cód.	IES público / Localidad	SI	NO	
1.B.1.1.	IES público de Lorca		NO	NO
1.B.1.2.	IES público de Beniaján	SI		SI
1.B.1.3.	IES público de La Alberca	SI		SI
1.B.1.4.	IES público de Murcia		NO	NO
1.B.1.5.	IES público de Murcia	SI		SI
1.B.1.6.	IES público de Cabezo de Torres		NO	NO
1.B.1.7.	IES público de Torreagüera		NO	NO
1.B.1.8.	IES público de Roldán	SI		NO
1.B.1.9.	IES público de Molina de Segura	SI		NO
1.B.1.11.	IES público de Cartagena		NO	SI

Según el informe de la Asociación de Enseñanza Bilingüe¹⁹⁶ (en adelante, AEB),

desde el año 2009 al 2016 se han producido seis modificaciones normativas que han ido

¹⁹⁵ Artículo 13 (rectificado por la Orden del 22 de junio de 2017) Sistema de Enseñanza Plurilingüe dice que: 1. Los centros podrán, previa autorización de la dirección general responsable del SELE, implantar un sistema de enseñanza plurilingüe en los dos últimos cursos de la etapa. En este caso, los alumnos deberán cursar: a) Inglés como Primera Lengua Extranjera, b) Alemán o Francés como Segunda Lengua Extranjera y c) Las ANL que el centro determine, conforme a una de las modalidades previstas en el artículo 11, garantizándose que se imparta, al menos, una ANL en el idioma correspondiente a la Segunda Lengua Extranjera. 2. Los centros podrán impartir un Sistema de Enseñanza Plurilingüe siempre y cuando dispongan de profesorado que cumpla los requisitos para la impartición del mismo y el número mínimo de alumnos que se establezca por la dirección general responsable del SELE

¹⁹⁶ Se puede ver en: <http://www.ebspain.es/index.php/analisis/64-informe-sobre-normativa-bilinguee-de-la-region-de-murcia>, consultada por última vez el 27 de diciembre de 2017.

regulando el desarrollo de la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia. Como se explicita en el mismo documento, este hecho demuestra la ausencia de una idea, de un proyecto, de un modelo de enseñanza bilingüe para la Comunidad Autónoma de esta región. En opinión de la AEB se puede considerar grave ya que, si bien para esta asociación es una ventaja para el mantenimiento de un programa bilingüe¹⁹⁷ el haber contado con sucesivos responsables que pertenecen a un mismo partido político responsable de la gestión de gobierno de la CARM, esta comunidad autónoma ha sufrido recurrentes modificaciones en la normativa bilingüe que han perjudicado a las segundas lenguas, particularmente al francés que gozaba anteriormente de una mejor posición en la oferta de enseñanza. Contradictoriamente a sus iniciativas de Idiomas+, esta normativa iría en contra de las Segundas Lenguas Extranjeras. En consonancia con lo que piensa el profesorado, la AEB asevera que los cambios de rumbo que se han producido en la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia ponen de manifiesto una “falta de conocimiento sobre el tema” y refleja “una sucesión de improvisaciones” que solamente pueden responder a decisiones “de carácter personalista vinculadas a los cambios de responsables en la gestión de la educación”, sin un compromiso con las políticas educativas promovidas en el ámbito europeo por los máximos organismos responsables.

Esta inestabilidad normativa e incluso jurídica que se genera en el funcionamiento de un modelo educativo no puede ir más que en detrimento de la formación de los estudiantes e impide la necesaria seriedad y consistencia que requiere la educación. Como dice en su informe y se refleja en nuestro Estudio Delphi al profesorado, el cambio casi cada año del modelo de enseñanza bilingüe en la Región de Murcia genera confusión en

¹⁹⁷En sus recomendaciones, esta asociación aboga por un programa de enseñanza bilingüe que se mantenga “como mínimo durante los 12 años que dura la escolarización de un alumno” y que “las mejoras que se realicen” no afecten “al modelo sino a aspectos de su desarrollo” (AEB, Asociación de Enseñanza Bilingüe, 2017). Se pueden ver todas las recomendaciones de la Asociación de Enseñanza Bilingüe en Anexo III, página 363. También puede consultarse en: <https://www.ebspain.es/index.php/analisis/64-informe-sobre-normativa-bilinguee-de-la-region-de-murcia>

la comunidad educativa e inseguridad en el profesorado que no sabe a qué atenerse, que no puede hacer una adecuada planificación de su actividad profesional, ya que su trabajo puede ser modificado de un curso para otro. Al margen de otras consideraciones, los cambios normativos a los que se ha hecho referencia muestran falta de conocimiento experto.

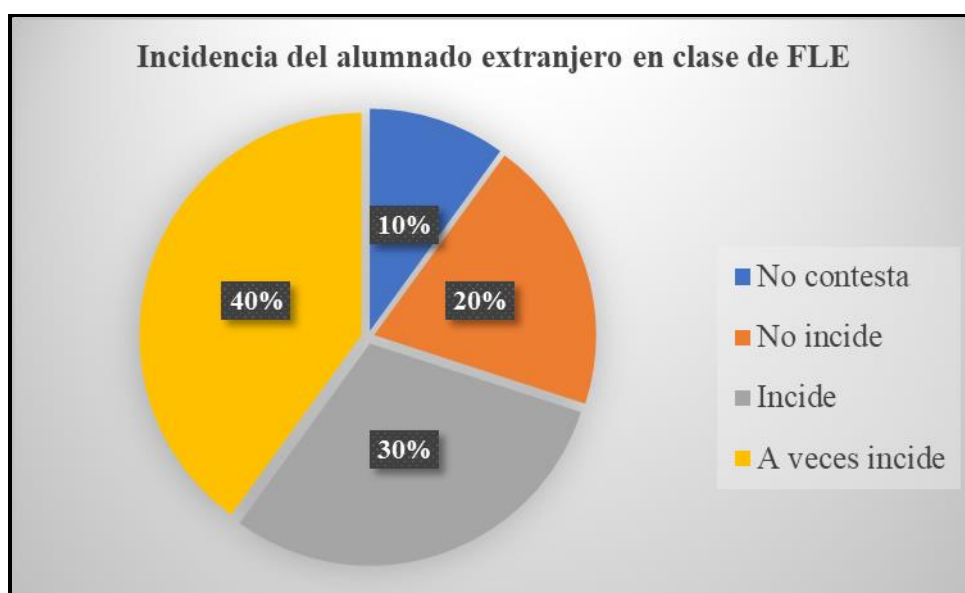
8.6.2. Opiniones de los profesores de Francés como Lengua Extranjera sobre la incidencia en el aula de la recepción de alumnado de otras nacionalidades

De sus respuestas a la pregunta sobre si tener alumnado de diversas nacionalidades causaba incidencias, se desprende que no consideran que el hecho de tener alumnado de diferentes procedencias sea un factor negativo; por el contrario, algunos (el 20% profesores) consideran que es beneficioso. Reparemos en algunas declaraciones categóricas expuestas en el Primer Cuestionario:

- *No incide en nada, pues son muy trabajadores y estudiosos. Incluso alguno ha nacido en España. Los árabes en francés destacan.*
- *Sí incide, según la cultura de procedencia el ambiente familiar y el interés por la educación es distinto.*
- *Sin grandes incidencias, pues hicieron Primaria en Murcia. Además, los marroquíes están motivados por tener familia y viajar a Francia o Bélgica.*
- *No incide en gran medida, a no ser por dificultades con el idioma. Son jóvenes nacidos o que llevan muchos años en España. Fuente de riqueza a explotar en clase.*
- *Estos alumnos enriquecen a los autóctonos.*

Pero lo que es cierto es que sí hay una incidencia en el hecho de acoger alumnado de diferentes procedencias si atendemos a la interpretación del resto de manifestaciones. Con las respuestas de aquellos expertos que contestaron que tenían alumnado de diferentes procedencias culturales, conformamos tres grupos:

- 1) los que manifestaron que NO había incidencia
- 2) los que manifestaron que SI había incidencia
- 3) y finalmente aquellos que manifestaron que A VECES había incidencia



Y a la vista de esta clasificación, afirmamos que el hecho de que en las aulas de FLE convivan alumnos de procedencias diversas tiene una clara incidencia en la clase que no tiene por qué ser negativa. Al agrupar los resultados de los que contestaron que SI y A VECES (que en realidad son los que piensan que hay incidencia por este hecho) frente a los de aquellos que piensan que NO y los que no contestaron, podemos concluir que el 70% del profesorado reveló que repercute en el funcionamiento de la clase el hecho de tener alumnado de otras procedencias.

Tanto si se considera incidencia positiva como si se considera negativa, la llegada de alumnado de otras culturas a las clases de FLE modifica el desarrollo práctico del proceso de E/A de la CCI, pues para que el alumnado pueda adquirir las competencias básicas se debe partir de conocimientos previos significativos para ellos.

Además, el profesor debe conocer a su grupo-clase; lo normal es que el alumnado llegado de otras culturas haya adquirido creencias, valores, costumbres... de su cultura de origen que pueden suscitarle ciertos choques al integrar un grupo cultural distinto, de la misma forma que ocurre con el alumnado autóctono. Como ya dijese de la relación entre lengua-cultura-hombre Émile Benveniste (1966) en sus notas de lingüística, la cultura es un fenómeno enteramente simbólico que se define como un conjunto muy complejo de representaciones, organizadas por un código de relaciones y valores del que se impregna la consciencia del hombre y dirige su comportamiento en todas sus actividades. Por la lengua se aprende la cultura. Lo expresaría de la siguiente forma:

J'appelle culture le milieu humain, tout ce qui, par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaine, FORME, SENS et CONTENU [...] La culture est un phénomène entièrement symbolique, elle se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité, qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet ? Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or comme chaque langue, chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société. La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements, font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue le lien vivant entre l'homme, la langue et la culture (Benveniste, 1966, pág. 29).

8.6.3. Hipótesis relativas a la formación de FLE y planteamiento sobre el modo de fomento de la CCI

8.6.3.1. La formación de los profesores de Francés Lengua Extranjera (FLE) no es suficientemente proactiva en el aspecto intercultural

La aceptación de una formación continua del profesorado es profesionalmente admitida por la comunidad educativa y, por supuesto, por el propio profesorado de la disciplina de francés¹⁹⁸ que imparte clases en los IES públicos. En el punto 2 del cuestionario del Estudio Delphi sobre la formación del profesorado, los expertos-profesores de FLE aseveraron todos que estaban muy de acuerdo con seguir formaciones profesionales, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Muy de acuerdo	poco de acuerdo	nada de acuerdo
100%	0%	0%

Conformidad del profesorado FLE con la formación permanente

En cuanto a las medidas y las formaciones ofertadas, los profesores no se pusieron de acuerdo en si eran pocas o muchas: el 50% respondió que las medidas y formaciones eran pocas o algunas, mientras que el 40% afirmó que eran muchas; por lo que las opiniones se oponen y, solamente el 10% manifestó que no hay medidas al respecto. Para visualizarlo, véase el cuadro aquí debajo:

ninguna /nada	pocas /algunas	Muchas
10%	50%	40%

Medidas y formaciones ofertadas al profesorado FLE

¹⁹⁸ Incluimos también a los profesores que imparten las Asignaturas No Lingüísticas, también llamadas Disciplinas No Lingüísticas (ANL o DNL) en francés en los centros plurilingües.

Tras la codificación y análisis de los datos referentes a las medidas tomadas por las administraciones para que sea posible la formación continua del profesorado, a partir de las expresiones de los expertos-docentes, observamos que los Centros de Profesores y Recursos (CPR) son los encargados principalmente de la formación del profesorado¹⁹⁹, pero que se eliminaron los centros periféricos dejando solamente la posibilidad de hacer cursos en Murcia. Esta circunstancia dificulta la asistencia y supone un mayor gasto en desplazamiento y tiempo para aquellos profesores que no viven en la capital²⁰⁰. Y además es una dificultad, ya que para su promoción el profesorado de Enseñanza Secundaria está obligado a realizar un mínimo de cien horas de formación para obtener sexenios²⁰¹, factor determinante para que la mayoría de las veces los profesores busquen cursos asumiendo su coste económico, puesto que los CPR han disminuido su oferta (cabría preguntarse si el factor decisivo son los recortes en educación).

8.6.3.2. El profesorado de FLE no recibe formación específica para enseñar y trabajar la CCI

Además, confirmamos que la formación ofertada a los profesores de Francés Lengua Extranjera no es proactiva²⁰² en cuanto a formación en Competencia Comunicativa Intercultural.

¹⁹⁹ No son los únicos. El Artículo 6 de la Orden de 13 de junio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura recoge las Instituciones para la Formación: Tendrán la consideración de actividades de formación permanente del profesorado y podrán ser reconocidas como tales, las desarrolladas por las siguientes entidades: a) La Consejería de Educación y Cultura, a través de la Dirección General competente en materia de formación del profesorado, con la coordinación del Servicio de Formación del Profesorado, b) Los centros de profesores y recursos, c) Otras administraciones educativas del Estado, con competencias plenas en educación, d) Entidades colaboradoras que tengan firmado convenio de colaboración para la formación permanente del profesorado.

²⁰⁰ Aquellos que trabajan en Lorca, Cartagena, Yecla, etc.

²⁰¹ Por Acuerdo de Consejo de Ministros de 11 de octubre de 1991, se crea el Complemento específico anual por "Formación permanente" (C.F.P.), en su apartado dos. Dicho componente o sexenio, se reconoce por cada seis años de servicio en la función pública docente como funcionario de carrera y siempre que se hayan acreditado cien horas de actividades de formación, no siendo computables otros servicios salvo los señalados por el propio Acuerdo (apartado dos, 3º, párrafo segundo).

²⁰² No se adelanta a las necesidades reales de la formación del profesorado en el sentido de que, si el alumnado debe adquirir ciertas competencias como la CCI, el profesorado debería ser formado con

Como veremos en el cuadro siguiente, es curioso que, si bien un 80% del profesorado afirmaba en 2017 que las administraciones desarrollaban cursos dirigidos a docentes de FLE, solamente un 10% de los mismos manifestó haber asistido a algún curso en el que se fomentase la CCI. Un 90% de nuestros expertos no asistieron nunca en su trayectoria profesional como profesorado de FLE a ningún curso ofertado en el que se incluyesen contenidos relativos al desarrollo y/o fomento de la Competencia Comunicativa Intercultural.

Sí se oferta formación para FLE	No se oferta formación para FLE	Sí se oferta formación en CCI	No se oferta formación en CCI
80%	20%	10%	90%

Opinión del profesorado de FLE sobre la oferta de formación en CCI frente a la oferta total de cursos para FLE

8.6.3.3. Los profesores de FLE nativos de la lengua meta que enseñan no desarrollan mejor la Competencia Comunicativa Intercultural del alumnado

A propósito de la conveniencia de que los docentes de Francés Lengua Extranjera sean o no nativos, hemos de decir que con el enfoque comunicativo no se prioriza entre los objetivos de E/A la buena pronunciación, pues no se persigue que el alumnado llegue a ser un hablante nativo ideal.

Para la ESO, el objetivo de nivel del alumnado que finaliza esta etapa corresponde a un «B1» para «la primera lengua extranjera» (MCERL) en «la competencia en comunicación lingüística» (Orden de 22 de junio de 2017 de la CARM), por lo que cabe preguntarse si el nivel B2²⁰³ de MCERL exigido al profesorado de ESO hasta ahora, al

antelación en la/s metodología/s de E/A y didáctica más eficientes para la adquisición de la CCI de su alumnado y, de este modo, ser capacitado para poder facilitar que sus alumnos la desarrollen.

²⁰³Desde la Orden de 3 de junio de 2016, BORM de 10 de junio, que derogaba las Órdenes de 14 de mayo de 2013 y de 15 de junio de 2015, se regulaba el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Región de Murcia que establecía en su punto 2.6. Maestros y Profesores decía: Los maestros y profesores que impartan docencia en este tipo de enseñanza en las etapas educativas correspondientes a la Segunda Etapa de Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, deberán estar en posesión de un nivel B2.

ser ligeramente superior, sería suficiente y si, por este motivo, no sería mejor un profesor nativo de la lengua meta. En nuestro Estudio Delphi al profesorado, preguntamos a los expertos-profesores si un profesor nativo estaba mejor preparado para la E/A de FLE, por ello, a continuación, observamos la conveniencia y la inconveniencia de ser nativo de la lengua meta enseñada.

En primer lugar, definimos brevemente lo que se entiende hoy por *nativo* desde el punto de vista lingüístico, pues la definición de 1933 de Bloomsfield, que decía que la primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa, porque es la lengua que hablan los que le rodean, se queda corta en una sociedad globalizada con variados tipos de familias interculturales. La definición de Dubois es más amplia y envolvente:

El **locutor nativo** es el sujeto que habla su lengua materna, considerando que ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua, es decir, que puede formular sobre los enunciados emitidos juicios de gramaticalidad de sinonimia y de paráfrasis; es decir, que es capaz de distinguir las oraciones correctas gramaticales... (Dubois et al 1973: 409)

En segundo lugar, debemos poner el énfasis en que la preparación del profesorado nativo o no nativo de la lengua meta que enseña es imprescindible, pues no es lo mismo conocer una lengua y saber manejarse con ella que saber enseñarla. La formación pedagógica (en metodología, didáctica, gestión de grupos...) y psicológica (para motivar e inspirar a su alumnado, conocer a cada uno/a de sus alumnos/as, saber manejar situaciones difíciles que tengan que ver con aspectos y características, tanto personales y sociales y la transmisión colaborativa de sus conocimientos, así como los estilos de aprendizaje) son fundamentales en las interrelaciones grupales docente/estudiante o entre alumnado. Un docente nativo o no nativo de la lengua meta de su alumnado debe estar

capacitado pedagógica y psicológicamente para la docencia, independientemente de su condición de nativo o no-nativo.

En cuanto al docente nativo preparado para la docencia, consideramos que las ventajas, aparte de la «confianza lingüística» que posee (como ocurre para la gran mayoría de hablantes nativos) está en su aportación en aspectos de la lengua como «pronunciación, vocabulario, habilidad lingüística y competencia comunicativa» (Bussolari, 2017, pág. 91). Por el contrario, los inconvenientes de este, a pesar de estar formado, son que «habla la lengua que imparte por inercia», no siempre ha aprendido con instrucción, por lo que en muchos casos no sabe el porqué de la gramática, «tiende a marcar expectativas muy altas y poco realistas para su alumnado» y, a veces, «falta comunicación» (a menudo carecen de habilidad para comunicarse con sus alumnos en su lengua materna (L1) (Bussolari, 2017, pág. 92), que puede llevar a malentendidos y frustración por parte del alumnado o llevar a una falta de empatía con este (pues no entienden muy bien el proceso por el cual están pasando) e, incluso, pueden sentirse «superiores» (actitud de superioridad que molesta al alumnado y a otros docentes) (Bussolari, 2017, pág. 92).

Quisimos preguntar a nuestros expertos-docentes si creían beneficioso para su alumnado que el profesorado de francés fuese bilingüe, pues pensamos que este colectivo no está exento de la necesidad de recibir una formación intercultural. En sus respuestas, el 60% dijo que es mejor para el alumnado contar con un docente nativo, sin embargo, matizaron sus respuestas aportando información relevante, como que el bilingüismo del docente en Secundaria no es garantía de éxito académico, que hay profesorado nativo que no sabe comunicar, ni conectar con el alumnado y hay muchos otros con un alto nivel de

lengua (sin ser nativos) que saben transmitir los conocimientos léxicos, gramaticales... y culturales²⁰⁴.

De las respuestas expresadas, concluimos lo siguiente: si bien puede ayudar a desarrollar la competencia comunicativa y la comprensión oral, no necesariamente transmite más o comunica mejor un docente bilingüe que un no bilingüe, aunque supone un mayor enriquecimiento para el alumnado. Hay quien piensa que en el bilingüismo está lo intercultural, porque el bilingüe posee conocimientos sobre dos culturas. Sin embargo, a decir de la mayoría, lo importante es que el profesor conozca bien su lengua materna española para enseñar francés.

De los resultados de los dos cuestionarios se desprende que el conocimiento de la lengua-cultura francesa de estos profesores bilingües y/o nativos de la LE meta mejoraría la pronunciación de la lengua meta. En el caso del profesorado bilingüe, la interiorización inconsciente de los saberes culturales vinculados a ambas lenguas les ha facilitado la confrontación de ambos sistemas, desarrollando la capacidad de apertura a otros sistemas culturales. No es el caso del docente nativo, quien cuenta, como la mayor parte del alumnado al que enseña, con un único sistema lingüístico-cultural de referencia. Un elemento a su favor, sin embargo, es que normalmente se encuentra en una actitud receptiva desde el punto de vista de la interculturalidad ya que, normalmente, se trata de un colectivo que reside en el entorno del alumnado a quienes imparte clase, por tanto, en confrontación con su ámbito cultural.

No obstante, tanto el profesorado bilingüe como el profesorado nativo necesita y demanda formación en CCI como cualquier colectivo profesional, los enseñantes deben formarse desde el punto de vista didáctico. Los objetivos en el enfoque intercultural no

²⁰⁴ Opinión general consensuada de los expertos

tratan solamente de enseñar al alumnado la cultura de la lengua francesa (y/o francófona), sino de tener una actitud abierta y receptiva hacia las otras culturas, conocer y relativizar el hecho cultural y comprender y aprehender que existen otras formas de ser y actuar.

En nuestro segundo cuestionario, con la pregunta 3²⁰⁵, quisimos que asignasen una puntuación en orden de importancia para conocer la relevancia que tenían los recursos en general y, dentro de esta lista, también incluimos los recursos humanos: «auxiliares de conversación», «profesorado nativo o personas nativas francesas invitadas» y «profesorado bilingüe».

Veamos en la clasificación general el lugar que les otorgaron acompañado de los puntos otorgados que muestran el grado de coincidencia:

	Auxiliares convers.	Internet/ YouTube	Redes sociales	Inter-cambios	Noticias actualidad	Prof. Nativo Invitado	Profesor bilingüe	Biblio. Multi.
Puesto	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	
Puntos	94	93	87	85	78	73	71	

Por lo que el grado de incidencia concedido a los recursos humanos que ayudarían al fomento de la CCI en FLE extraídos de los datos de la tabla previa son:

aux. convers.	prof. Nativo/invitados	prof.biling.
94	78	73
1º puesto	2º puesto	3º puesto

El análisis que hacemos de sus respuestas relativas al profesorado nativo y al bilingüe, así como a la intervención de otros actores nativos como los auxiliares de

²⁰⁵ Rodee la puntuación asignada de 1 a 10 (1 = menor importancia y 10 = mayor importancia) con relación a la relevancia que considere tienen estos recursos para potenciar la CCI (Competencia Comunicativa Intercultural).

conversación u otros colaboradores eventuales, es que clasificaron con clara ventaja a los auxiliares de conversación, a los que sitúan en primer lugar (con un valor de 94 puntos), es decir, los consideran muy relevantes en el proceso de E/A de la CCI en FLE. Seguidamente, concedieron el 2º puesto en orden de importancia a los profesores nativos/invitados (con un valor numérico de 78 puntos); finalmente, en los últimos lugares de la escala general y en el último puesto, el 3º lugar de relevancia en la escala de recursos humanos (con 73 puntos), fue otorgado a los profesores bilingües.

Por supuesto, es preciso aclarar que todos ayudan al fomento de la CCI y que no depende tanto de que sean nativos o bilingües. Recordemos que los auxiliares de conversación también lo son. La diferencia con el resto es que estos vienen a apoyar al profesorado en sus clases, por lo que en clase hay otro referente cultural que, además de ser más cercanos en edad al alumnado de forma habitual, suelen mantener un fuerte contacto con la actualidad del mundo francófono. Debemos matizar también que el hecho de tener en clase de FLE un auxiliar de conversación indica que no se trata la asignatura como una optativa, que tiene aparejada menos horas en el idioma meta y no tiene asignada este recurso humano, sino como una asignatura obligatoria, es decir, una asignatura con más horas y más recursos disponibles.

8.6.3.4. Revisión de algunos cursos de formación del profesorado FLE desde una perspectiva intercultural

En nuestra opinión, la forma de promover la Competencia Comunicativa Intercultural sería ofertando cursos atendiendo previamente al tipo de profesorado por niveles de enseñanza, porque no es lo mismo un estudiante de Enseñanza Primaria que uno de Secundaria o de Enseñanza de Adultos.

Veamos un ejemplo de primera mano²⁰⁶ de un curso ofertado al profesorado de francés²⁰⁷ por el CPR de la Región de Murcia, en el año 2017, sobre *Mejora de la Competencia Comunicativa en Francés: expresión oral*:

Los objetivos eran:

- 1) Mejorar la competencia comunicativa del profesorado de Francés.
- 2) Trabajar las destrezas: comprensión oral y escrita y expresión oral.
- 3) Facilitar el encuentro del profesorado de Francés o con conocimientos de Francés con hablantes nativos.
- 4) Establecer situaciones de comunicación en torno a distintos aspectos socioculturales y dar una visión amplia de la vida cotidiana en Francia.
- 5) Trabajar a partir de documentos auténticos emitidos por los medios de comunicación.

Los contenidos versaban sobre:

- 1) Acontecimientos de actualidad sobre la vida cotidiana en Francia.
- 2) Los medios de comunicación franceses.
- 3) La identidad francesa. Los símbolos.
- 4) Los jóvenes, el sistema educativo, el mundo del trabajo.
- 5) La vida artística y literaria.
- 6) Cocina y gastronomía.

La metodología fomentaba la participación e interacción. Los temas propuestos para el debate eran variados y actuales, en función de los intereses de los participantes, pero no desde una educación intercultural. Estos debían tender a reforzar la competencia

²⁰⁶ Ponente : D^a. Magali Virginie Sabine Fernandez. Lectora de la UMU y PDI (Profesora Asociada) del Departamento de Filología Francesa de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia. Código del curso: 0008.

²⁰⁷Dirigido al conjunto de profesorado de Francés de Primaria, de Secundaria, de Adultos, DNL de francés y de EOI de centros sostenidos con fondos públicos de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

comunicativa desde el punto de vista lingüístico, así como la competencia sociocultural²⁰⁸, además de propiciar el debate y las discusiones, creando espacios espontáneos y otros espacios preparados para propiciar la conversación.

Por supuesto, observando los objetivos, contenidos y metodología, nos damos cuenta de que este curso puede fomentar el desarrollo de la CCI del profesorado, pues se abordan temas sobre la cultura francesa y siempre se ponen en relación con la cultura española.

Sin embargo, desde el punto de vista de una educación intercultural se queda corto en contenido para su aplicación en el aula con alumnado de Enseñanza Secundaria. Los principales motivos son que:

- no se aborda el tema de la francofonía,
- ni las culturas de otros países del alumnado presente en las aulas (marroquíes, argelinos, peruanos, bolivianos...) en relación con la cultura francófona y la española,
- como tampoco se abordan las formas de trabajar la CCI en clase de Francés con alumnado de ESO, ni se aborda la metodología y didáctica desde la perspectiva intercultural.

Tras consultar la oferta de cursos del CPR, podemos concluir señalando que esta debería modificarse y dirigir de forma exclusiva los cursos a colectivos más concretos, como es el caso de profesorado de FLE de Enseñanza Secundaria y, en el tema que nos ocupa, ser específicamente diseñados para fomentar y trabajar la metodología para que

²⁰⁸ La competencia sociocultural es uno de los componentes que diversos autores han incluido dentro de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. Definición del Diccionario de términos ELE del Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm] consultada por última vez el 18 de junio de 2018.

este colectivo contribuya al desarrollo de la CCI de sus alumnos como facilitadores del proceso. Creemos que, para que en el aula se aborde la interculturalidad, hay que ofertar cursos específicos al colectivo de dicho nivel educativo, en los que se aborden y fomenten formas de trabajar dicha competencia en el aula de FLE.

Durante el periodo que abarcó nuestro estudio no se ofertó otro curso para el colectivo de profesores/as de francés salvo el descrito anteriormente.

Respecto al actual curso escolar 2018-2019, nos gustaría presentar algunos de los cursos programados para todo el profesorado de francés, por el CPR de Murcia²⁰⁹, para el primer y segundo trimestre de 2018-2019.

En el primer trimestre, encontramos las actividades formativas:

1. *Implantación del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Secundaria (Francés) y*
2. *Formación para el Desarrollo del Programa Bachibac destinado a Profesorado de Secciones Bilingües de Francés*²¹⁰.





A continuación, observaremos la presentación, justificación, objetivos, contenidos, trabajos que han de realizar los participantes y la transferencia al aula que se pretende conseguir, de cada una de ellas.

- *Implantación del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Secundaria (Francés)*

²⁰⁹ Educarm: <http://www.educarm.es/home>; Plan Regional: <http://plan.centrodeprofesores.net> Buscamos esta información sobre cursos a finales del 2017.

²¹⁰ Dirigido al profesorado de bachillerato del SELE avanzado. Lo incluimos, porque no debemos obviar que los docentes de Bachillerato lo son también de Secundaria, es decir, que el profesorado de ESO es el mismo.

Código Activ: 0014


 PROGRAMADA
  AVISAME
  SEMINARIO TEMÁTICO
  PRESENCIAL

Implantación del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Secundaria Francés).

Modalidad: SEMINARIO TEMÁTICO Submodalidad: PRESENCIAL Itinerario Formativo: Libre Créditos: 3
 Nivel: Libre Horas: 30 Puesto Doc./Comp. Prof.: Profesorado de Idiomas: EI,EP,Sec./Competencia didáctica

Destinatarios: Profesorado no universitario de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes que se halle en ejercicio en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia: Profesorado de Enseñanza Secundaria

Localidad:

Documentos Asociados:  0 Documento/s

Presentación del Seminario Implantación del SELE en ESO (Francés) en la web del CPR de Murcia

- JUSTIFICACIÓN:** La Consejería de Educación, Juventud y Deportes inició el Programa de Secciones Bilingües en IES de la Región de Murcia, con el objetivo de promover una educación bilingüe de calidad en español y en francés, dentro de su política de fomento del **plurilingüismo** y la **multiculturalidad**²¹¹. Con el fin de asegurar el buen funcionamiento del Programa, es necesaria una formación del profesorado participante en aquellos aspectos científicos y metodológicos específicos para la enseñanza y el aprendizaje en un centro bilingüe. Dicha formación se entiende como una inversión inicial en la calidad del actualmente denominado Sistema de enseñanza en lenguas Extranjeras, pero, además, se hace necesaria la formación continua de este colectivo y su coordinación con el objeto de alcanzar los objetivos propuestos y su finalidad última: el desarrollo de las competencias comunicativa, social y cultural del alumno.
- OBJETIVOS:**

 - (1). Ofrecer guía, apoyo y asesoramiento sobre aspectos docentes implicados en la metodología CLIL²¹².
 - (2). Desarrollar recursos, materiales y técnicas motivadoras para el aula bilingüe.
 - (3). Continuar con la inmersión lingüística del profesorado, a través de actividades que promuevan la **interculturalidad** y el **plurilingüismo**.

²¹¹El uso de la negrita en la información de estos cursos corresponde a la autora de este trabajo.

²¹² Siglas de *Content and Language Integrated Learning*, en inglés, es el llamado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) que se utiliza con frecuencia como sinónimo de inmersión lingüística.

- **CONTENIDOS:**
 - (1). Aspectos metodológicos y prácticos derivados de la metodología CLIL en el currículo de Educación Secundaria.
 - (2). Estrategias para el desarrollo de las clases de distintas áreas en lengua extranjera.
 - (3). Recursos, materiales y experiencias para el aula CLIL en Educación Secundaria.

- **DATOS PARA LA GUÍA DIDÁCTICA:**
 - a) **Trabajos que han de realizar los participantes:** La participación activa durante las sesiones en las actividades individuales o de grupo propuestas por el director, los ponentes o los coordinadores.
 - b) **Transferencia al aula que se pretende conseguir:** La actividad se diseña con el fin de incidir en los siguientes bloques de transferencia:

1.- Competencia científica y didáctica

- (* Conocer nuevas líneas metodológicas en una área o materia
- (* Conocer el manejo de nuevas herramientas informáticas
- (* Conocer los avances científicos relacionados con una área o materia
- (* Conocer recursos didácticos para una área o materia

Teniendo en cuenta la justificación, los contenidos y los objetivos de la breve información aportada en la web, presentamos a continuación un análisis a la luz de los datos que tenemos del curso «Implantación del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Secundaria (Francés)». Como dice en su justificación, «dentro de su política de fomento del plurilingüismo y la multiculturalidad» y de puesta «en

funcionamiento» del Programa SELE, como «inversión inicial²¹³ en la calidad» del mismo, se pretende formar al profesorado de francés «en aspectos científicos y metodológicos específicos para la enseñanza y el aprendizaje en un centro bilingüe», siendo su «finalidad última», «el desarrollo de las competencias comunicativa, social y cultural²¹⁴ del alumno». Los objetivos principales del curso son asegurar la inversión inicial del SELE con, por una parte, la formación del profesorado en aspectos científicos y metodológicos de la E/A en los centros bilingües (objetivo de aprendizaje del profesorado) que facilitaría, por otra parte, el desarrollo de las competencias comunicativa, social y cultural del alumnado (objetivo del proceso E/A del alumnado). Como objetivos específicos de aprendizaje del profesorado con este curso se pretende «guiar, apoyar y asesorar sobre la metodología AICLE», «desarrollar recursos, materiales y técnicas motivadoras para el aula bilingüe» y «continuar con la inmersión lingüística del profesorado, a través de actividades que promuevan la interculturalidad y el plurilingüismo» del alumnado en la clase de FLE. Se quiere con este curso «fomentar la Competencia científica y didáctica» del profesorado para que conozca nuevas líneas metodológicas y los nuevos avances científicos en su área o materia, que maneje nuevas herramientas informáticas y que conozca los recursos didácticos para la E/A del FLE. Finalmente, nos gustaría puntualizar que es un curso dirigido al profesorado de ESO de FLE que debería de haber sido implementado con anterioridad al comienzo del Programa SELE en los centros bilingües y/o plurilingües públicos de la Región de Murcia. Aunque nos parece que esta formación para el SELE, demandada por el profesorado desde hacía tiempo, redundaría en beneficio de la CCI del profesorado, creemos que no es

²¹³ Inversión inicial para la calidad”, porque no se ha hecho con anterioridad con el profesorado de FLE y que el Programa SELE lleva un tiempo en funcionamiento desde las políticas de “plurilingüismo y multiculturalismo” de la CARM. Viene a confirmar de nuevo que la formación no es suficientemente proactiva para este colectivo.

²¹⁴ Se centra en el desarrollo de las competencias del alumno, por lo que no habla de interculturalidad, pero se sobreentiende.

suficientemente proactiva si ofrece cursos a su profesorado después de la implantación de un sistema nuevo en lugar de hacerlo antes de implantarlo.

2. Formación para el Desarrollo del Programa Bachibac destinado a Profesorado de Secciones Bilingües de Francés

Código Activ: 0013

P PROGRAMADA **AVISAME** **SEM** SEMINARIO TEMÁTICO **PRE** PRESENCIAL

Formación para el Desarrollo del Programa Bachibac destinado a Profesorado de Secciones Bilingües de Francés.

Modalidad: SEMINARIO TEMÁTICO Submodalidad: PRESENCIAL Itinerario Formativo: Libre Créditos: 2.5

Nivel: Libre Horas: 24 Puesto Doc./Comp. Prof.: Profesorado de Idiomas: EI,EP,Sec./Competencia didáctica

Destinatarios: Profesorado de enseñanzas no universitarias de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia: Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato.

Localidad:

Documentos Asociados:  0 Documento/s

Presentación del Seminario de Formación para el Desarrollo del Programa Bachibac en la web del CPR de Murcia

- **JUSTIFICACIÓN:** La implantación en algunas Secciones Bilingües de Español-Francés de la Región de Murcia del Programa de currículo mixto relativo a la doble titulación de Bachillerato y Baccalauréat (Bachibac) supone la posibilidad de que el alumnado participante obtenga, al finalizar sus estudios de Bachillerato, esta doble titulación. El profesorado de Francés y de Geografía e Historia implicados en él necesitan disponer de herramientas formativas para la impartición del temario relativo a las dos materias objeto de la prueba externa: Literatura de Francia e Historia de Francia. De esta necesidad surge este seminario donde además se producirá un intercambio de experiencias y se crearán recursos comunes útiles para la preparación de los alumnos.
- **OBJETIVOS:**
 - (1). Ofrecer al profesorado implicado en el Bachibac técnicas de clase, metodología y herramientas útiles para preparar a los alumnos de 1º y 2º de

Bachillerato en las pruebas escritas y orales de Lengua, Literatura e Historia francesas.

(2). Mostrar diversas formas de dinamización de la clase de Literatura e Historia francesa en las Secciones Bilingües y la práctica del comentario de textos literarios e históricos.

(3). Dar a conocer los métodos de enseñanza franceses y su adaptación a las necesidades del Bachibac.

(4). Elaborar recursos encaminados al desarrollo del currículo mixto en Bachillerato.

- **CONTENIDOS:**

(1). Técnicas de clase, metodología y las herramientas útiles para preparar a los alumnos de Bachillerato en las pruebas escritas y orales de Lengua, Literatura e Historia francesas.

(2). Métodos de dinamización de la clase de Literatura e Historia francesa en las Secciones Bilingües y práctica del comentario de textos literarios e históricos.

(3). Los métodos de enseñanza en Francia y su adaptación a las pruebas del Bachibac.

(4). Elaboración de recursos encaminados al desarrollo del currículo mixto en bachillerato para compartir entre los participantes.

(5). Contextualización de las obras a estudiar en el momento histórico y en relación con otras obras y autores franceses.

- **DATOS PARA LA GUÍA DIDÁCTICA:**

- a) **Trabajos que han de realizar los participantes:** Creación de materiales, recursos y pruebas que servirán para la preparación de los alumnos de 1º y 2º de Bachillerato que se vayan a presentar a la prueba externa.

- b) **Transferencia al aula que se pretende conseguir:** La actividad se diseña con el fin de incidir en los siguientes bloques de transferencia:

1.- Aplicación de los aprendizajes de la formación al aula

(* Incorporar cambios metodológicos en la práctica docente

(* Incorporar nuevas ideas en los procesos de evaluación de los alumnos

El seminario Formación para el Desarrollo del Programa Bachibac destinado a Profesorado de Secciones Bilingües de Francés, como su nombre indica, va dirigido al profesorado de Francés y de Geografía e Historia implicados en la formación de las secciones bilingües español-francés y surge de la necesidad de disponer de herramientas formativas para la impartición del temario relativo a las dos materias objeto de la prueba externa: Literatura de Francia e Historia de Francia. Es un seminario con el que se pretende activar el intercambio de experiencias y la creación de recursos comunes útiles para la preparación de los alumnos a la prueba externa del Programa SELE (modalidad avanzada), en la que la lengua francesa es considerada Primera Lengua Extranjera. Se pretende incorporar **cambios metodológicos a la práctica docente** y nuevas ideas en los procesos de evaluación del alumnado de bachillerato-bachibac de las secciones bilingües español-francés.

Aunque pensamos que este seminario está destinado al Programa Bachibac²¹⁵ y, por tanto, no va dirigido a todo profesorado de francés del nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria, creemos que se deberían crear seminarios de este tipo para la actualización del profesorado de FLE de este nivel de enseñanza, de modo que se incorporarían cambios metodológicos a la práctica docente, así como nuevas ideas en los procesos de evaluación del alumnado de ESO de la CCI.





²¹⁵ Este programa va destinado al nivel de Bachillerato.

En el segundo trimestre, los profesores de idiomas pueden elegir realizar las siguientes actividades:

- *Seminario SELE para alumnos con dificultades de apoyo educativo,*
- *Curso Metodología AICLE²¹⁶ (no presencial) y*
- *Actualización Lingüística del Profesorado de Francés. Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Clase.*

1. Seminario SELE para alumnos con dificultades de apoyo educativo

Código Activ: 0229

 PROGRAMADA  AVISAME  SEMINARIO TEMÁTICO  PRESENCIAL


Seminario SELE para alumnos con dificultades de apoyo educativo.

Modalidad: SEMINARIO TEMÁTICO Submodalidad: PRESENCIAL Itinerario Formativo: Libre Créditos: 3

Nivel: Libre Horas: 30 Puesto Doc./Comp. Prof.: Profesorado de Idiomas: El,EP,Sec./Competencia para dar respuesta a la diversidad

Destinatarios: Profesorado no universitario de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes que se halle en ejercicio en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia.

Localidad:

Documentos Asociados:  0 Documento/s

Presentación del Seminario SELE para alumnado con dificultades de apoyo en la web del CPR de Murcia

- **JUSTIFICACIÓN:** Los profesores que imparten el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras (SELE) se encuentran con la dificultad metodológica de abordar la problemática de los alumnos con necesidades de apoyo educativo al no disponer de herramientas adecuadas para la impartición del SELE con este alumnado.
- **OBJETIVOS:**
 - (1). Mejorar la adquisición de la competencia lingüística de los alumnos con necesidades de apoyo educativo del SELE.

²¹⁶Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

(2). Conocer herramientas y estrategias para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del SELE

- **CONTENIDOS:**

(1). La metodología SELE para ACNEE²¹⁷.

(2). Problemática de los alumnos con necesidades educativas.

(3). Herramientas para la atención a los alumnos con necesidades educativas.

(4). Uso de las TIC con el alumnado con necesidades educativas dentro del SELE.

- **DATOS PARA LA GUÍA DIDÁCTICA:**

a) **Trabajos que han de realizar los participantes:** Realización de los supuestos prácticos y respuesta a las preguntas teóricas aportados por el ponente que se analizarán en gran grupo.

b) **Transferencia al aula que se pretende conseguir:** La actividad se diseña con el fin de incidir en los siguientes bloques de transferencia:

1. Aplicación de los aprendizajes de la formación al aula

(*) Emplear técnicas para la atención a la diversidad en el aula

Con este seminario dirigido al profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria acogido al Sistema de Enseñanza en Lenguas extranjeras en los IES públicos se quiere instruir sobre las prácticas para mejorar la adquisición de la competencia lingüística de los alumnos con necesidades de apoyo educativo. Para ello se instruirá al profesorado en la metodología SELE para ACNEE en la problemática de los alumnos con necesidades educativas, las herramientas para la atención a los alumnos con necesidades educativas y

²¹⁷ Es el alumnado con necesidades educativas especiales. La LOE en su artículo 73, los define como aquel alumnado que requiera, en un período de su escolarización o a lo largo de toda la escolarización, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta. La definición de Necesidades Específicas de apoyo educativo (NEAE) y Necesidades Educativas Especiales se establece en la LOE (Artículos 71 a 79 bis) y se modifica parcialmente por la LOMCE (apartados 57, 58 e 59).

el uso de las TIC con el alumnado con necesidades educativas dentro del SELE para su aplicación en clase de FLE. Pensamos que es un seminario de gran utilidad para ayudar al profesorado FLE a gestionar la diversidad del aula en el desarrollo de «las competencias lingüísticas del alumnado ACNEE». Podríamos pensar que al hablar solo de la competencia lingüística sin referirse a la competencia inter/cultural se quedaría corto, pues pensamos que en la E/A de una lengua no se puede disociar esta competencia de todas las implicadas en el acto comunicativo.

A nuestro entender, con este seminario se quiere reforzar las estrategias metodológicas y organizativas del profesorado en lenguas extranjeras para la atención de la diversidad. Como ya dijimos, en el texto consolidado de la orden de 3 de junio de 2016 de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con las modificaciones introducidas por la Orden de 22 de junio de 2017, para llevar esta práctica docente del SELE al aula de FLE, en su punto 2 dejaba en manos del profesorado de LE «las estrategias metodológicas y organizativas necesarias con el fin de atender a la diversidad del alumnado, prevenir las dificultades que puede suponer el uso de otro idioma como lengua vehicular e intervenir sobre estas una vez detectadas». Este seminario que pretende ayudar al colectivo docente de FLE del SELE nos parece necesario y muy útil para el tratamiento del alumnado ACNEE

2. Curso Metodología AICLE

Código Activ: 0017

PROGRAMADA AVISAME CURSO TELEMÁTICA ACCEDER

Curso Metodología AICLE. (Telemático)

Modalidad: CURSO Submodalidad: TELEMÁTICA Itinerario Formativo: Libre Créditos: 4

Nivel: Libre Horas: 40 Puesto Doc./Comp. Prof.: Profesorado de Idiomas: EI,EP,Sec./Competencia didáctica

Destinatarios: Profesorado no universitario de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes que se halle en ejercicio en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia: Todos los puestos docentes²¹⁸

Localidad:

Documentos Asociados: 0 Documento/s

Presentación del Curso Metodología AICLE (Telemático) en la página web del CPR de Murcia

- **JUSTIFICACIÓN:** La Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia dentro de su estrategia + **Idiomas** se plantea mejorar la calidad de la docencia del sistema de enseñanza en lenguas extranjeras para lograr una repercusión positiva en el alumnado. Este curso se destina al profesorado incorporado al Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras, con la finalidad de mejorar su competencia didáctica dentro del enfoque metodológico conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE²¹⁸), metodología recomendada para la práctica docente dentro de este sistema. Esta actividad de 40 horas es un curso *online* cuyo objeto es facilitar al profesorado la aplicación de este método incorporando sus principios en la programación del aula, usar recursos didácticos relacionados y diseñar materiales y actividades, creando un entorno de aprendizaje productivo con criterios de evaluación acordes con la metodología AICLE. Dentro del Marco Común de la Competencia Digital Docente, esta actividad quedaría contextualizada de la siguiente manera:

Área 1: Información.

1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información (Nivel Medio).

²¹⁸ En Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación, en 2006, el Comisario responsable de Educación, Formación, Cultura y Plurilingüismo, Ján Figel', en el prólogo explica la denominada metodología AICLE con estas palabras: «para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística», mediante este tipo de enseñanza, «los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus competencias lingüísticas» con la finalidad de «preparar mejor a los alumnos para la vida en una Europa en la que la movilidad se extiende cada vez más y debería estar al alcance de todos.» Consulta del 10/07/2018 de la publicación del documento en formato PDF Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo, en la web : https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_-_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf (Eurydice, 2018)

1.2 Evaluación de información (Nivel Medio).

1.3 Almacenamiento y recuperación de información (Nivel Medio).

Área 2: Comunicación.

2.1 Interacción mediante nuevas tecnologías (Nivel Medio).

2.2 Compartir información y contenidos (Nivel Medio).

2.3 Colaboración mediante canales digitales (Nivel Medio).

Área 3: Creación de contenido.

3.1 Desarrollo de contenido (Nivel Medio).

3.2 Integración y reestructuración (Nivel Medio).

- **OBJETIVOS:**

(1). Conocer la metodología AICLE.

(2). Aprender a integrar contenidos y lengua extranjera.

(3). Desarrollar estrategias para favorecer el aprendizaje del léxico específico de las materias, y la recepción, producción e interacción en la lengua extranjera.

(4). Conocer, evaluar y adaptar recursos ya existentes en AICLE: materiales impresos y digitales.

(5). Aprender a integrar la metodología AICLE en el currículo, programar y evaluar dentro de la metodología.

- **CONTENIDOS:**

(1). La Metodología AICLE: principios y práctica docente.

(2). La lengua extranjera dentro de AICLE.

(3). El léxico específico de las materias, recepción, producción e interacción en AICLE.

(4). La evaluación, adaptación y creación de recursos impresos y digitales en AICLE.

(5). AICLE en el currículo, programación y evaluación.

- **DATOS PARA LA GUÍA DIDÁCTICA:**

- a) **Trabajos que han de realizar los participantes:** A determinar por los tutores.
- b) **Transferencia al aula que se pretende conseguir:**

La actividad se diseña con el fin de incidir en los siguientes bloques de transferencia:

- 1.- Aplicación de los aprendizajes de la formación al aula:
 - (*) Incorporar cambios metodológicos en la práctica docente.
 - (*) Utilizar técnicas y dinámicas en el aula para mejorar la relación alumno-profesor.
 - (*) Utilizar las TIC/TAC²¹⁹ en la práctica docente personal.
 - (*) Incorporar nuevas ideas en los procesos de evaluación de los alumnos.
 - (*) Utilizar nuevos recursos didácticos en el aula.

Se trata de un curso *online* que en su planteamiento pretende la mejora de la calidad de la docencia del sistema de enseñanza en lenguas extranjeras para lograr una repercusión positiva en el alumnado. Según los pocos datos que tenemos del curso, creemos que puede llegar a facilitar al profesorado la aplicación de este método incorporando sus principios en la programación del aula, para que este colectivo utilice recursos didácticos relacionados y diseñe materiales y actividades, creando un entorno de aprendizaje productivo con criterios de evaluación acordes con la metodología AICLE y de aplicación de los aprendizajes de la formación al aula. Creemos que se puede llegar a conseguir con este curso la incorporación de cambios metodológicos en la práctica docente, ya que se determinan técnicas y dinámicas en el aula para mejorar la relación alumno-profesor, nuevos recursos didácticos y las TIC/TAC en la práctica docente, además de nuevas ideas en los procesos de evaluación de los alumnos.

²¹⁹ El término TAC tiene dos acepciones: por un lado, se refiere a las Tecnologías del aprendizaje cooperativo y, por el otro, se refiere a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento que son las que incluyen a las TIC más un componente metodológico necesario para que se genere un aprendizaje significativo, es decir, las tecnologías están enfocadas al servicio del aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

3. Actualización Lingüística del Profesorado de Francés. Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Clase

Código Activ: 0003	 PROGRAMADA	 AVISAME	 CURSO	 PRESENCIAL
Actualización Lingüística del Profesorado de Francés. Desarrollo de la Competencia Comunicativa en el Aula.				
Modalidad: CURSO	Submodalidad: PRESENCIAL	Itinerario Formativo: Libre	Créditos: 3	
Nivel: Libre	Horas: 30	Puesto Doc./Comp. Prof.: Profesorado de Idiomas: EI,EP,Sec./Competencia científica		
Destinatarios: Profesorado de enseñanzas no universitarias de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia: Profesorado de Francés de Secundaria y Bachillerato				
Localidad:				
Documentos Asociados:  0 Documento/s				

Presentación en la web del CPR del Curso Actualización Lingüística del Profesorado de Francés. Desarrollo de la Competencia Comunicativa en el aula.

- **JUSTIFICACIÓN:** La actualización en lengua extranjera se considera prioritaria, por un lado, por la propia demanda del profesorado de idiomas, deseoso de perfeccionar su competencia comunicativa desde el punto de vista lingüístico y sociocultural y, por otro, porque el dominio de una lengua mejora con su uso habitual, siendo pocas las posibilidades que se tienen de practicar la lengua con nativos. Entre las demandas detectadas en el profesorado de Lengua Extranjera podemos destacar: ampliar el vocabulario, mejorar el uso de las estructuras gramaticales, perfeccionar la pronunciación y contar con estrategias que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula. Conscientes de estas necesidades, los centros de formación del profesorado organizan este curso de actualización lingüística destinados al profesorado de Francés Lengua Extranjera.

Esta actividad permite adquirir y/o desarrollar las siguientes áreas competenciales dentro del Marco Común de Competencia Digital Docente: nivel básico A2.

- Área 1. Información y alfabetización informacional.
 - 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.
 - 1.2 Evaluación de información, datos, contenidos digitales.

1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales

- Área 2. Comunicación.

- 2.1 Interacción mediante las tecnologías digitales.

- 2.2 Compartir información y contenidos.

- 2.3 Participación ciudadana en línea.

- 2.4 Colaboración mediante canales digitales.

- 2.5 Netiqueta²²⁰.

- 2.6 Gestión de la identidad digital.

- Área 3. Creación de contenido digital.

- 3.1 Desarrollo de contenidos digitales

- 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales.

- 3.3. Derechos de autor y licencias.

- OBJETIVOS:

- (1). Mejorar la competencia comunicativa del profesorado de francés.

- (2). Trabajar las destrezas: comprensión oral y escrita y expresión oral.

- (3). Establecer situaciones de comunicación sobre distintos **aspectos socioculturales** y de actualidad en los países de lengua francesa.

- (4). Trabajar a partir de documentos auténticos emitidos por los medios de comunicación (prensa, Internet).

- (5). Dotar al profesorado de estrategias que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula.

- CONTENIDOS:

- (1). Conversaciones sobre temas variados y actuales.

²²⁰ Netiquette (de net, red, y etiquette, etiqueta), castellanizado como netiqueta o etiqueta net. Se utiliza para referirse al conjunto de normas de comportamiento general en Internet.

- (2). **Aspectos socioculturales de países de lengua francesa.**
 - (3). Recursos digitales en el aula de idiomas.
 - (4). Estrategias para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado.
 - (5). Explotación didáctica de recursos que favorezcan la interacción en el aula.
 - (6). Intercambio de experiencias didácticas entre el profesorado asistente.
- **DATOS PARA LA GUÍA DIDÁCTICA:**
 - a) **Trabajos que han de realizar los participantes:** La participación activa durante las sesiones en las actividades individuales o de grupo propuestas por los ponentes o por el director de la actividad. Breve prueba oral para que el propio profesor participante constate los progresos que ha realizado a lo largo de la actividad.
 - b) **Transferencia al aula que se pretende conseguir:** La actividad se diseña con el fin de incidir en los siguientes bloques de transferencia:
 - 1.- Aplicación de los aprendizajes de la formación al aula
 - (*). Incorporar cambios metodológicos en la práctica docente.
 - (*). Utilizar técnicas y dinámicas en el aula para mejorar la relación alumno-profesor.
 - (*). Utilizar nuevos recursos didácticos en el aula.

Con este curso se pretende la actualización de la lengua francesa desde el punto de vista lingüístico y sociocultural, al tiempo que mejorar la práctica e interacción incluyendo las tecnologías digitales (nivel A2 de la Competencia Digital Docente²²¹), colaboración mediante canales digitales, la Netiqueta, gestión de la identidad digital y la

²²¹En los niveles de competencia del Marco Común de Competencia Digital Docente, el A2 es el nivel básico de autonomía del usuario que puede desarrollar su competencia digital con un apoyo apropiado.

creación de contenido digital. Los objetivos son mejorar la competencia comunicativa del profesorado de francés, para trabajar las destrezas: comprensión oral y escrita y expresión oral, establecer situaciones de comunicación sobre distintos aspectos socioculturales y de actualidad en los países de lengua francesa, trabajar a partir de documentos auténticos emitidos por los medios de comunicación (prensa, Internet), dotando al profesorado de estrategias que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula. En este tipo de curso cabría el desarrollo de la CCI del profesorado de FLE.

En nuestra opinión la oferta de cursos dirigidos al profesorado de la lengua francesa es menor que la oferta al profesorado de la lengua inglesa. Sencillamente, en la formación del profesorado de idiomas, se privilegia la formación del profesorado de la lengua inglesa estudiada por ser la primera lengua extranjera en los IES públicos de la CARM. La oferta formativa en los años de nuestra investigación no fue para el profesorado de Francés suficientemente proactiva para el nuevo SELE que se estaba implantando. Por contemplarse como un nuevo sistema en la reforma de la E/A de Idiomas, creemos que se debiera haber proyectado con mayor celeridad la formación del profesorado en el SELE y con suficiente antelación a su implantación. Pensamos que, actualmente, la oferta de cursos dirigidos y diferenciados por niveles del SELE es mayor, pero sigue sin nombrarse específicamente la Competencia Comunicativa Intercultural como objetivo a alcanzar por el profesorado para su aplicación y desarrollo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Creemos que aún se debe:

- no solamente formar al profesorado en la creación de materiales para la E/A de la CCI en los actos comunicativos verbales y no verbales²²², en la interacción y mediación del alumnado;

²²² Kinesia, proxemia y paralingüística.

- sino que también se debe completar la formación enseñándole formas de evaluar²²³ el nivel de adquisición de la CCI, la interacción y mediación de su alumnado.

8.6.4. Hipótesis relativas a la metodología seguida en clase de FLE

8.6.4.1. En clase de FLE se trabaja de forma superficial la Competencia Comunicativa Intercultural

A pesar de todo, *¿se fomenta en clase de francés el conocimiento de la propia cultura y otras culturas?* Según los profesores de nuestro estudio, sí.

Veamos algunas respuestas del profesorado en el Primer Cuestionario sobre cómo fomentan la CCI de su alumnado:

- Mediante la introducción/presentación de contenidos de otras culturas, sobre todo la francesa y/o francófona, utilizando vídeos, películas, audios, documentos auténticos, textos sobre cultura y civilización francesa y/o francófona, debates en clase, asistencia a obras teatrales en el idioma meta, explicación de dudas y viajes de inmersión del idioma meta (francés).
- Buscando y promoviendo actividades similares relacionadas con otros modelos culturales para favorecer el enriquecimiento del intercambio entre ellos y también con el docente, comparando usos y costumbres francesas (lengua-cultura meta) con las del país de cada alumno.
- Realizando un análisis comparativo entre similitudes y diferencias de estos modelos culturales a través de textos, del cine, de la pintura, de la arquitectura, de la música..., especificando o señalando de forma comparativa los hábitos, las rutinas, horarios, creencias, tradiciones de los modelos culturales en contraste.
- Realizando actividades en el centro que coincidan con el día de la Francofonía (por ejemplo, con la proyección de algún documental sobre cómo se celebra este

²²³ Cómo y cuándo.

evento en los DOM TOM) o durante la celebración de la semana cultural o la Candelaria (por ejemplo, en *la Chandeleur* se pueden elaborar *crêpes* con el alumnado), etc.

- Proyectando en clase vídeos de la vida cultural y social en Francia o en países de habla francesa para después organizar actividades de simulación como sketches en lengua meta, a veces inspirados en humoristas, que interpreta el alumnado; concursos (de cortos o karaoke en francés) o presentaciones en lengua meta de personajes o de los países de origen de los alumnos y/o de territorios francófonos.
- Favoreciendo la participación en proyectos en lengua meta como jornadas gastronómicas (platos típicos de todas las culturas del alumnado de la clase y de lenguas-culturas meta), concursos de geografía, exposición de fotografías...
- Mediante referencias a su primera lengua y a la segunda para contrastarlas.²²⁴

8.6.4.2. No hay un único enfoque y/o perspectiva en los IES públicos de la CARM que orienta, fomenta y desarrolla la CCI en las clases de FLE de los IES de la CARM

Siendo el enfoque comunicativo y por tareas²²⁵ el más conocido desde los años 80. Les preguntamos: *¿Qué es el enfoque comunicativo en la didáctica de la lengua francesa? ¿Y el enfoque por tareas?*

Para la definición y caracterización de lo que es el enfoque comunicativo, resumiremos algunas de las respuestas aportadas al estudio. Nuestros expertos han interiorizado que el enfoque comunicativo consiste en darle prioridad a la comunicación y expresión oral en el aula, enfocando las actividades en la expresión oral. Además de

²²⁴ Esta respuesta corta nos parece muy acertada, porque, aunque la mayoría del profesorado considera que la adquisición de la interculturalidad consiste en adquirir *conocimientos* sobre la cultura de la lengua que se aprende y comparar usos y costumbres con los de la propia, no se alcanza a comprender que la interculturalidad se trabaja en todo momento, a veces sin explicitar o comentar porque se realiza a partir de cualquier acto de comunicación y, por tanto, mediante el uso de la lengua u otros elementos de la comunicación como la parte no verbal (kinesia, proxemia y paralingüística) se trabaja la CCI.

²²⁵ 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.

intentar transmitir una imagen positiva de la comunicación oral, visual y escrita en LE aunque sea con incorrecciones, según ellos, este enfoque hace que el currículo sea más flexible y se tenga más libertad en el empleo de material pedagógico basado principalmente en la interacción. Este enfoque está centrado en el estudiante que debe ser capaz de expresar y comprender mensajes relativos a sus propios temas de interés y temas generales, porque el proceso de E/A está orientado a que este sea capaz de comunicarse en la LE según sus necesidades. En la comunicación de nada sirve saber mucha gramática si luego no se es capaz de comunicar en situaciones reales en la lengua francesa, ya que la comunicación es la primera función del lenguaje y es la que debe prevalecer sobre las otras. Cuando el aprendizaje va dirigido a la comunicación, se enseñan destrezas que permiten al estudiante comunicarse y desenvolverse en contexto, desarrollando destrezas que capacitan al alumno, utilizando documentos auténticos de la vida cotidiana para la adquisición de la lengua que se reutilizará respetando los códigos socioculturales y motivando al alumnado en clase para la interacción y comunicación entre estudiantes y entre discentes-docente. Las actividades privilegiadas son los juegos de rol, proyectos, debate, visionado de vídeos y películas, TV, artículos de prensa, escuchar canciones...

Para la definición y caracterización del enfoque por tareas, resumimos algunas de las respuestas aportadas al estudio. En el enfoque por tareas todas las actividades y el aprendizaje de conocimientos queda supeditado a la realización de un proyecto final o una tarea relacionada con cualquier situación de la vida real para que «sean capaces de desenvolverse adecuadamente» en lengua meta. Lo interesante de asignar tareas en grupo es que los alumnos pierden el miedo al ridículo y al fracaso. Se organiza el trabajo del alumnado en torno a un tema con el objetivo de realizar una tarea final en la que el alumno es el responsable de su aprendizaje. Con el trabajo colaborativo se multiplican los diálogos para la comprensión entre compañeros hasta consensuar las decisiones

conjuntas. El profesor negocia con el alumnado los contenidos teniendo en cuenta los temas de interés y preferencias de este. Los resultados se pueden presentar en exposiciones de los temas de civilización trabajados y también se pueden plantear conferencias y obras de teatro en lengua meta. La dificultad radica en que plantea la necesidad de más horas para la asignatura, pues con un ratio muy alto de alumnado su puesta en marcha exige más tiempo para la organización y más recursos humanos, pues «es muy difícil organizarlos con un solo profesor». Nuestros expertos resumen mencionando que:

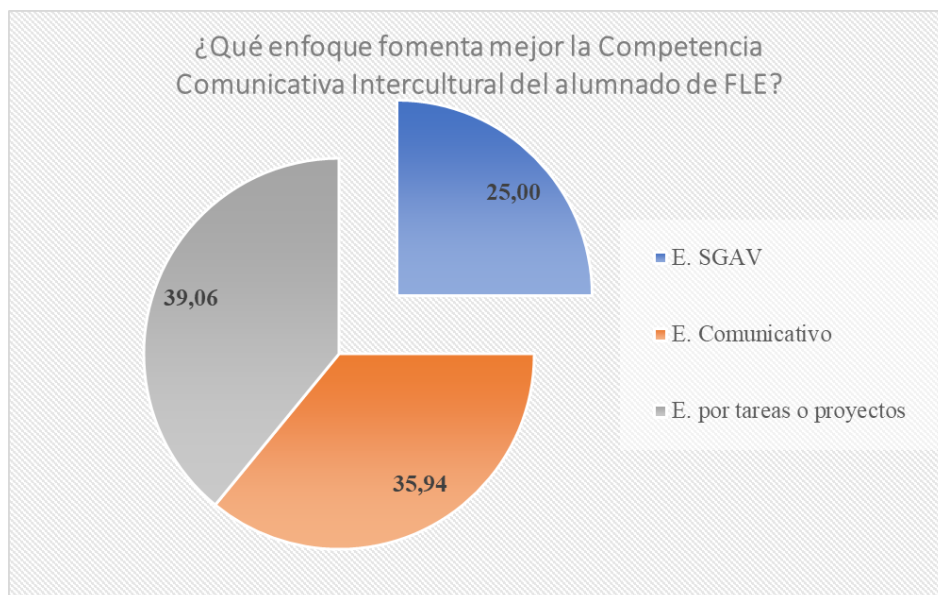
Dentro del enfoque comunicativo, la base del enfoque por tareas es enseñar a partir de las necesidades del alumno, de su entorno y contexto social. En el proceso de aprendizaje la motivación del alumnado es esencial. Todas las tareas van secuenciadas en torno a un tema que lleva de forma coherente a la realización de una tarea final. Se le da relevancia a la participación en actos auténticos de comunicación en el aula y a la fluidez frente a la corrección.

Como comprobamos con sus definiciones y caracterizaciones, en un 90% los profesores conocen el enfoque comunicativo, aunque un 10% no respondió a la pregunta sobre las tareas propias de este enfoque. También podemos decir que trabajan la CCI desde el punto de vista sociocultural preconizado por esta metodología, enfatizando la enseñanza de elementos culturales de la vida cotidiana, las instituciones, costumbres, fiestas e historia legitimados en el país de la lengua meta, es decir la enseñanza de la competencia sociocultural tal como la definiera van Ek (1984). Ninguno de nuestros expertos hizo referencia a las subcompetencias *existencial* o *saber ser* del alumnado en un grupo intercultural.

En el segundo cuestionario a docentes, quisimos saber *cuál/es es/son el/los enfoque/s de la didáctica del FLE que fomenta/n mejor la CCI: el enfoque SGAV*

(estructuro-global audiovisual), *el enfoque comunicativo*, *el enfoque por tareas o por proyectos* (enfoque accional) y que justificasen su elección²²⁶.

En el gráfico siguiente presentamos sus respuestas en forma porcentual:



Observando los resultados de los datos del gráfico anterior, comprobamos que en opinión de los participantes en el Estudio Delphi los enfoques que más fomentan la CCI son el enfoque comunicativo (casi un 36%) y el enfoque accional (más de 39%). Según los expertos, el enfoque o método que menos fomenta la CCI es el SGAV (solo un 25%).

Mientras que el 30% no justificó su elección como se les pedía, el 70% de los expertos justificaron y matizaron el significado de estos enfoques con las siguientes opiniones que presentamos resumidas en nuestro comentario. El 36% del 70% de los expertos, que explicaron sus razones para creer que el enfoque comunicativo desarrolla y fomenta la CCI, dijeron que en este modelo de E/A la comunicación es el objetivo del proceso E/A que obliga a comunicarse, a dialogar, lo que plantea la necesidad de conocer

²²⁶ Pregunta 5 del Segundo Cuestionario a docentes: Según su opinión, ¿qué enfoque/-s de la didáctica del FLE (Francés Lengua Extranjera) fomenta mejor la CCI?

otras culturas y se asocia al aprendizaje del idioma de forma global, mediante el uso de documentos auténticos y simulaciones de la vida real. Piensan que el enfoque comunicativo ayuda al desarrollo de la CCI, ya que el alumnado expresa sus ideas sobre cualquier tema y este enfoque capacita a los alumnos para comunicarse oralmente. Con el concepto de CCI se pretende perfeccionar el método comunicativo considerando que la comunicación no es solamente un intercambio de información, sino que es también una forma de interacción social entre interlocutores que poseen su propia identidad cultural. Para ello, Byram (2003, 2011) redefine las subcompetencias de la competencia comunicativa sustituyendo el hablante nativo como modelo por el hablante intercultural, y reemplazando la competencia sociocultural por la competencia intercultural. La competencia intercultural está compuesta por las **actitudes** que facilitan la interacción con los interlocutores de otras culturas, los **conocimientos acerca de la cultura de los interlocutores, la propia y otras culturas**, las **habilidades para conseguir esos conocimientos y comprenderlos**, y **la capacidad de evaluar críticamente los elementos culturales**.

Un 10 % dijo que desconocía la metodología SGAV y el 75% rechazó «la pasividad del enfoque SGAV», porque no ayuda a los alumnos a adquirir una competencia comunicativa en la lengua extranjera, ni refleja la realidad de situaciones de comunicación y, por el contrario, muestra una impresión estereotípica y generalizada de las cosas, pero no las características evidentes.

En cuanto al enfoque accional, un 39% (del 70% de los expertos que explicaron los motivos de su elección) afirmó que fomenta mejor la CCI, pues el profesorado guía y ayuda como mediador al alumnado a buscar información de diferentes fuentes, organizar las ideas y objetivos en torno a un proyecto (ya sea individual o en equipo) que es la expresión final de todo lo que han aprendido sobre la cultura extranjera y está basado en

la interacción con otros alumnos. Además de que los ubica en situaciones reales en ámbitos conocidos para ellos como la casa, la escuela, los amigos, la ciudad, el tiempo libre... que los pone en contexto de la acción conjunta co-cultural y activan sus saberes actitudinales y comportamentales. Nos gustaría recordar otra vez que la competencia intercultural no se adquiere automáticamente. El desarrollo de la competencia intercultural no pretende la sustitución ni cambio de valores de la cultura del aprendiente de LE lo que se pretende, muy al contrario, se quiere el entendimiento y la comprensión más profunda de tanto de la cultura del Otro como de la cultura materna.

Del enfoque accional adoptado siguiendo el capítulo 2 del MCERL, el Instituto Cervantes dice que:

se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] El enfoque basado en la acción [...] también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (Instituto Cervantes, 2018)

Los alumnos, agentes sociales, miembros de una sociedad llevan a cabo tareas en un ámbito (educativo, profesional, público o personal) concreto y en un entorno específico y, aunque los actos de habla se presentan en actividades de lengua²²⁷, estas

²²⁷ Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. El texto entendido como cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

acciones forman parte de un contexto²²⁸ social más amplio, que le otorga pleno sentido. Se habla de *tareas*²²⁹ en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

Podemos concluir que los docentes de Enseñanza Secundaria conocen el enfoque comunicativo que es el que corresponde probablemente al periodo en que se formaron como docentes y que muchos²³⁰ no están muy familiarizados con las implicaciones del método accional. Este último es el preconizado por las instituciones y el que encontramos en los métodos actuales (por ejemplo, en los nuevos manuales de francés). Por ser accional y social desarrolla las subcompetencias de la Competencia Comunicativa Intercultural fomentando en el alumnado de lenguas extranjeras la competencia existencial (saber ser), la adquisición de saberes o conocimientos declarativos del mundo, el desarrollo de habilidades para saber comprender y saber aprender. Por tanto, llevan al estudiante – según Favier, Péliissier, & Chaves (2012) – a:

- **Saber ser** en el mundo. Es la llamada **competencia existencial**. Esta subcompetencia está ligada a las actitudes y valores personales, como la tolerancia, la apertura al otro y la curiosidad por otras culturas. Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera, ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la propia cultura.
- La **adquisición de saberes** o conocimientos declarativos del mundo, es decir, el conocimiento de los grupos sociales (o, como diría Michel

²²⁸ El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación

²²⁹ Definidas 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.

²³⁰ La mitad de nuestros expertos del Estudio Delphi no lo están.

Serres²³¹, grupos de pertenencia²³²), sus prácticas y procesos de interacción. La adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la/s cultura/s extranjera/s.

- Desarrollar habilidades para **saber comprender**, interpretar y relacionar textos y acontecimientos de dos o más culturas, pues la comprensión de otras culturas y formas de vida ayuda a reducir el etnocentrismo cultural y los malentendidos.
- **Saber aprender y a hacer** desarrollando la capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales (habilidad para aprender según sus estilos de aprendizaje) y de aplicar los conocimientos, las actitudes y desarrollar habilidades de interacción (habilidades de comportamiento), es decir, saber comportarse en la/s nueva/s cultura/s.
- **Saber implicarse**, a tomar una postura crítica respecto a la cultura, la política y temas relacionados con el ser humano y la sociedad, permitiendo evaluar las perspectivas, las prácticas y los productos de su propia cultura y de la/s cultura/s de otros grupos de pertenencia. Por tanto, implica un compromiso crítico del aprendiente con la/s cultura/s extranjera/s que parte de la suya propia. Se trata de un **saber actuar** de tipo cultural (poniendo en práctica las habilidades culturales adquiridas), desde una posición crítica y tras el previo discernimiento y análisis de situaciones en contexto.

²³¹ Profesor de la Universidad de Stanford. Michel Serres es un filósofo e historiador de las ciencias, miembro de la Academia Europea de Ciencias y Artes y de la Academia Francesa.

²³² Michel Serres, en la crónica «L'identité. Chronique du 16 avril 2006» en *Petites Chroniques du dimanche soir* (Serres M. , 2007), diferencia identidad (reduciéndola al ADN) de los grupos de pertenencia (como la identidad nacional, la identidad religiosa, ...) para no caer en el racismo.

8.6.4.3. Las actividades y los instrumentos empleados son insuficientes para abordar de forma correcta y desarrollar la CCI del alumnado, aunque no son necesarios grandes medios para trabajarla en clase de FLE

En la mayoría de las aulas de FLE, los recursos que los expertos-docentes clasifican como más relevantes para el fomento de la CCI no son siempre los que utilizan en sus centros, pues a veces no disponen de ellos ya que tienen otras razones como el elevado número de estudiantes por grupo, que dificulta ciertos tipos de trabajos, o el reducido número de horas de la materia. Además, El 70% de nuestros expertos cree que es difícil desarrollar la CCI de su alumnado de FLE a la vista de los medios disponibles en los centros de Educación Secundaria.

A la pregunta del primer cuestionario del Delphi *En su opinión, ¿qué estrategias, iniciativas y recursos serían necesarios para desarrollar la CCI en el alumnado de FLE?*, los profesores de FLE reconocieron que:

- a) La formación del profesorado y la disposición de todos los recursos materiales y humanos que posibiliten el aprovechamiento de los medios tecnológicos existentes para la consecución de este objetivo.
- b) Mantener contactos reiterativos con alumnado de otras culturas, promover los viajes culturales, el intercambio de alumnado y profesorado e inmersiones y emparejamiento de establecimientos escolares, así como la posibilidad de becas y/o ayudas para la realización de estas actividades.
- c) Buscar la motivación y el aprendizaje significativo en la comunicación en lengua francesa.
- d) Tener secciones bilingües y lectores, conseguir el interés por parte de las instituciones para no eliminar la posibilidad de que la mayor parte de los estudiantes aprenda esta lengua que se está quedando para minorías.
- e) Conseguir que el ratio del alumnado por clase no sea superior a 15, al menos 4 h/semana para la impartición de la asignatura FLE, mejores condiciones de trabajo que posibiliten reuniones de coordinación, de preparación de clases...

- f) Dotación de recursos necesarios en el aula para formar en CCI.
- g) Participar en actividades culturales propuestas por la Alianza Francesa y en proyectos eTwinning, aprovechar la aportación de los auxiliares de conversación y proporcionar herramientas a los estudiantes para que trabajen aspectos culturales y la tradición de diferentes países.

Como podemos ver, estas medidas implican una mayor dotación económica, un cambio en las condiciones de la asignatura que implican tanto un cambio normativo legal como la puesta en marcha de medidas de ejecución por parte de la administración educativa y una mayor implicación del profesorado de FLE.

En el primer cuestionario, indagamos a propósito de aquellos recursos que solían utilizar además de las actividades de los manuales de francés. Nos propusimos conocer si los centros en los que impartían clase nuestros expertos disponían de biblioteca multicultural, si venían al centro auxiliares de conversación o profesorado francés invitado para fomentar y motivar la práctica oral del alumnado de la asignatura de Francés y ahondar con ellos en la cultura francófona, si nuestros expertos creían beneficioso que el profesorado fuese bilingüe para la E/A de la lengua meta y, finalmente, les preguntamos sobre otros materiales o herramientas que pensaban necesarios para el fomento de la Competencia Intercultural en el alumnado.

Veamos las preguntas del primer cuestionario en el que recogimos de la pregunta 23. b.²³³ las variables que deberían ordenar en el segundo cuestionario:

²³³ Que dice así: Otros materiales o herramientas que usted crea son necesarios para fomentar la competencia intercultural.

8. RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS DISPONIBLES

23. ¿Qué manual/es o recursos utiliza para fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural de sus clases? _____

X. Indica la disponibilidad en tu centro actual de:

Biblioteca multicultural (presencia de recursos de diferentes culturas/ lenguas, excluyendo diccionarios):

SI (23.1) NO (23.2)

Auxiliares de conversación de la lengua meta (francesa) SI (23.3) NO (23.4)

Profesores franceses invitados SI (23.5) NO (23.6)

¿Cree beneficioso para el alumnado que el profesor de la lengua francesa sea bilingüe?

SI (23.7) NO (23.8)

23.a. Por favor, justifique su respuesta _____

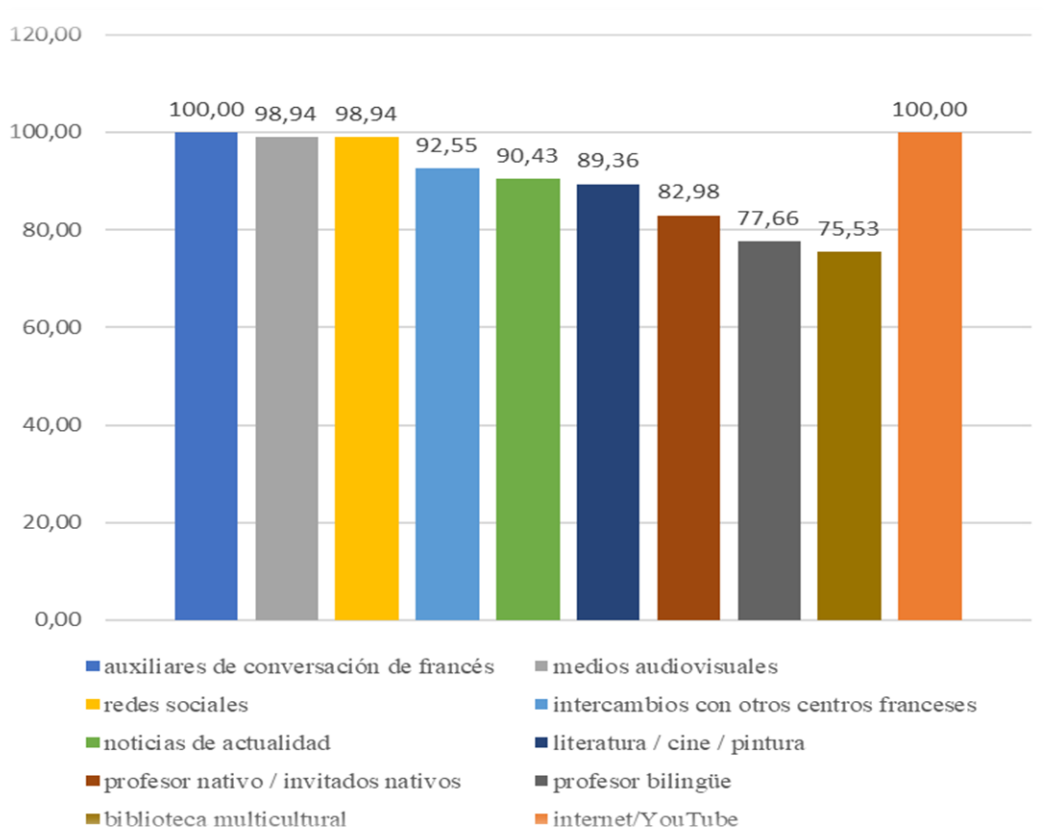
23.b. Otros materiales o herramientas que usted crea necesarios para fomentar la competencia intercultural:

Preguntas del primer cuestionario sobre recursos materiales y humanos

Los métodos empleados por nuestros expertos son los métodos de Francés que publican las editoriales, provistos normalmente del manual del profesor y cuaderno del alumno. Un 90% de los manuales y cuadernos del estudiante empleados son de la Editorial Santillana: *Pluriel* (40%), *Parachute* (40%) y *Essentiel* (10%). Solamente, un 10% utiliza *Mot de Passe* de la Editorial Oxford.

Y en el segundo cuestionario del Estudio Delphi, de entre los recursos que nos indicaron en el primer cuestionario, y a los que añadimos los que consideramos necesarios, les pedimos que puntuaran aquellos que más contribuyen al desarrollo de la CCI del alumnado de FLE en el nivel de la ESO.

Estos son los resultados expresados porcentualmente:



Los expertos de nuestro estudio valoraron con un porcentaje muy alto la colaboración de los auxiliares de conversación e internet/YouTube (100% respectivamente) en el fomento de la E/A de la Competencia Comunicativa Intercultural: los auxiliares de conversación por considerarlos otro referente cultural que presta su apoyo en el desarrollo de la práctica de E/A del FLE en el aula e internet/YouTube por ser una ventana de múltiples posibilidades que se presta tanto a la búsqueda de información como a la comunicación en todas sus vertientes. De cerca, con un 98,94%, le siguen los medios audiovisuales y las redes sociales, por los mismos motivos que internet/YouTube. Y, a continuación, asignan el tercer lugar a los intercambios escolares con otros centros extranjeros (92,55%) que son, por una parte, la vía para la inmersión en contexto francófono y, en un segundo tiempo, la recepción de extranjeros en la propia casa del alumno, por lo que les proporciona la oportunidad de comparar y descubrir

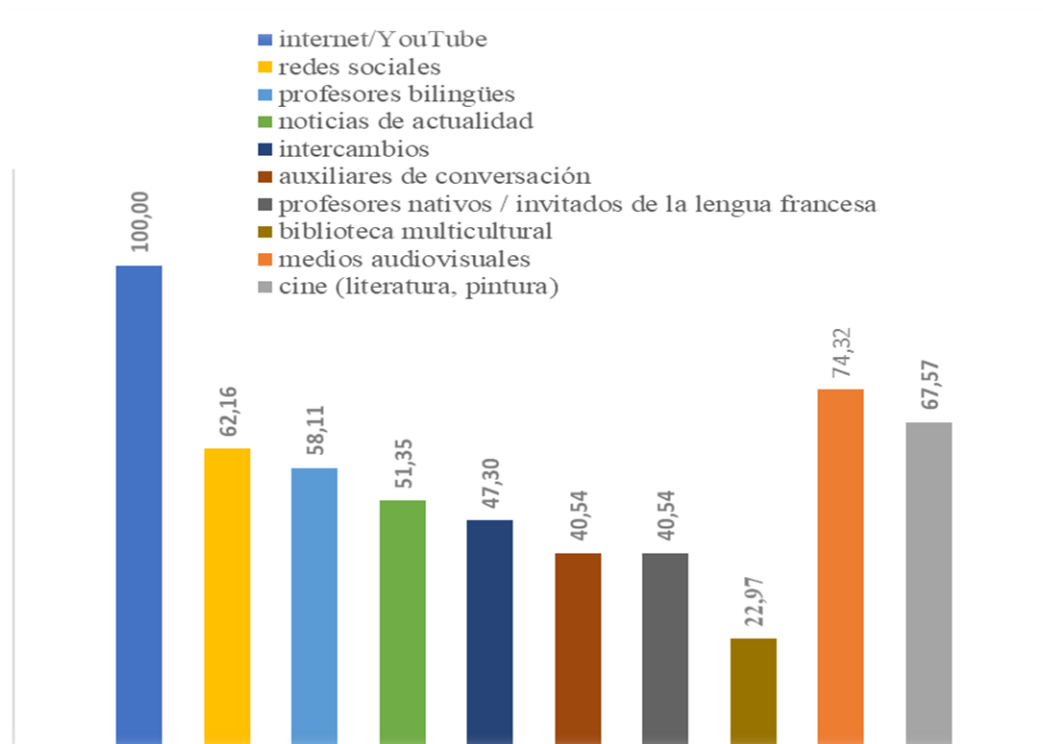
similitudes y diferencias con la alteridad en dos contextos (el francés y el español)²³⁴ y desarrollar habilidades comunicativas interculturales surgidas de las interacciones.

Por supuesto que todos los demás recursos mencionados también fomentan la CCI del alumnado. Sin embargo, nos pareció que al poderlos ordenar de mayor a menor adecuación para el fomento del proceso de E/A de la CCI, podríamos comparar esta clasificación con la de los recursos más utilizados por el profesorado por su disponibilidad en las aulas de FLE de los IES públicos de la CARM.

Nos llamó poderosamente la atención que las herramientas y recursos empleados no se correspondieran con aquellos que el profesorado-experto en FLE considera más valiosos para el desarrollo de la CCI. Los más empleados en clase no son los mismos que clasifican como los más efectivos, porque depende también de la disponibilidad de herramientas y recursos existentes en los establecimientos de Enseñanza Secundaria públicos de la Región de Murcia, la capacidad económica de los alumnos para viajar...

Aparte del uso de manuales y métodos de enseñanza/aprendizaje de FLE, les pedimos que clasificasen por **frecuencia de uso** los recursos materiales y humanos a su alcance:

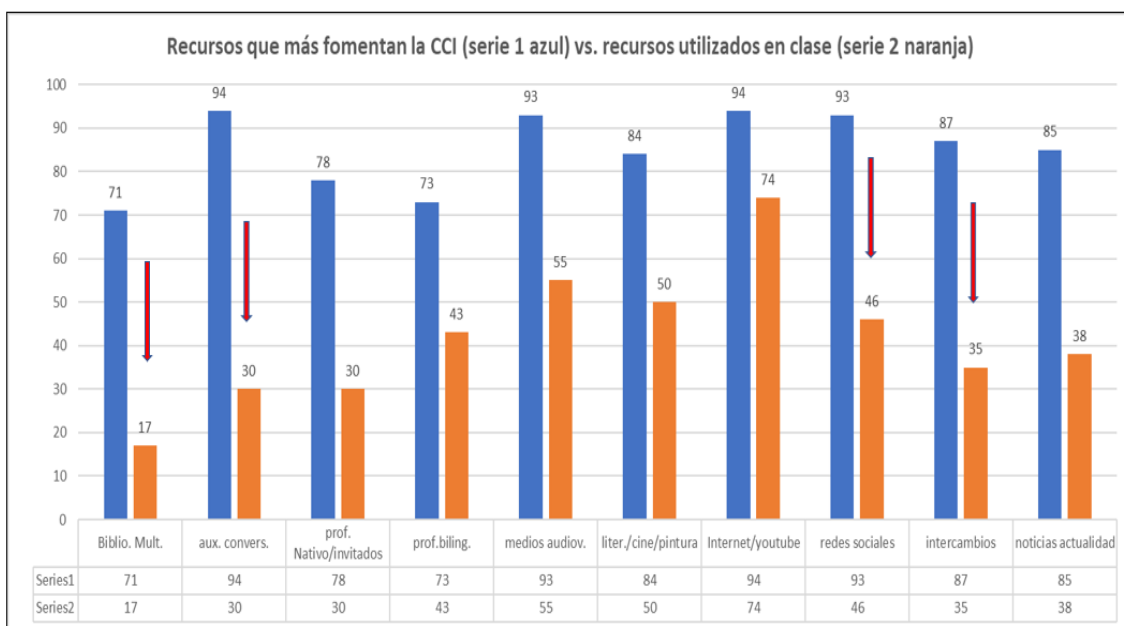
²³⁴ En una fase intermedia, el nivel intercultural (2ª etapa del proceso de adquisición de la competencia intercultural). Según algunas investigaciones, se distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural: 1) Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura; 2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente, 3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas. (Martín Peris et al, 2008, s.v. competencia intercultural)



Por ejemplo, los auxiliares de conversación en lengua francesa (asignados al nivel avanzado en centros bilingües o plurilingües) y considerados en primer lugar para el desarrollo de la CCI ocupa el octavo lugar en cuanto a recurso humano empleado en los IES de ESO que participaron. Es el recurso mejor valorado, sin embargo, es el que menos puntuación obtiene en cuanto a utilización porque su disponibilidad depende de factores externos.

En el gráfico siguiente hemos señalado con flechas azules los recursos que los expertos consideraron que fomentaban mejor la CCI de su alumnado y con flechas rojas aquellas en las que existe más distancia entre la valoración de los recursos por parte del profesorado y el uso que hacen de ellas (es decir, las más utilizadas (Series 2, columnas naranjas) y aquellas que fomentan mejor la CCI (Series 1, columnas azules). Como pudimos comprobar, según nuestros expertos del Estudio Delphi, los recursos materiales y humanos que *mejor fomentan la CCI* (series1, columnas azules, del cuadro de la página

siguiente) son los auxiliares de conversación, los medios audiovisuales, Internet/YouTube y las redes sociales.



A continuación, el recurso más apreciado serían los intercambios escolares con centros extranjeros y la difusión de las noticias y la actualidad francófona. Y, finalmente, le otorgarían menor puntuación a la transmisión de conocimientos de la Cultura con C mayúscula (cine, literatura, ...), al hecho de que el docente fuese nativo, que se invitase a profesorado nativo de la lengua meta, que el docente fuese bilingüe o que el centro tuviese una biblioteca multicultural.

Y, como ya dijimos, todos los recursos materiales o humanos y herramientas presentados fomentan la CCI, pero no todos ellos se utilizan en la misma medida y algunos no se utilizan por las deficiencias de los centros que no se adaptan suficientemente rápido.

Los recursos humanos y materiales más utilizados en la opinión grupal de los expertos y como apreciamos en el gráfico anterior, son (ordenados de mayor a menor utilización en el aula): internet/YouTube, los medios audiovisuales, la literatura, el cine

y la pintura, conocimientos de la Cultura con C mayúscula y las redes sociales. Sin embargo, y como se muestra con las flechas rojas del gráfico anterior, hay grandes diferencias entre los recursos que consideran desarrollan mejor la CCI de su alumnado y los de uso en la clase de FLE.

Observemos en el cuadro anterior que las mayores distancias (ver flechas rojas) se encuentran, en primer lugar, en los auxiliares de conversación, que como es sabido vienen a apoyar la práctica oral como otro referente cultural para el alumnado y no se cuenta con ellos para todos los grupos del alumnado FLE en los centros; seguidamente, la biblioteca multicultural de la que no se hace uso, a pesar de existir en algunos centros; a continuación, los intercambios con otros centros franceses o francófonos, favorable a la interacción en contexto; y, finalmente, las redes sociales que precisarían de mayor inversión material y tiempo para su utilización en las clases de FLE.

Para concluir, queremos recordar e incidir en la opinión de los expertos consultados que afirman que se puede trabajar y, de hecho, se contribuye al desarrollo de la CCI del alumnado en las condiciones actuales y con los medios existentes, a pesar de que no siempre se pueda contar con los mejores recursos (debido a que en un 60% de los centros las dificultades encontradas hacen que se tenga que trabajar sin las consideradas mejores herramientas).

En el Primer Cuestionario del Estudio Delphi, considerándolo como una fase exploratoria, preguntamos a los expertos sobre la forma en la que se podía trabajar la CCI en el aula con el alumnado de FLE. Analizamos las respuestas sobre las tareas o actividades que fomentan la CCI en el alumnado ESO.

Veamos un resumen global de sus opiniones:

Aunque de manera explícita como competencia no se tiene en cuenta en la evaluación, la CCI se trabaja con el tema de la francofonía, se visionan documentos auténticos y se trabaja con canciones de distintos países francófonos. Si hay alumnos de distinta procedencia cultural, se puede aprovechar esta coyuntura para incidir en la cultura de los diferentes países de los que provienen (aprovechando la diversidad cultural) o se les puede pedir que hagan trabajos sobre personajes para que hablen de sus culturas en lengua francesa, fomentando la investigación y los trabajos en grupo utilizando medios audiovisuales, redes sociales e Internet interesantes para ellos. Los resultados de los trabajos sobre civilización francófona (del manual de francés o sobre otros propuestos por el profesor) de temas de plena actualidad. Participan en intercambios y mantienen el contacto con alumnos francófonos. Mediante dinámicas de grupo realizan pequeños debates, charlas y/o talleres. Emplean en clase varios idiomas desde la comparación entre varias lenguas.

En el segundo cuestionario del Estudio Delphi, quisimos recoger las actividades expuestas por los expertos en el Primer Cuestionario y propusimos otras actividades en consonancia que fomentan la adquisición de la CCI para que los expertos enumerasen de entre todas, por orden de importancia (1ª, 2ª, 3ª...), las seis actividades que mejor desarrollan la CCI en el alumnado. Expusimos las siguientes actividades que debían ordenar:

- a) Proyección de documentales sobre aspectos culturales, sociales, históricos y/o políticos de países francófonos o de Francia.
- b) Proyección de películas francesas y/o francófonas en las que se puedan apreciar los contenidos que el profesor pretende trabajar.
- c) Trabajo con documentos auténticos sobre la vida cotidiana o el contexto actual francés o francófono.
- d) Lectura de textos franceses o francófonos.
- e) Realización de debates sobre temas de la actualidad francófona.

- f) Exposiciones orales en francés de trabajos grupales sobre temas relacionados con el contexto francófono.
- g) Explicación del profesor sobre aspectos interculturales.
- h) Realización de viajes a destinos francófonos.
- i) Asistencia a obras teatrales de autores franceses o francófonos.
- j) Intercambio con alumnado francés o de países francófonos.
- k) Realización de actividades propias de la cultura francófona para favorecer el enriquecimiento del alumnado.
- l) Realización de un análisis comparativo entre similitudes y diferencias de la cultura propia y la francesa o de otros países francófonos a través de textos, cine, pintura, arquitectura y música...
- m) Actividades para desarrollar el conocimiento de la cultura francesa y/o de otros países francófonos (jornadas gastronómicas, concursos de geografía, exposición de fotografías ...).
- n) En las clases con presencia de alumnado con diversa procedencia cultural, realización de actividades de presentación de sus países de origen y sus tradiciones observando similitudes y diferencias.
- o) Intercambio con personas del ámbito francés o francófono en el ámbito del centro escolar (charlas, actividades culturales...).
- p) Celebración de una Semana Cultural anual que se podría centrar en un tema.
- q) Participación en actividades culturales propuestas por la Alianza Francesa u otros entes franceses o francófonos.
- r) Participar en proyectos eTwinning.

Veamos las cuatro primeras actividades con mayor consenso:

- En primer lugar, el 90% de los expertos del estudio considera que la actividad que mejor fomenta la CCI del alumnado es el *Intercambio con alumnado francés o de países francófonos*.
- En 2º lugar, el 60% de los expertos-docentes cree que la que mejor desarrolla la CCI es la *Realización de viajes a destinos francófonos*.

- En 3º lugar, el 50% piensa que la siguiente actividad que mejor fomenta la CCI son las *Exposiciones orales en francés de trabajos grupales sobre temas relacionados con el contexto francófono*.
- En 4º lugar, el 30% de los expertos asevera que la actividad *Proyección de películas francesas y/o francófonas* es una actividad que desarrolla la CCI de su alumnado de FLE.

Aunque con todas las actividades propuestas es posible fomentar el desarrollo de la CCI del alumnado, les pedimos también que nos dijese qué actividades pensaban que la fomentaban en menor medida. De hecho, en este punto, el 10% de los docentes encuestados nos aseveró que de las expuestas no hay ninguna que la desarrolle menos y, en consecuencia, no eligió ninguna para este supuesto. Por lo que podemos deducir que no comprenden las implicaciones que conlleva la E/A de la CCI ya que la actividad que sitúan en tercer lugar solo contribuye normalmente al conocimiento de contenidos culturales salvo si el docente elabora un guión para la elaboración de dichas exposiciones y no deja que los estudiantes se centren en lo que es más habitual, aspectos propios de la llamada competencia sociocultural.

A continuación, recogemos las actividades que *menos fomentan el desarrollo de la CCI* en el alumnado, atendiendo a las que señalaron como opinión grupal aceptada:

- En primera posición, según el 40% de los expertos, la actividad que menos fomenta la CCI del alumnado es la simple *Lectura de textos franceses o francófonos*.
- En 2ª posición, igualadas en porcentajes, según el 30% de los expertos, las actividades que menos desarrollan en el alumnado la CCI son la *Proyección de documentales sobre aspectos culturales, sociales, históricos y/o políticos de países francófonos o de Francia*, los *Debates sobre temas de la actualidad francófona* y la *Explicación del docente sobre aspectos interculturales*.

Resulta curioso observar que las actividades mejor valoradas son aquellas que se producen fuera del ámbito de la clase, lo que nos hace pensar que posiblemente implica el reconocimiento de las limitaciones de este colectivo a la hora de abordar esta competencia. En efecto, cualquier instrumento, recurso o actividad permite el trabajo de esta habilidad, de lo que no siempre dispone el profesorado es de la formación necesaria y la capacidad para dicho fin.

8.6.4.4. En los Centros de Enseñanza de Secundaria públicos no siempre están disponibles los recursos de apoyo a la E/A de la CCI

Sobre las dificultades o limitaciones encontradas en el uso de recursos que contribuyan al fomento y desarrollo de la CCI del alumnado de FLE, presentamos el resumen de las manifestaciones de los expertos-docentes que conforman la opinión grupal.

Afirmaron que, a pesar de disponer de Internet, a veces no funciona; por lo que es una herramienta que no siempre se puede usar. El 60% manifestó que solamente tiene al alcance Internet y materiales que el profesor consigue en Francia, que «se estudian los idiomas en el siglo XXI como en el siglo XIX» y que no hay medios casi para nada en los centros públicos. Mientras que el 60% afirmó que quizá no sea por falta de medios, sino más bien por falta de condiciones adecuadas para ello y que con pocos recursos se puede trabajar también, sin embargo, faltan muchos todavía en las aulas que facilitarían la tarea.

Solamente el 40% manifestó que con los medios disponibles actualmente en sus centros se puede contribuir al desarrollo de la CCI del alumnado de FLE, porque en la sociedad actual, tan globalizada y tecnológica, el acceso a estos planteamientos es posible para los alumnos. Siempre se puede mejorar, pero con los medios audiovisuales y la ayuda de los auxiliares de conversación hay bastantes recursos, siempre que se usen

debidamente y se otorgue la importancia necesaria a esta competencia en el aula. De las afirmaciones de los expertos-docentes se desprende que, en su opinión, el alumnado podría desarrollar la CCI por estar inmersos en una sociedad globalizada y tecnológica, por tener al alcance medios audiovisuales y la ayuda de los auxiliares de conversación (al ser otro referente cultural más cercano en edad que el propio profesorado). Sin embargo, para que ocurriese, como nos dicen los expertos, la condición *sine qua non* es que estén disponibles y se utilicen de forma adecuada (recursos materiales y humanos) y que se considere un objetivo a alcanzar su fomento y desarrollo en el aula, poniendo de manifiesto que no siempre se le da importancia en la E/A de la lengua extranjera, al no tratarse como uno de sus objetivos.

En resumen, para poder trabajar mejor, los expertos-docentes reclaman para las aulas de idioma francés:

- internet en todas las aulas con un buen funcionamiento diario,
- proyectores que funcionen,
- que se realicen actividades conjuntas con el Liceo Francés de Murcia,
- y más colaboración con otros departamentos (de Historia, Geografía, Música, Plástica, otras lenguas...) de los centros para trabajar en proyectos conjuntos interdisciplinarios.

8.6.4.5. La Competencia Comunicativa Intercultural colabora en la eliminación de choques y reduccionismos culturales

La importancia del fomento y desarrollo de la CCI en el aprendizaje de la Lengua Extranjera radica en que favorece y potencia la eliminación de barreras, choques y reduccionismos culturales entre el alumnado.

Les pedimos que nos especificaran formas de eliminarlos en el contexto de enseñanza/aprendizaje de FLE. Veamos cómo puntuaron en sus respuestas del segundo cuestionario las formas que nos propusieron en el primero:

- Con un 100% de unanimidad, aseguraron que la forma de encararlos era *dar a conocer y valorar las diferentes culturas del alumnado del centro y fomentar o colaborar en el fomento de actividades relacionadas con dichas culturas.*
- En segundo lugar, con un 97,1% de porcentaje consensuado, aseveraron que, aunque en el centro no hubiera alumnos procedentes de otros medios culturales, había que *fomentar el conocimiento, la información sobre las diferentes culturas, así como fomentar el diálogo con ellas.*
- En tercer lugar, con un 95,65% de consenso grupal, dilucidaron que una buena forma sería *fomentando el trabajo en grupos heterogéneos para favorecer el conocimiento mutuo y el respeto de la diferencia.*
- En cuarto lugar, consenso del 95,65%, opinan que se podía erradicar *fomentando el intercambio, el respeto y la tolerancia en tutorías.*
- En quinto lugar, con un consenso del 92,75%, pensaron que una forma sería *aprovechar los estereotipos para traer la lengua y la cultura extranjeras a una esfera conocida para el alumnado, confrontando comportamientos y actitudes diferentes para trabajar la tolerancia y el respeto.*

- En sexto lugar, y un consenso de 89,85%, manifestaron que se podía lograr *trabajando seriamente la integración del alumnado en riesgo de exclusión.*
- En séptimo lugar, con el consenso grupal del 85,5%, aseveraron que es preciso contar *con más medios materiales y una nueva concepción de la enseñanza.*

8.6.4.5.1. Se combaten los choques y reduccionismos en las clases de FLE de Secundaria de los IES de la CARM

En el lenguaje de la educación aparecen conceptos que forman parte de las realidades que se viven en las instituciones educativas tales como: exclusión, discriminación, aislamiento, inadaptabilidad y choques culturales. Sobre el papel todo vale y no quisimos quedarnos en propuestas *ideales*, por lo que quisimos saber lo que realmente emplean los profesores en sus aulas de FLE para conseguir la erradicación de choques, barreras y reduccionismos culturales.

Observemos las cuatro primeras opciones en la nueva clasificación con el criterio *lo que se hace en clase de FLE* para combatir los choques, barreras y reduccionismos culturales:

- En primera posición, con un 100% de unanimidad, en clase de FLE el docente *fomenta el conocimiento y la información sobre las diferentes culturas, así como favorece el diálogo* de su alumnado con otros de diferente/s cultura/s.
- En segunda posición, con el consenso del 88,40%, en clase de FLE *se dan a conocer y se valoran las diferentes culturas del alumnado del centro,*

además se colabora y se fomentan actividades relacionadas con dichas culturas.

- Empatando en la tercera posición, con un consenso del 71% del profesorado consultado, en clase de FLE, el profesor *aprovecha los estereotipos para traer la lengua y la cultura extranjeras a una esfera conocida para el alumnado, confrontando comportamientos y actitudes diferentes para trabajar la tolerancia y el respeto y el profesor fomenta el trabajo en grupos heterogéneos para favorecer el conocimiento mutuo y el respeto de la diferencia.*
- Y, en cuarto lugar, consensuado por el 53.62% de los docentes, el docente *fomenta en el aula el intercambio entre sus alumnos/as, animando a que expliquen sus diferencias, de forma sosegada y respetuosa.*

8.6.5. Hipótesis relativa a la evaluación del grado de adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en clase de FLE

Con la realización de nuestro Estudio Delphi confirmamos, además, que, en opinión de los expertos, las actividades que desarrollan más la CCI del alumnado son el *intercambio con alumnado francés o de países francófonos (90%)* y la *realización de viajes a destinos francófonos (60%)*.

Al realizarse fuera del aula las actividades que consideran que desarrollan mejor la CCI del alumnado, preguntamos a este profesorado si se trabajan aspectos culturales antes, durante o al finalizar la realización de una estancia en el extranjero o de una actividad de inmersión cultural. Pero, en primer lugar, quisimos saber lo que pensaban sobre el aprendizaje en inmersión, pues normalmente se parte de la convicción de que por el mero hecho de que el alumnado participe en un programa de inmersión, su competencia

intercultural se desarrolla; sin embargo, hay quienes se cuestionan que la simple estancia en el país de la lengua meta tenga como consecuencia natural una mejora en la comprensión cultural.

Analizadas sus respuestas²³⁵ remarcamos que, según la mayoría, el hecho de vivir en otro país y convivir en un modelo cultural diferente suele abrir la mente del alumnado en cuestión y aumenta el conocimiento de la cultura francesa²³⁶, pero que depende de cada persona, por lo que se vuelve a recordar la necesaria formación y educación en ese sentido. A juicio de los docentes, tras la participación en intercambios, los beneficios y objetivos mejor conseguidos son una mayor autonomía y madurez personal del alumnado. Además, si bien es verdad que por la personalidad más cerrada de algunos de ellos/ellas la CCI no se acentúa y tampoco se nota un claro progreso en la lengua meta, normalmente se consigue tanto la mejora de la lengua meta como la adquisición y mejora de la CCI. El interés y la organización de este tipo de actividades por parte de toda la comunidad escolar ayudaría al desarrollo de la competencia intercultural, pues la inmersión sin el contacto con alumnado francés de la misma edad no tendría los mismos resultados positivos. En general hay mejoría de la competencia intercultural, aunque también depende del grado de implicación del alumnado y de las familias de acogida.

En nuestra opinión, antes de la realización de un intercambio debería producirse, como mínimo, un trabajo previo de preparación para disminuir el riesgo de inadaptación a la familia de acogida, así como para un mejor aprovechamiento de la misma y, posteriormente a esta actividad, habría que hacer un balance e intercambio de opiniones y vivencias del alumnado y prever una serie de actividades. La inmersión en un contexto cotidiano francófono no se considera, *per se*, una mejora de la CCI y de la lengua meta.

²³⁵ Conservamos las mayúsculas que nuestros expertos utilizaron para matizar enfatizando su respuesta.

²³⁶ O francófona.

Por ello, seguidamente, preguntamos si se establecían objetivos y preparaban actividades previas y posteriores a la estancia. Las respuestas fueron muy variadas. El 10% de nuestro profesorado de francés manifestó que en su centro no se realizaba este tipo de actividad. Del 90% restante, el 60% nos respondió que para esta actividad se establecen objetivos y se trabajan contenidos concretos; sin embargo, solamente un 30% de ellos especificó: un 10% dijo que, a pesar de establecer objetivos, no se observaban contenidos concretos; el 20 % restante trata contenidos especialmente relacionados con conocimientos de la cultura de la zona que se va a visitar y de elementos básicos comunicativos en lengua extranjera. Estos contenidos son importantes, porque enseguida «chocan, ya que son adolescentes y tienen miedo a lo desconocido» y, de ellos, solamente un 10% se sirve del *carnet de viaje*, visionado del lugar, intercambio de cartas del alumnado del centro con alumnado del centro extranjero y, además, los preparan informándoles del tipo de familias de acogida de cada uno/a de ellos/as, la alimentación, las costumbres...

8.6.5.1. La evaluación de la CCI plantea problemas y no siempre se evalúa

La evaluación de la CCI plantea problemas y, por ello, no siempre se evalúa. A nuestro entender, si contemplamos objetivos y contenidos, ¿por qué no se evalúa? Y si el profesorado de FLE evalúa la CCI, ¿cómo y cuándo la realiza?

A la pregunta de cómo y cuándo evaluar la CCI, el 10% contestó que la CCI no se evalúa como tal, sin embargo, antes de la LOMCE se evaluaban aspectos socioculturales que ahora tampoco se evalúan de una manera explícita. Posiblemente, los componentes de esta competencia no sean tenidos en cuenta en la evaluación por desconocimiento de los mismos, ya que se sobreentiende que antes se evaluaban aspectos socioculturales (relacionados con la E/A de la civilización de la lengua meta) y/o por falta

de tiempo en las horas de clase de la asignatura de FLE como segunda lengua extranjera (como ya afirmaron cuando describieron las dificultades de esta asignatura).

Analizadas las respuestas, concluimos que el 60% de los expertos no evalúa la Competencia Comunicativa Intercultural. De ese 60%, el 20% manifestó expresamente que no la evalúa nunca; el 10%, a pesar de aseverar que es muy importante su evaluación, no dice cómo ni cuándo efectuarla y el 20% contestó a la pregunta como veremos a continuación. Aproximadamente, un 40% nos dijo que la evalúa en clase de FLE, mediante actividades orales en grupos reducidos que pueden realizarse con los auxiliares de conversación²³⁷ en los IES o actividades de evaluación de las cuatro destrezas, respondiendo a cuestionarios o planteando una prueba/juego antes de la realización de un intercambio (o un viaje o estancia en inmersión del país de la lengua meta) y otra después mediante la entrega de un carné de recogida de las experiencias del viaje.

No se nos pasó por alto preguntarles si evaluaban la CCI del alumnado antes de iniciar una estancia y sus respuestas fueron muy variadas. Solamente el 50% de los expertos de nuestra muestra contestó a esta pregunta y, de estos, el 10% nos explicó que hacerles una evaluación previa crea inquietudes e inseguridades personales al alumnado y, por ese motivo, no era conveniente hacerla. Sin embargo, el 40% respondió que una evaluación previa era necesaria. Estos adujeron que la finalidad concreta de la realización de una evaluación previa era la de refrescar y presentar un mínimo de bagaje cultural y lingüístico, pues era conveniente que conociesen la realidad (historia, cultural, modos de vida...) del lugar de la estancia.

Asimismo, quisimos saber si era preferible, en su opinión, que la evaluación se realizase durante la estancia, pero tampoco parecía la mejor opción para el 20% de los

²³⁷ Aquellos centros que cuentan con ellos.

expertos por dos motivos diferentes: un 10% señaló que *no todo ha de ser evaluado* y el otro 10% porque no lo consideraba necesario. Del 30% de expertos que contestaron que sí, solamente el 20% expuso los siguientes motivos: el 10% lo cree conveniente, «porque sus aprendizajes deben ser dirigidos y observados» y el otro 10% aseveró que el alumnado «recoge anotaciones en un cuestionario sobre actividades, horarios, tipos de platos..., para poner en común estas anotaciones a la vuelta, creando de este modo una especie de «diario de experiencias».

Según la mayoría²³⁸ de los expertos participantes en el Estudio Delphi, la evaluación suele hacerse al final de la realización de las estancias en el extranjero, por los siguientes motivos: los miedos e inseguridades del alumnado han desaparecido y, generalmente, han visto que su capacidad comunicativa es mayor de lo que ellos creían, con la finalidad de comprobar si la CCI se ha mejorado y recabar una valoración de los conocimientos adquiridos. Según los expertos, se les puede preguntar por su experiencia tras la actividad y que entreguen, además de un cuestionario, un *carnet* de viaje que recoja la experiencia en el país y la convivencia con la familia.

A nuestro entender, la evaluación previa y posterior a la actividad de inmersión e intercambio es mejor que una evaluación durante la estancia. Cosa distinta es la recogida de experiencias en un diario por parte del alumnado, que es mejor que la realicen durante la estancia, pero se podría poner en común a la vuelta presentando la experiencia al resto de la clase, de forma que se comparten vivencias también con aquellos/as que no pudieron disfrutarlo en primera persona.

²³⁸ El 60% de los expertos, pues el 40% restante no contestó a esta pregunta.

8.7. Resultados y análisis de datos de la encuesta al alumnado de ESO

8.7.1. Sobre la realización de la encuesta

La encuesta a los alumnos que participaron en nuestro estudio se realizó en el aula de Francés de institutos públicos de Enseñanza Secundaria, con la ayuda de nuestra muestra de profesores del Estudio Delphi que se prestaron a hacer de canalizadores para la recogida de la encuesta efectuada a su alumnado de ESO.

Antes de la realización de la encuesta, al tratarse de alumnos menores de edad, se les pidió a los profesores que recogieran las autorizaciones con el consentimiento parental, como ya comentamos anteriormente. A los padres y al profesorado se les remitió una carta informándoles de los objetivos de la investigación, de la metodología de la encuesta e información relevante para la realización de la fase de intervención. La mayoría de los docentes se encargaron de imprimir las encuestas, para después de ser cumplimentadas por el alumnado, hacérselas llegar todas clasificadas por cursos. Agradecemos infinitamente que estos ayudasen en todo el proceso de intervención que facilitó sobremanera esta tarea.

Hacia finales del año 2016, se puso en marcha tanto el Estudio Delphi como la encuesta a alumnado y la realización de la encuesta coincidió en el tiempo con la cumplimentación del primer cuestionario por parte del profesorado de francés de las institutos públicos²³⁹.

Los objetivos principales de la encuesta eran: por un lado, conocer la situación del FLE en las aulas desde la perspectiva del alumnado y, por otro lado, con las contestaciones a la encuesta realizada a estudiantes de Francés de 1º, 2º, 3º y 4º curso de

²³⁹ Ver en Anexo II, página 361, la relación de centros públicos de Enseñanza Secundaria de Bilingüe Español-Francés de la Región de Murcia que obtuvieron su acreditación en 2012.

Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, confirmar la hipótesis sobre la idea de que este alumnado de ESO no conoce bien la cultura francófona y, al no integrar de forma apropiada la cultura del Otro²⁴⁰ en clase de FLE, confrontándola al propio esquema cultural, tienen un conocimiento intercultural insuficiente que puede conllevar choques y reduccionismos culturales.

8.7.2. Análisis previo de los datos de clasificación de la encuesta

En primer lugar, veamos las características del alumnado de ESO. Recordemos que en España la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años. No obstante, los alumnos tienen derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años.

Filtradas y cruzadas las variables de la edad y el curso de nuestros encuestados, conocemos el número de estudiantes pertenecientes a cada franja de edad y curso. Todos/as ellos/as están dentro de la franja de edad permitida en régimen ordinario para cursar el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria. No tenemos alumnado de 18 años en 4º curso de la ESO y de 17 años solamente tres estudiantes participantes en la encuesta. Esta circunstancia podría estar relacionada con la optatividad de la asignatura Segunda Lengua Extranjera (la lengua francesa) y a que la suelen elegir aquellos alumnos con capacidad para poder promocionar con aprovechamiento la asignatura.

²⁴⁰ Entendido el Otro tanto como alumnado de procedencia cultural distinta a la propia del alumnado autóctono como a las diferencias y singularidades propias de la cultura francófona que vehicula la lengua francesa.

Para nuestra encuesta, conseguimos un total de 339 estudiantes procedentes de todos los centros ya mencionados, repartidos entre los cuatro cursos de la etapa de la ESO como sigue:

CURSO	Nº ALUMNOS
1º	76
2º	96
3º	37
4º	130

En cuanto a estos datos, tenemos que matizar que nuestro alumnado participante es más numeroso en 2º y 4º de ESO. La ESO se estructura en cuatro cursos divididos en dos ciclos, un primer ciclo de tres cursos, y un segundo ciclo de un curso. La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria es continua, formativa e integradora, por lo que se puede promocionar de un curso a otro cuando existe una evaluación positiva en todas la asignaturas o negativa en un máximo de dos asignaturas.

Otro aspecto importante a considerar es el de las nacionalidades que integran los grupos, ya que se suele decir que la diversidad enriquece al dar más opciones de aprendizaje entre pares. De los 339 alumnos participantes, 308 tienen la nacionalidad española. De estos últimos, 13 tienen una doble nacionalidad.

Repasemos las nacionalidades foráneas de los encuestados:

- De 15 estudiantes marroquíes, 6 tienen la doble nacionalidad española-marroquí
- 2 estudiantes franceses poseen la doble nacionalidad franco-española
- Otros 2 estudiantes ingleses disfrutan de la doble nacionalidad anglo-española
- De 3 ecuatorianos, 2 de ellos poseen también la nacionalidad española

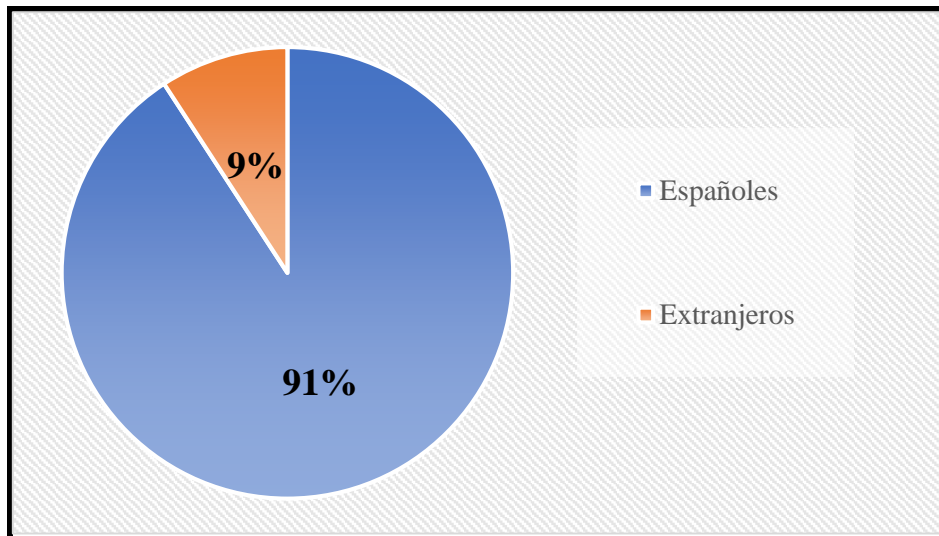
- 2 dominicanos
- 2 rumanos
- 2 chinos
- 2 holandeses
- 1 argelino, con doble nacionalidad argelino-española
- 1 colombiano
- 1 peruano
- 1 argentino, también con nacionalidad italiana

Del alumnado con raíces extranjeras, el 4% obtuvo la doble nacionalidad. Recordemos que tener una doble nacionalidad no implica el conocimiento y apropiación de la cultura de la nacionalidad adquirida; como tampoco se podría decir de un autóctono en cuanto al conocimiento de otras culturas o, incluso, de su propia cultura. Sin embargo, muestra la procedencia familiar del alumnado y podría significar que la familia se ha establecido en España y, muy posiblemente, que estos estudiantes nacieron en territorio español.

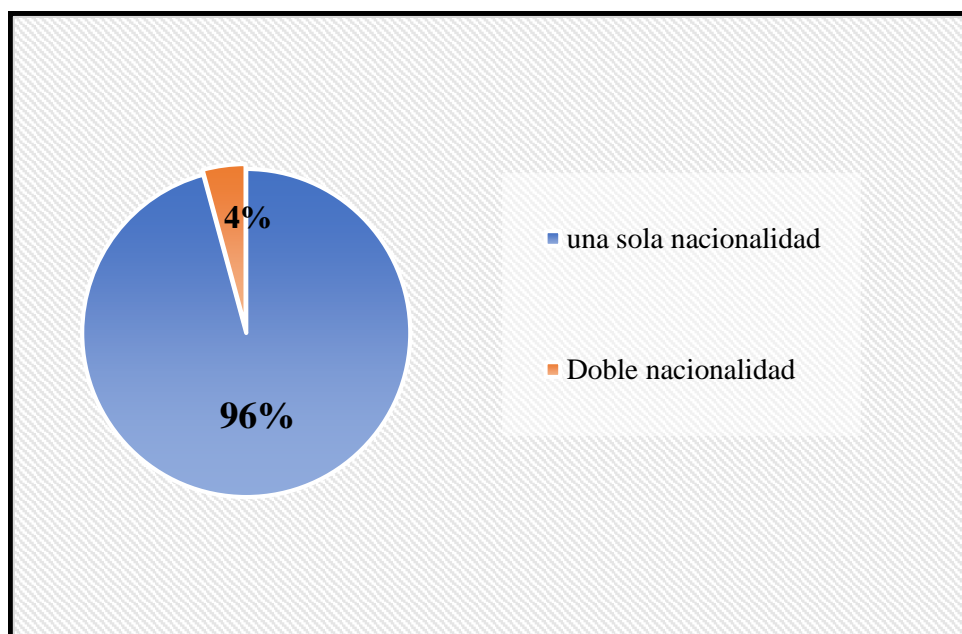
De las nacionalidades presentes en nuestras aulas de FLE, el 46% de extranjeros es de origen musulmán, cuya religión tiene una fuerte influencia en la forma de vida y costumbres de las familias y, por tanto, podría provocar choques culturales con la mayoría cristiana. Bien es sabido, que las diferencias entre grupos de pertenencia distintos llevan a menudo a reduccionismos culturales transmitidos de unas generaciones a otras. Mientras que las opiniones y comportamientos son visibles (la punta del iceberg), los valores, los pensamientos y concepciones son conocimientos subjetivos del inconsciente difíciles de modificar. Las aulas son reflejo de la realidad social compleja en la que la tolerancia, el respeto a la otredad, la solidaridad, la voluntad de negociación deben primar para la comprensión mutua de las personas de culturas diferentes. Se suele hablar de la educación y formación integral durante toda la vida de las personas y también para el

alumnado de FLE en la que el alumnado ve confrontada su propia cultura a la vista de la lengua-cultura francófona.

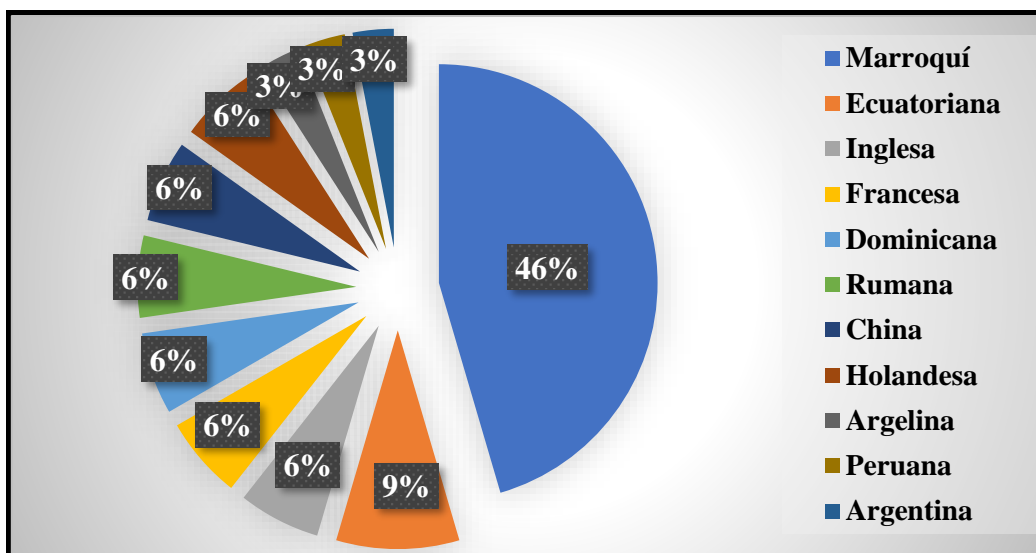
Observemos los gráficos siguientes:



Alumnado español vs Alumnado foráneo



Españoles y doble nacionalidad



Otras nacionalidades en el aula de Francés Lengua Extranjera

Se podría decir que, de no trabajarse la CCI, el 91% de alumnado mayoritariamente español en las clases de FLE, no conocería la realidad de sus compañeros/as extranjeros/as y podría considerarse superior no solamente en número, sino en todos los aspectos. En el caso de las minorías, estas podrían sentirse excluidas por incomprendidas en la clase y/o abocadas a una postura de no apertura al resto de compañeros. La adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural, competencia clave de la E/A de lenguas extranjeras, permite reducir los etnocentrismos, los reduccionismos y choques culturales. Recordemos que en la E/A de la lengua extranjera francesa, el profesor no solamente debe conseguir enseñar conocimientos de la lengua francesa y la cultura francófona, también puede contribuir a despertar en los alumnos la curiosidad hacia otras culturas y formas de vida; además, el alumnado debe aprender a conocer mejor la propia cultura y la cultura del Otro o lo que llamamos la Otredad²⁴¹ y,

²⁴¹La noción de otredad es habitual en la filosofía, la sociología, la antropología y otras ciencias. Se trata del reconocimiento del Otro como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad propia. Al reconocer la existencia de otro, la propia persona asume su identidad. La otredad no implica, de todos modos, que el Otro deba ser discriminado o estigmatizado; por el contrario, las diferencias que se advierten al calificar al Otro constituyen una riqueza social y pueden ayudar al crecimiento de las personas. La otredad se construye a través de diversos mecanismos psicológicos. Un Otro implica la existencia de algo que no

por ende, en el aula se ha de fomentar la tolerancia y el respeto hacia los que son diferentes.

Del total de encuestados, el 91,74 % de alumnos poseen como lengua materna el español; el restante 8,26% utiliza el español como lengua de aprendizaje en sus centros y siguen utilizando la lengua materna en sus casas.

Veamos un cuadro sobre las lenguas maternas de los encuestados por cursos:

LENGUAS MATERNAS DEL ALUMNADO		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
LM1	Tot. Alumn.	nº alumnos	nº alumnos	nº alumnos	nº alumnos
ESPAÑOL	311	69	88	34	120
FRANCÉS	1	0	0	1	0
RUMANO	1	0	0	0	1
ARABE/MARROQUI	23	7	6	1	9
HOLANDES	1	0	1	0	0
CHINO MANDARIN	2	0	1	1	0
	339	76	96	37	130

Aunque en el contexto de la Región de Murcia, la lengua española es la lengua de aprendizaje y lo es también para nuestra muestra de estudiantes, consideramos que era significativo conocer sus lenguas maternas ya que la lengua que cada uno habla vehicula una particular visión del mundo y, por ello, nos pareció importante conocer este dato.

La lengua materna sirve además de nexos para el aprendizaje de otras lenguas. El aprendizaje de otros idiomas permite la confrontación de diferentes sistemas lingüísticos y culturales y facilita la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos entre la L1 (la lengua materna) y otra/s lengua/s extranjera/s. Como diría Lova Mellado en su tesis doctoral sobre proyectos bilingües en los centros educativos de la Región de Murcia:

es propio y, por lo tanto, no forma parte de la existencia individual de cada uno. Sin embargo, eso externo que se rige con autonomía respecto a uno mismo también puede afectar y alterar la individualidad del sujeto en cuestión que considera la otredad. Definición recogida y consultada por última vez el 18 de enero en: [<https://definicion.de/otredad/>]

Siguiendo el modelo de doble iceberg (Cummins, 2002) y su hipótesis de lo que él llama «Interdependencia Lingüística» (Cummins, 1979), se puede expresar que el conocimiento adquirido en una lengua se transfiere a la otra, es decir, lo que se ha aprendido en un idioma no se tiene que volver a aprender de nuevo, solo se debe de localizar los términos que mejor describan o definan a un determinado conocimiento. Para este autor no existen competencias separadas entre las lenguas de una persona bilingüe, sino que postula una «competencia subyacente común» para las dos lenguas (Cummins, 1979; 2002, en Lova Mellado, 2017, pág. 33)

Bien es sabido que a través de las lenguas tiene lugar la transmisión cultural (Benveniste, 1966) y, por tanto, *la competencia subyacente común* para las dos lenguas no sucedería solamente a nivel lingüístico, sino también a nivel cultural en personas bilingües. Siendo una competencia cultural subyacente, nos parece interesante mencionar la metáfora visual del iceberg que utiliza Weaver²⁴² (1993, página 157) para señalar que en la parte oculta del iceberg residen contenidos culturales con C mayúscula²⁴³ y que en los más jóvenes abundan más contenidos con c minúscula²⁴⁴ que con C mayúscula, puesto que la mayoría de estos contenidos culturales con c minúscula se dan por sobreentendidos entre individuos de una misma comunidad lingüística. Y de esta forma, se crea en el aprendiente un *tercer espacio* o *tercera cultura* (Kramsch, 1993, en Belmonte & Agüero, 2013, pág. 184) en el que confluyen los referentes culturales de las lenguas extranjeras que domina, así como los de su lengua materna.

Como sostendría Claire Kramsch, «en la clase de lenguas debe producirse un tercer lugar o tercera cultura que es fruto del encuentro entre la cultura de la lengua meta y la cultura que aportan a la clase los distintos aprendices» (Kramsch en Pozzo, 2018,

²⁴² Incluida en Anexo V, página 376.

²⁴³ Los contenidos con C mayúscula se refieren a la música, la literatura, el arte, la historia, y la cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria.

²⁴⁴ Los contenidos con c minúscula apuntan hacia las creencias, los comportamientos y los valores culturales que subyacen bajo muchos comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales, y que difieren de una comunidad lingüística a otra.

pág. 98); cuyo concepto no dista mucho del de *color púrpura*, propuesto por Robinson (1991) en el que «la lente azul con que el aprendiz mira el mundo se fusiona con la lente roja del hablante nativo de la lengua meta, dando lugar, así, a una nueva forma de mirar el mundo» (Robinson, 1991, en Pozzo, 2018, pág. 98).

En cuanto a las Lenguas Extranjeras²⁴⁵ (L2, L3), 309 estudiantes manifiestan que la Primera Lengua Extranjera (L2) que cursan es el inglés frente a 24 estudiantes que cursan Francés y 2 alumnos extranjeros dicen estudiar Español como «primera lengua extranjera»²⁴⁶. Ocurre el fenómeno inverso con la lengua francesa, es decir, 302 alumnos estudian Francés como Segunda Lengua Extranjera (L3). Estos datos confirman las afirmaciones vertidas por el profesorado con referencia a la supremacía de la lengua inglesa en la Educación Secundaria Obligatoria en los centros públicos de la Región de Murcia. La lengua francesa, considerada Segunda Lengua Extranjera, forma parte de las asignaturas optativas. Por el contrario, la lengua inglesa (siendo considerada Primera Lengua Extranjera) es obligatoria.

A continuación, daremos cuenta de las hipótesis relativas a la perspectiva del alumnado en los desarrollos prácticos de la CCI dentro y fuera del aula de FLE. Veremos que el alumnado de FLE de ESO de los IES públicos de la CARM confunde conceptos relacionados con la cultura y además tiene un deficiente grado de percepción de la interacción y la mediación que podrían fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural del alumnado de FLE.

²⁴⁵ También llamadas Segundas Lenguas Extranjeras.

²⁴⁶ En realidad, estudian lengua española como sus compañeros/as de clase. A pesar de que para estos sea una lengua extranjera no se denomina así la asignatura.

8.7.3. Hipótesis relativas a la perspectiva del alumnado en cuanto a los desarrollos prácticos de la CCI dentro y fuera del aula de FLE

8.7.3.1. Confusión en la definición de conceptos relacionados con la cultura

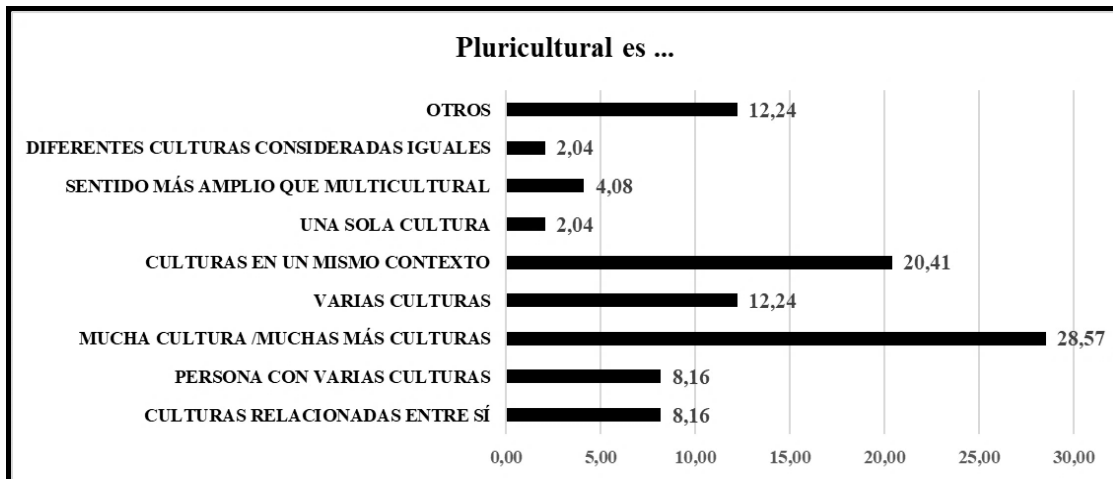
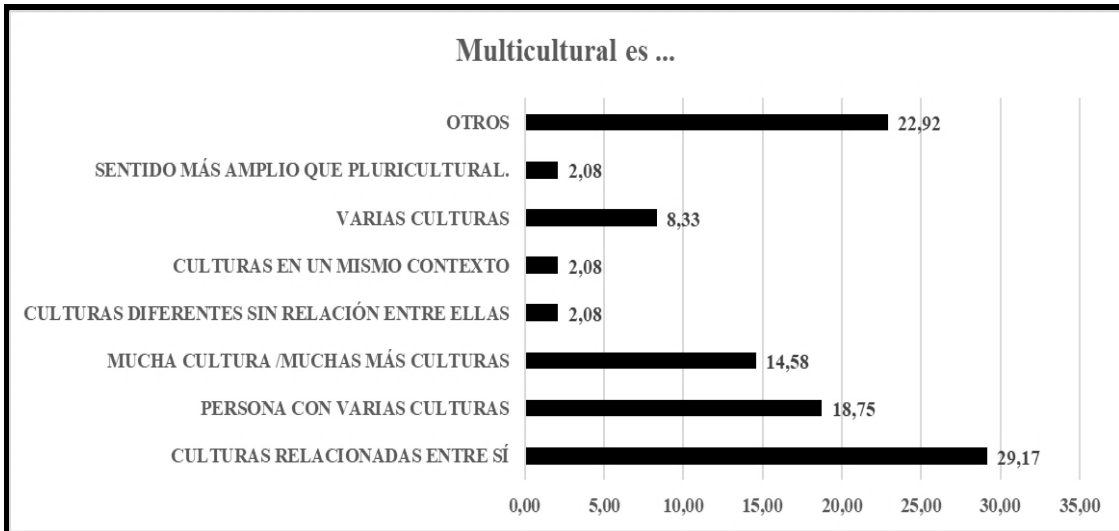
Nuestras últimas preguntas al alumnado versaban sobre conceptos relacionados con la cultura. Les preguntamos: *¿Son sinónimos los términos multicultural y pluricultural? Si piensas que son diferentes, ¿qué diferencias existen entre ambos?*

- Como nos temíamos, el 74,93% del alumnado (la mayoría) considera que multicultural y pluricultural *son sinónimos*²⁴⁷, cuando existen matices entre estos conceptos, como ya hemos visto.
- Solo un 5,31% no contestó a esta pregunta. Es posible que estos estudiantes desconozcan el significado de ambos.
- Y del 19,76% que contestó que *no son sinónimos*, el 5,31% no definió las diferencias entre estos dos términos como se les pedía que hiciesen en caso de que no los considerasen sinónimos.

¿Son sinónimos?	%
SI	74,93
NO	19,76
Ns/Nc	5,31
TOTAL	100,00

Veamos las definiciones que nos ofreció de *multicultural* y de *pluricultural* el 14,16% del alumnado:

²⁴⁷ Tal y como advertimos en el punto 4.2. de esta tesis, *las ambigüedades del concepto intercultural tienen su origen en la confusión de las nociones multicultural y pluricultural.*



Consideradas las respuestas del alumnado encuestado, nos reafirmamos en la idea de que muy pocos conocen las diferencias entre los dos términos y que, como ya vimos en el apartado 4.2 *Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Transculturalidad e Interculturalidad*, se extiende al término *intercultural* la confusión entre los adjetivos multicultural y pluricultural que la gran mayoría piensa que son sinónimos. De aquellos que contestaron, creemos que conocen el significado de los sufijos multi- y pluri- y que de ellos dedujeron las definiciones que nos dieron; pero que desconocen los conceptos multicultural y pluricultural, así como intercultural y transcultural.

8.7.3.2. Deficiente grado de percepción del alumnado de Francés como Lengua Extranjera en cuanto a la interacción y la mediación

Para conocer el nivel de percepción respecto al dominio que tenían de las lenguas que aprenden, pedimos a los estudiantes encuestados que evaluaran su percepción en el grado de adquisición de las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita; producción oral y producción escrita), la interacción y la mediación, tanto en *Lengua Materna* (L1, el español para 311 alumnos) como en *Primera Lengua Extranjera* (L2, la lengua inglesa para la mayoría) y *Segunda Lengua Extranjera* (L3, la lengua francesa). Lo planteamos así, porque en el aprendizaje de lenguas extranjeras la competencia lingüística comunicativa²⁴⁸ que tienen los estudiantes se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción²⁴⁹ y la mediación. Para ello, revisaremos la perspectiva del alumnado a partir de nuestras encuestas.

8.7.3.2.1. Perspectiva del alumnado sobre la Segunda Lengua Extranjera

Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (1º de ESO)

Presentamos los resultados de la percepción de los alumnos de 1º de ESO sobre su dominio de las destrezas lingüísticas, la interacción y la mediación, cuyos resultados para la Segunda Lengua Extranjera (francesa) son bastante peores que los obtenidos para la Primera Lengua Extranjera (inglesa)²⁵⁰. Recordemos que la consideración de

²⁴⁸ Por ende, la competencia comunicativa intercultural.

²⁴⁹ No debemos confundir las actividades de interacción, en las que al menos dos individuos participan en un intercambio (oral o escrito) donde la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral, y las actividades de mediación (escritas y orales) que hacen posible la comunicación entre personas que tienen dificultades, por cualquier motivo, para comunicarse entre sí directamente.

²⁵⁰ Que incluimos en Anexo VI, en la página 377.

optatividad de las Segundas Lenguas tiene una notable influencia y diferencia con las asignaturas obligatorias, ya que se les asigna:

- menos horas semanales para la asignatura,
- menos recursos materiales en los centros,
- y a la lengua extranjera como asignatura optativa no se le reconoce el derecho a la asignación de auxiliares de conversación, por parte de la Consejería de Educación de la CARM.

Como veremos, muy pocos estudiantes tienen la percepción de que su nivel de dominio de Francés es *muy bueno*. La mayoría piensa que su nivel es *muy malo*, *malo* o *regular*. A simple vista, podemos ver que:

- en la producción oral y en la producción escrita encuentran una mayor dificultad que en la lengua inglesa.

Pero, veamos los datos expresados en valores porcentuales:

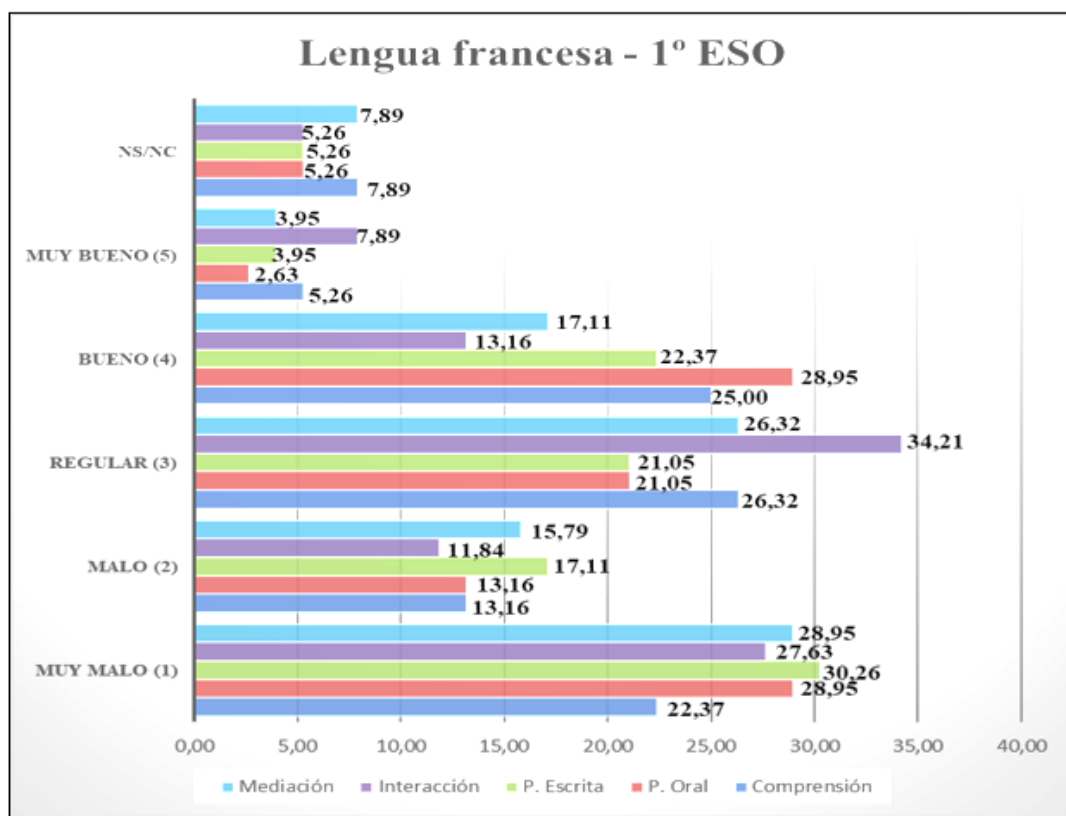
	LENGUA FRANCESA - ALUMNOS 1º						
	muy malo (1)	malo (2)	regular (3)	bueno (4)	muy bueno (5)	Ns/Nc	
Comprensión	22,37	13,16	26,32	25,00	5,26	7,89	100,00
P. Oral	28,95	13,16	21,05	28,95	2,63	5,26	100,00
P. Escrita	30,26	17,11	21,05	22,37	3,95	5,26	100,00
Interacción	27,63	11,84	34,21	13,16	7,89	5,26	100,00
Mediación	28,95	15,79	26,32	17,11	3,95	7,89	100,00

En lo referente a la interacción, como podemos comprobar, las valoraciones de los datos son bastante similares, tanto para la Segunda Lengua Extranjera (francés) como para la Primera Lengua Extranjera (inglés) son idénticos, por ejemplo, los resultados del 7,89% (tanto en lengua francesa como en lengua inglesa) de aquellos estudiantes

pertencientes a este curso que piensa que es *muy buena* su interacción. Sin embargo, en general, los resultados son peores para la lengua francesa.

Como podemos visualizar en el cuadro precedente y en el gráfico siguiente, el 34,21% de estudiantes de 1º de ESO piensa que su interacción es *regular* y el 27,63% afirma que es *muy mala*²⁵¹.

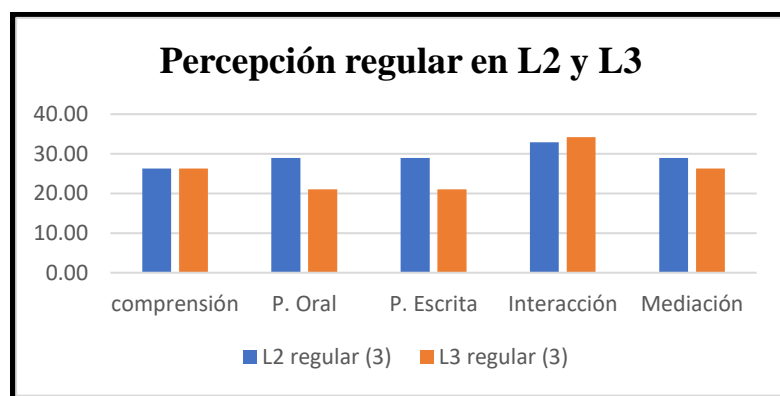
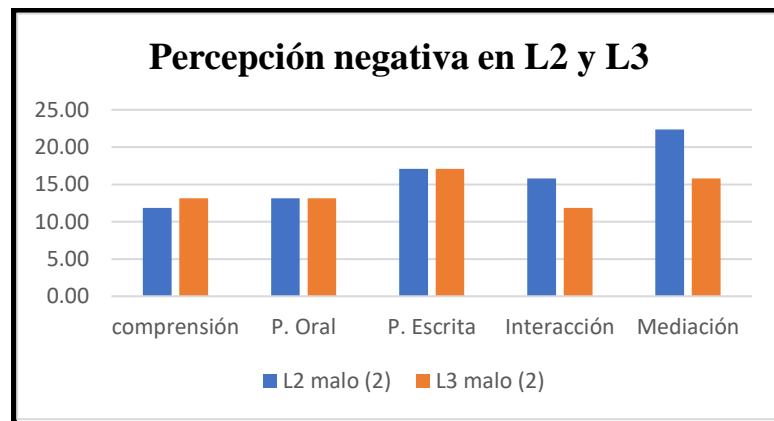
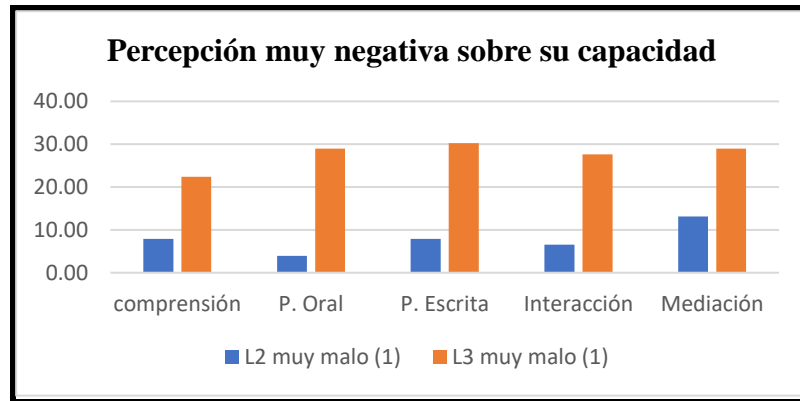
A continuación, observemos el gráfico que muestra los datos porcentuales de la percepción del alumnado sobre su nivel de dominio de las destrezas, la interacción y la mediación en la lengua francesa (Segunda Lengua Extranjera):

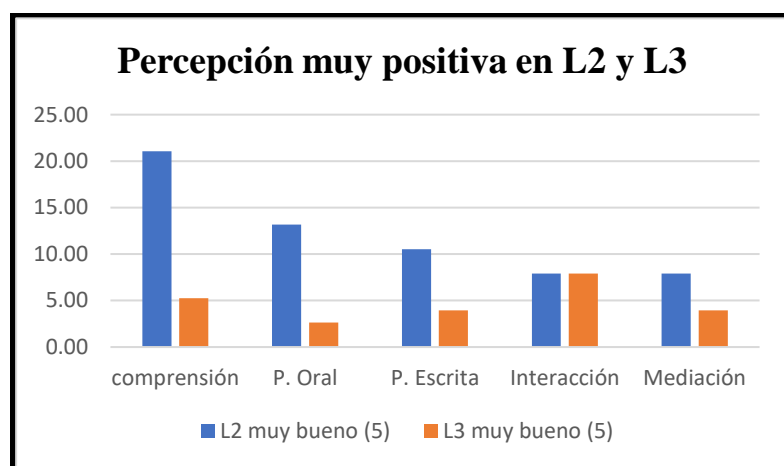
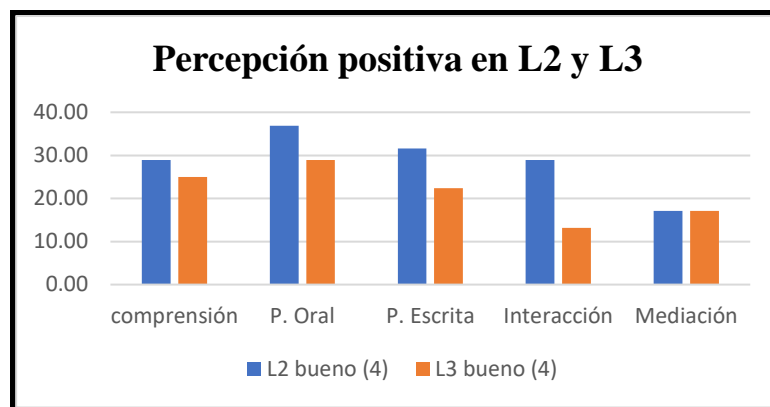


Diferencias en la percepción del alumnado sobre las dos lenguas extranjeras en 1º de Educación Secundaria Obligatoria

²⁵¹ Frente a los valores obtenidos para la lengua inglesa en la que el 32,82% piensa que su interacción es regular y el 15,79% cree que es mala. Se puede ver el cuadro completo en el Anexo VI, página 377.

Veamos las diferencias entre la L2 (= inglés) y la L3 (= francés) atendiendo a las percepciones sobre las destrezas (comprensión oral y escrita, la producción oral y la producción escrita), la interacción y la mediación:





Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (2º de ESO)

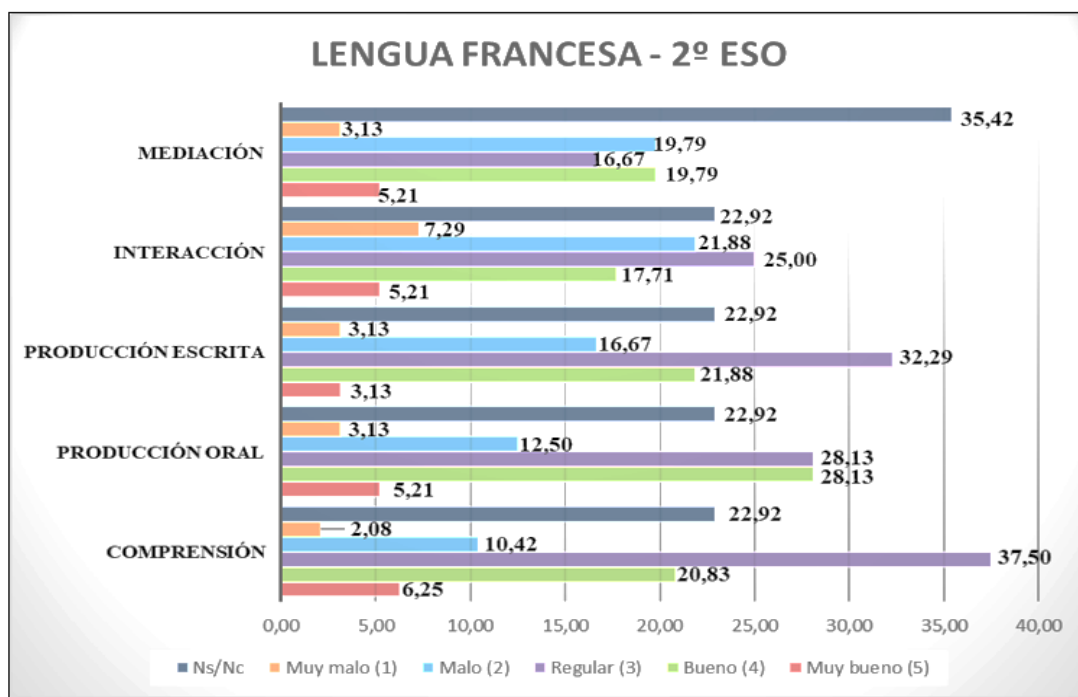
Los resultados de la percepción de los estudiantes de 2º de ESO sobre su dominio de las destrezas lingüísticas, la interacción y la mediación, como hemos visto en 1º de ESO en Segunda Lengua Extranjera (francesa) son bastante peores que los obtenidos para la Primera Lengua Extranjera (inglesa). Es una realidad que la consideración de optatividad de las Segundas Lenguas tiene una notable influencia y diferencia con las asignaturas obligatorias, puesto que conlleva menos horas semanales, menos medios materiales y recursos humanos (auxiliares de conversación).

Observando los cuadros de valores absolutos, veremos que muy pocos estudiantes tienen la percepción de que su nivel de dominio de Francés es *muy bueno*. La mayoría piensa que su nivel es *bueno*, *regular* o *malo*. Una media de 25,4% no valoró su nivel de

dominio de las destrezas, la interacción y mediación (posiblemente por desconocimiento de este). Observamos grandes diferencias entre las asignaturas de Francés e Inglés, por lo que al final de esta sección mostraremos los gráficos de tales diferencias. Pero, en primer lugar, veamos los datos con los resultados de 2º de ESO, expresados en valores porcentuales, relativos a la percepción del alumnado encuestado sobre el grado de adquisición de las siguientes capacidades en lengua francesa:

2º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	6,25	20,83	37,50	10,42	2,08	22,92	100,00
Producción Oral	5,21	28,13	28,13	12,50	3,13	22,92	100,00
Producción Escrita	3,13	21,88	32,29	16,67	3,13	22,92	100,00
Interacción	5,21	17,71	25,00	21,88	7,29	22,92	100,00
Mediación	5,21	19,79	16,67	19,79	3,13	35,42	100,00

Y, a continuación, observemos el gráfico que muestra estos mismos datos porcentuales de la percepción de los alumnos sobre su nivel de dominio de las destrezas, la interacción y la mediación en la lengua francesa (Segunda Lengua Extranjera):



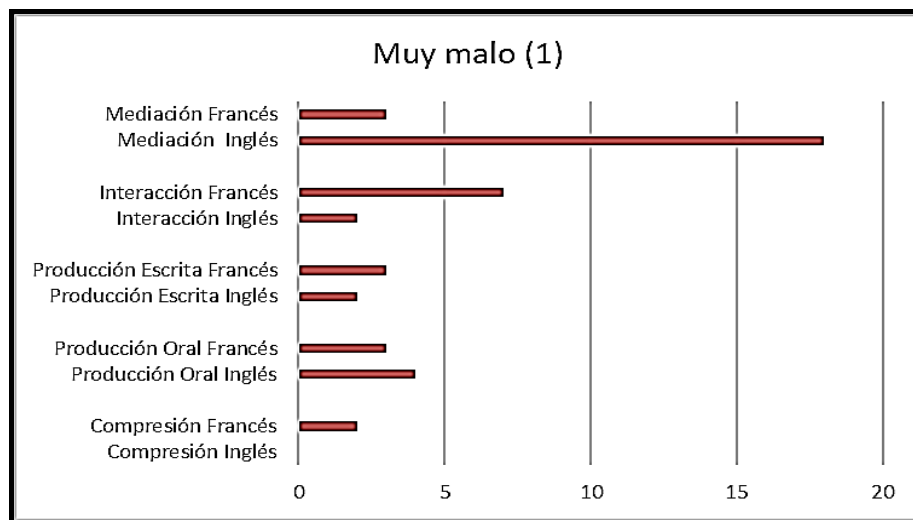
Como podemos visualizar en el cuadro y el gráfico precedentes:

- El 25% de alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria piensa que su interacción es *regular* y el 21,88% afirma que es *mala*.
- El 35,4% no respondió sobre su nivel de dominio en mediación. Casi un 39,7% se reparte por igual (con 19,79% cada uno) entre aquellos que piensan que es *buena* y aquellos que piensan que es *mala*. Solamente, cinco alumnos afirman que es *muy buena* y tres alumnos aseveran que es *muy mala*.
- Más del 27% afirma que su comprensión es *muy buena* (solamente el 6,25%) o *buena* (20,83%); el 37,5% dice que es *regular*; y el 12,5% cree que su comprensión en lengua francesa es *mala* (10,42) o *muy mala* (2,08%).
- Más del 56% afirma que su producción oral es *buena* (el 28,1%, es decir, la mitad) o *regular* (28,1% la otra mitad); de 96 estudiantes, únicamente 5 piensan que es *muy buena*; y el 15,6% asevera que su producción oral en lengua francesa es *mala* (12,5%) o *muy mala* (un poco más del 3,1%).
- Encuentran mayor dificultad en la producción escrita que en la producción oral, pues solamente el 3,13 % del total de alumnos de 2º de ESO manifiesta que es *muy buena* (no obstante, es *muy mala* también para el

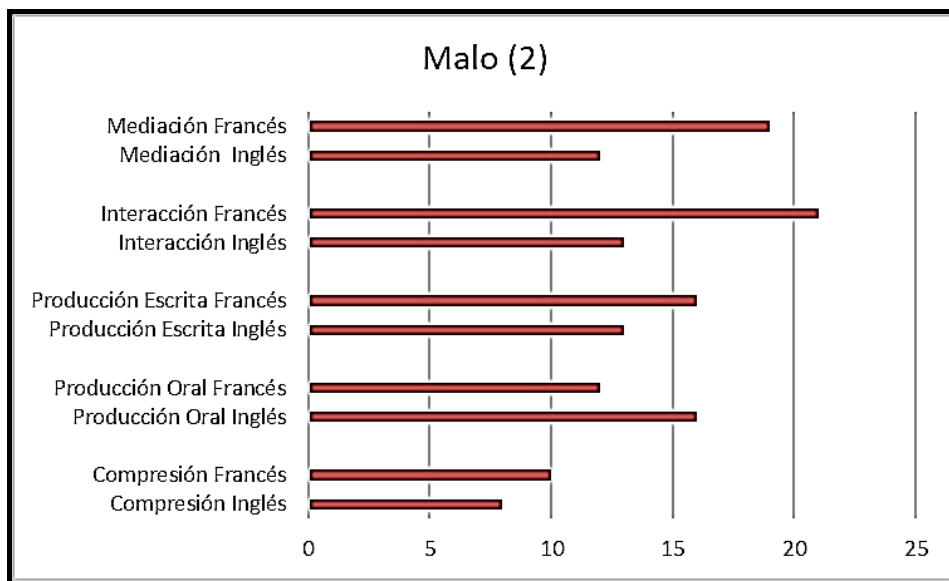
3,13 %). Un poco más del 54,1% piensa que su producción escrita es *buena* (el 21,8%) o *regular* (32,3%).

Diferencias en la percepción del alumnado sobre las dos lenguas extranjeras en 2º de Educación Secundaria Obligatoria

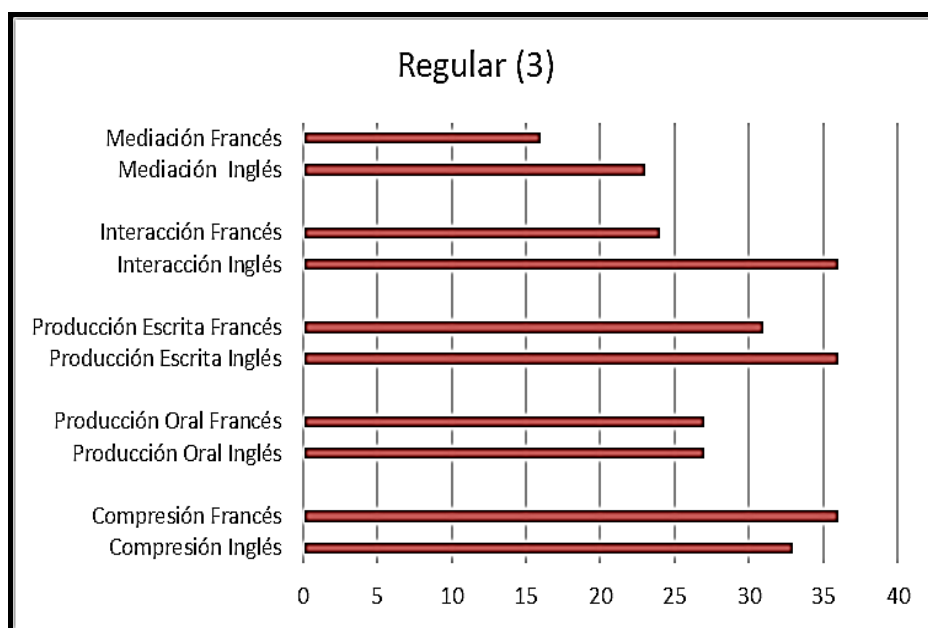
Seguidamente, veamos las diferencias entre las lenguas inglesa y francesa, atendiendo a los niveles de percepciones de los encuestados de 2º de ESO:



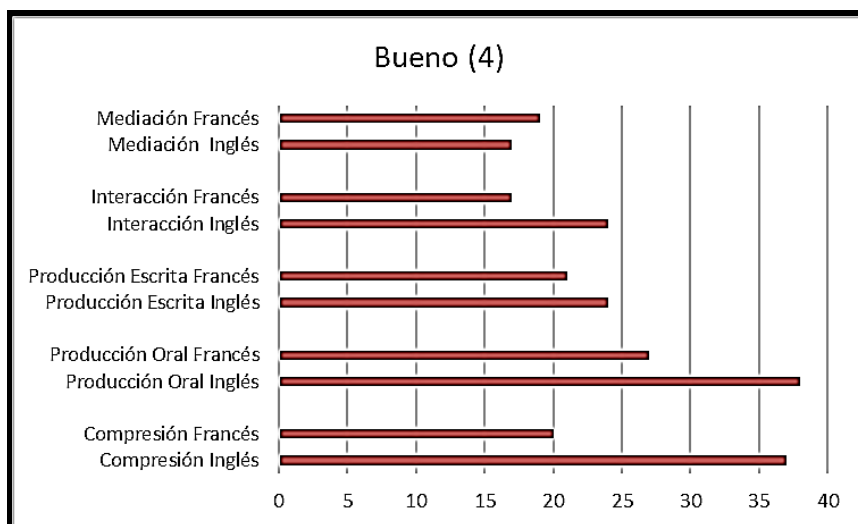
Percepción muy negativa de las propias capacidades en las lenguas extranjeras del alumnado de 2º de ESO



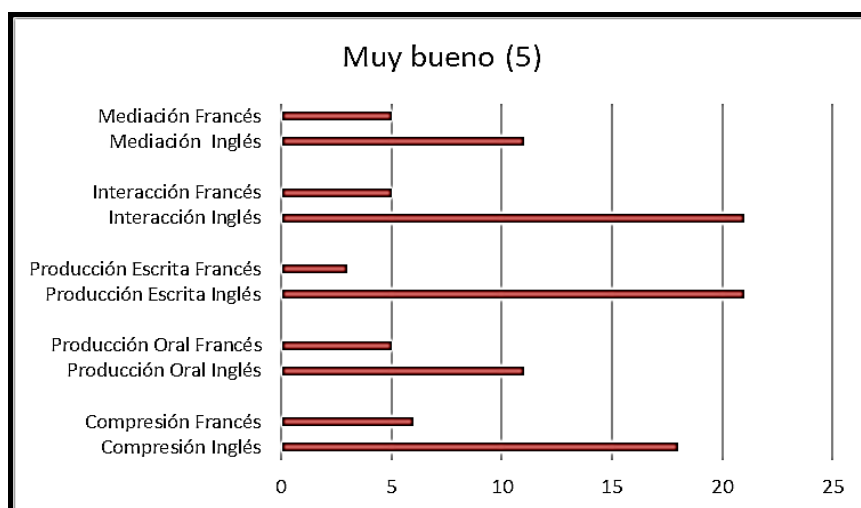
Percepción negativa de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 2º de ESO



Percepción regular de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 2º de ESO



Percepción positiva de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 2º de ESO



Percepción muy positiva de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 2º de ESO

En general, los resultados son peores para la lengua francesa, como hemos podido observar en estos gráficos.

Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (3º de ESO)

Como hemos observado en los resultados de los primeros dos cursos del nivel ESO, la valoración de la lengua francesa en 3º de ESO también recoge peores estimaciones que las otorgadas a la Primera Lengua Extranjera (inglesa). Pensamos como

el profesorado de esta asignatura que la consideración de optatividad de las Segundas Lenguas forja diferencias con respecto a las asignaturas obligatorias que repercuten en la E/A de la lengua francesa (a la que se le otorga menos horas semanales, medios materiales y recursos humanos).

Veamos estos resultados presentados en este cuadro de representación porcentual de las estimaciones de los alumnos de 3º de ESO para el francés:

3º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	8,11	35,14	45,95	8,11	0,00	2,70	100,00
Producción Oral	10,81	16,22	43,24	27,03	0,00	2,70	100,00
Producción Escrita	10,81	24,32	40,54	21,62	0,00	2,70	100,00
Interacción	2,70	13,51	51,35	29,73	0,00	2,70	100,00
Mediación	8,11	27,03	43,24	18,92	0,00	2,70	100,00

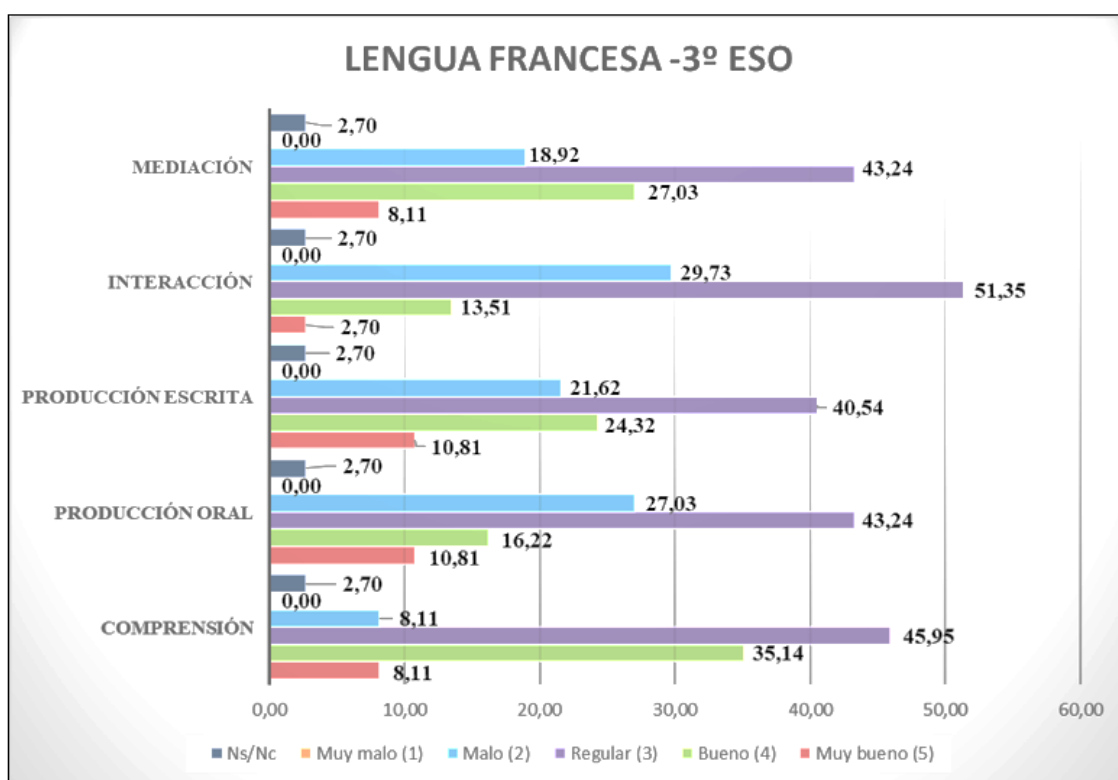
Observamos que muy pocos alumnos tienen la percepción de que su nivel de dominio de Francés es *muy bueno*. La mayoría piensa que su nivel es *bueno*, *regular* o *malo*. Excepto un estudiante (de los 37 de 3º de ESO), todo el alumnado valoró su nivel de dominio de las destrezas, la interacción y mediación. Como en 1º y 2º de ESO, para estos estudiantes existen grandes diferencias entre el francés y el inglés, que mostraremos al final de esta sección.

Lo más relevante es que:

- Ningún estudiante dijo que su dominio era *muy malo* en ninguna de las cuatro destrezas, la interacción y la mediación;
- Solamente el 2.7 % no contestó;
- Un poco más del 85% nos dice que su nivel de comprensión es *bueno* (35,1%) o *regular* (45,95%);

- Y el 8,1% comenta que es *muy bueno* y en el mismo porcentaje otros piensan que son *muy malos*.

Pero antes de continuar con el análisis, visualicemos el gráfico que muestra los datos porcentuales de la percepción de los estudiantes sobre su nivel de dominio de las destrezas, la interacción y la mediación en la lengua francesa (Segunda Lengua Extranjera):



Apreciamos en el gráfico que:

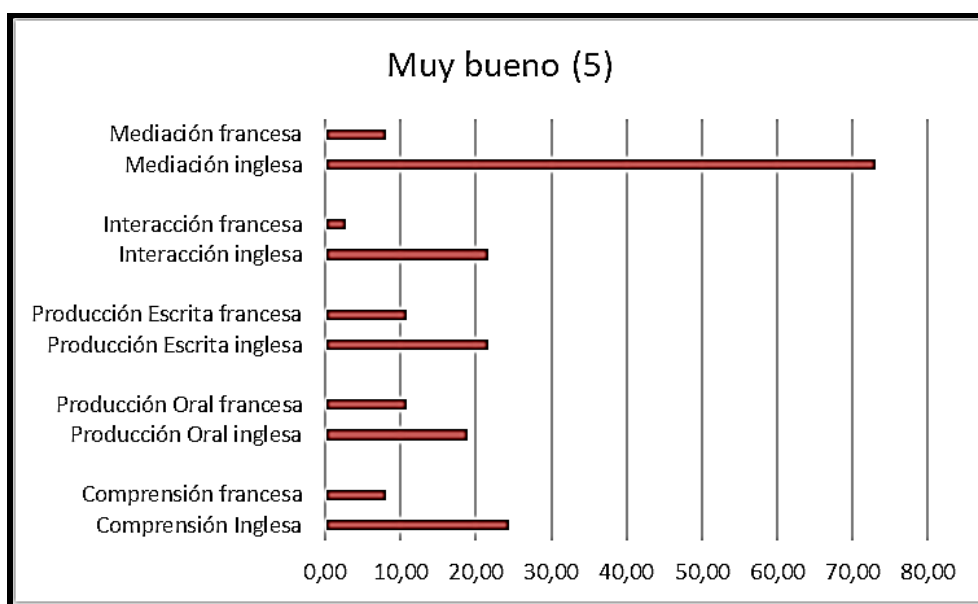
- El 70,27% se reparte entre aquellos que comentan que su nivel de dominio de la producción oral es *regular* (43,24%) y aquellos que dicen que es *malo* (27,03%); 10,81% dice que es *muy bueno* y 16,22% que es *bueno*.
- El 64,86% piensa que su nivel de dominio es bueno (24,32%) o regular (40,54%) y que es, por tanto, superior en producción escrita que en producción oral; 10,81% afirma que es *muy bueno* y 21,62% que es *malo*.

- Más del 81% asevera que su dominio de interacción es *regular* (51,35%) o *malo* (29,73%); 2,7% manifiesta que es *muy bueno* y 13,51% dice que es *bueno*.

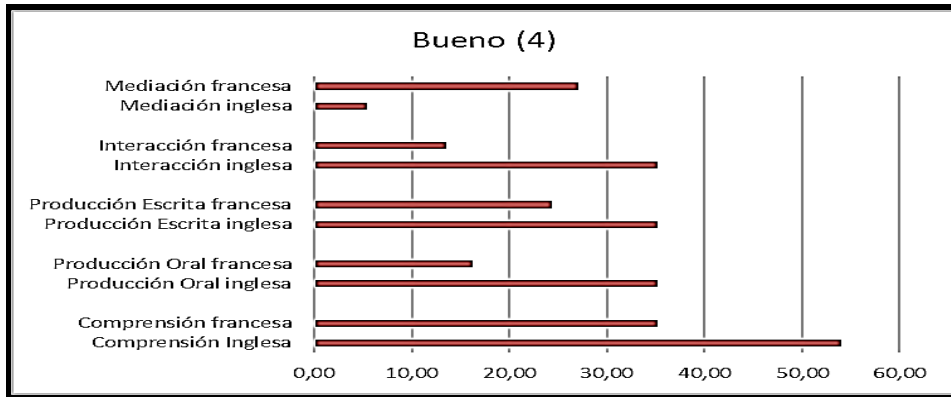
En mediación, el 70.27% se reparte entre aquellos que afirman tener un nivel *regular* (43.24%) y aquellos que dicen que es *bueno* (27,03%); 8.11% asevera tener un dominio *muy bueno* y, por el contrario, 18,92% manifiesta que es *malo*.

Diferencias en la percepción del alumnado sobre las dos lenguas extranjeras en 3º de Educación Secundaria Obligatoria

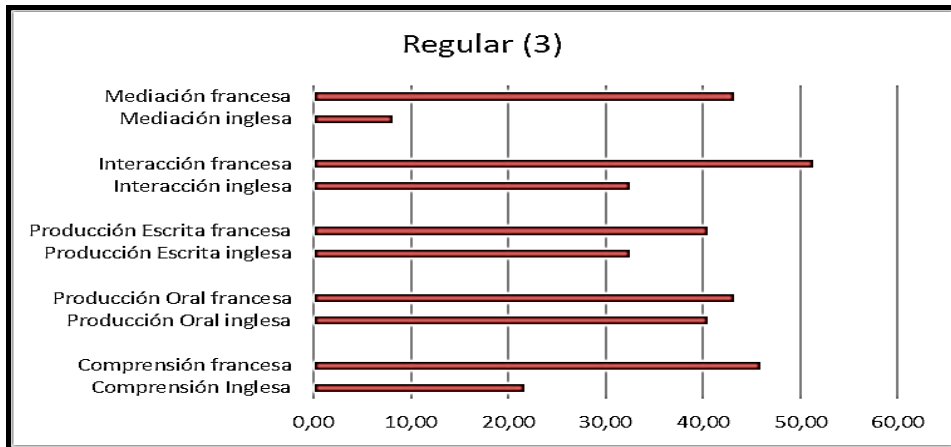
Seguidamente, veamos las diferencias entre las percepciones que tiene el alumnado de 3º de ESO respecto a su dominio de las lenguas inglesa y francesa:



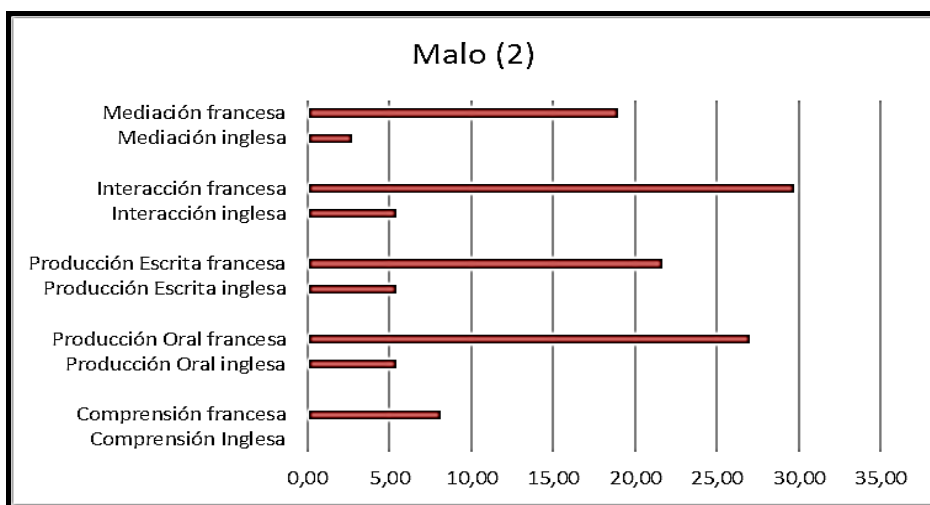
Percepción muy positiva de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 3º de ESO



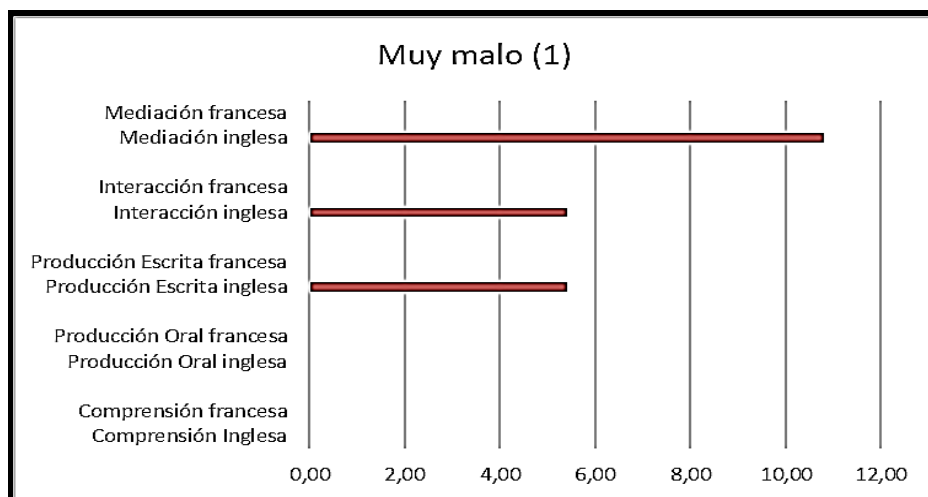
Percepción positiva de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 3º de ESO



Percepción regular de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 3º de ESO



Percepción muy negativa de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 3º de ESO



Percepción muy negativa de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 3º de ESO

Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO)

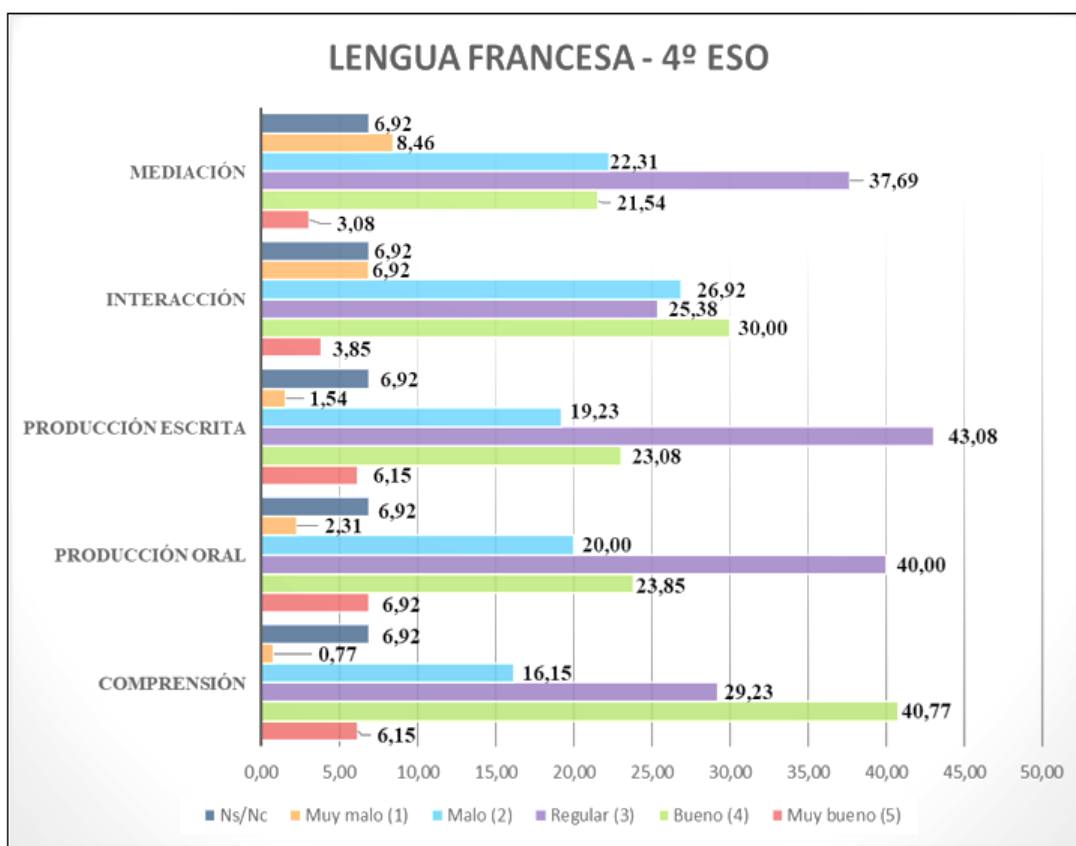
De los encuestados, ciento treinta estudiantes pertenecen al último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Como en los resultados de los otros cursos del nivel de la ESO, la valoración de la lengua francesa en 4º curso acumula peores estimaciones de nuestros encuestados que las otorgadas a la primera lengua extranjera (Inglés). La diferencia entre ambas se fomenta manteniendo en la Región de Murcia la optatividad de la asignatura de Francés que, tal y como nos decía el profesorado de esta asignatura, juega en clara desventaja.

Seguidamente, veamos los resultados de 4º de ESO en su representación porcentual:

4º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total alumn.
Comprensión	6,15	40,77	29,23	16,15	0,77	6,92	100,00
Producción Oral	6,92	23,85	40,00	20,00	2,31	6,92	100,00
Producción Escrita	6,15	23,08	43,08	19,23	1,54	6,92	100,00
Interacción	3,85	30,00	25,38	26,92	6,92	6,92	100,00
Mediación	3,08	21,54	37,69	22,31	8,46	6,92	100,00

Observamos que muy pocos estudiantes tienen la percepción de que su nivel de dominio de Francés sea *muy bueno* (varía del 3% hasta el 6%). Como ocurría en 1º, 2º y 3º de ESO, la mayoría piensa que su nivel de dominio de la lengua francesa es *bueno*, *regular* o *malo*. Solamente nueve (de los ciento treinta estudiantes encuestados de 4º de ESO) no contestaron. Por los motivos expuestos al inicio de este punto, para estos existen grandes diferencias entre el francés y el inglés, que mostraremos al final de esta sección.

Pero antes de continuar con el análisis, visualicemos el gráfico que muestra los datos porcentuales de la percepción de los alumnos sobre su nivel de dominio de las destrezas, la interacción y la mediación en la lengua francesa (Segunda Lengua Extranjera):

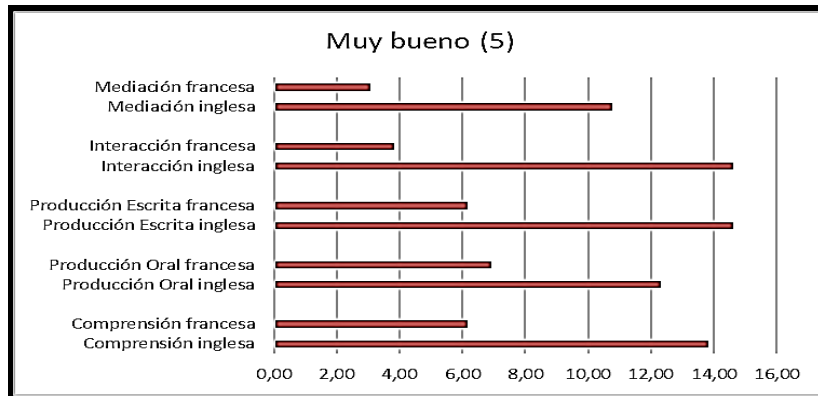


Destacamos que lo más notable de los datos es que:

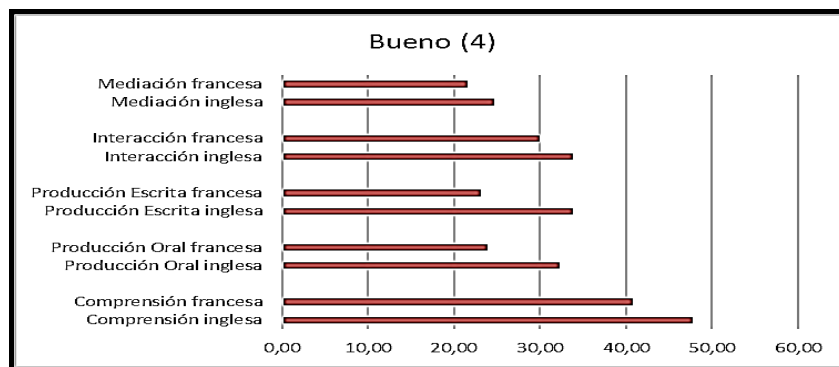
- Pocos estudiantes evidencian que su nivel es *muy malo* en las cuatro destrezas (no llega al 2,5% de alumnos), sin embargo, en interacción casi se triplica el número llegando casi al 7% y en mediación sube casi al 8,5%.
- El 70% nos dice que su nivel de comprensión es *bueno* (40,77%) o *regular* (29,23%); el 16,15% nos cuenta que es *malo*: 6,15% comenta que es *muy bueno* y 0,77% afirma que es *muy malo*.
- El 63,85% se reparte entre aquellos que comentan que su nivel de dominio de la producción oral es *bueno* (23,85%) y aquellos que dicen que es *regular* (27,03%); un 20% manifiesta que es *malo*; 6,92% dice que es *muy bueno* y 2,31% que es *muy malo*.
- Unos puntos por encima en producción escrita que en producción oral, el 66,16% piensa que su nivel de dominio de la producción escrita es *bueno* (23,08%) o *regular* (43,08%); un 19,23% asevera que es *malo*; 6,15% afirma que es *muy bueno* y solo el 1,54% dice que es *muy malo*.
- En interacción, más del 55,3% asevera que su nivel de dominio es *bueno* (30%) o *regular* (25,3%); el 26,92% piensa que es *malo*; 6,92% manifiesta que es *muy malo* y 3,83% dice que es *muy bueno*.
- En mediación, el 60% se reparte entre aquellos que afirman tener un nivel *regular* (37,69%) y aquellos que dicen que es *malo* (22,3%); 3,08% indica que tiene un dominio *muy bueno* y, por el contrario, 8,46% manifiesta que es *muy malo*.

Diferencias en la percepción del alumnado sobre las dos lenguas extranjeras en 4º de Educación Secundaria Obligatoria

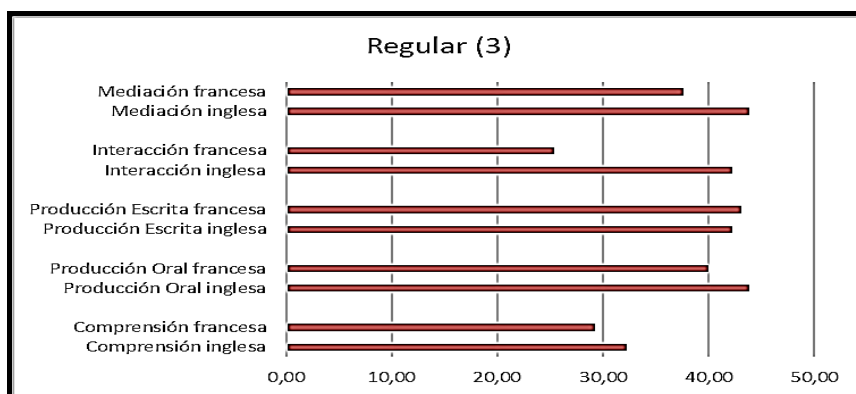
A continuación, a modo comparativo, se muestran las diferencias entre las L2 y L3, atendiendo a las percepciones de los encuestados de 4º de ESO siguiendo la tónica ya comentada anteriormente:



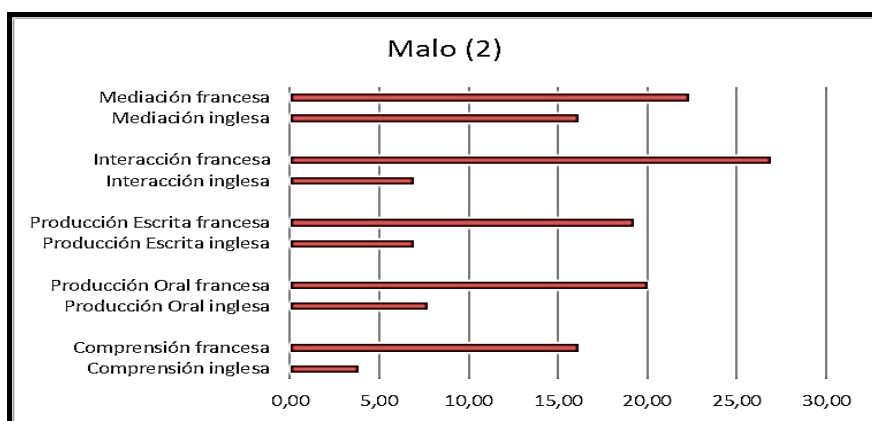
Percepción muy positiva de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 4º de ESO



Percepción positiva de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 4º de ESO



Percepción regular de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 4º de ESO



Percepción negativa de las propias capacidades en las lenguas francesa e inglesa del alumnado de 4º de ESO

8.7.3.2.2. Diferencias de nivel de dominio de las lenguas aprendidas por el alumnado

Con las valoraciones del alumnado de Secundaria de los centros públicos de la Región de Murcia que participaron en la encuesta, confeccionamos unos gráficos sobre las destrezas (comprensión oral y escrita, producción oral y producción escrita), la interacción y la mediación de las tres lenguas (L1, L2 y L3) en los que veremos las diferencias existentes entre las lenguas extranjeras y la lengua materna²⁵² del alumnado. En el aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras el alumnado moviliza muchos de los aprendizajes previos de su/s propia/s lengua/s materna/s con los que construir por analogía o diferencia nuevos conocimientos. Por este motivo, cuanto mejor se conoce la/s propia/s lengua/s y cultura/s materna/s, es decir, cuántas más lenguas-culturas se conocen, resulta más fácil aprender otras. También por este motivo creemos oportuno comparar las percepciones que tiene el alumnado de su/s lengua/s materna/s con las lenguas extranjeras que estudia en ESO.

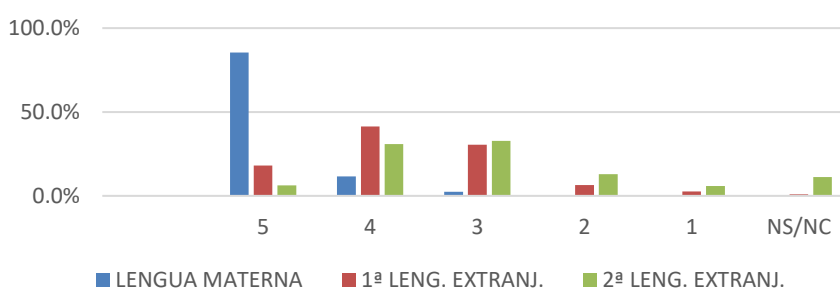
²⁵² En Anexo VI, en la página 377, y Anexo VII, en la página 385, se pueden ver estos resultados independientemente.

Recordemos que utilizamos una escala Likert (donde 5 es igual a *muy bueno* y 1 es igual a *muy malo*). Presentamos las valoraciones en porcentajes y cada lengua está representada como figura en la leyenda.

- **Comprensión oral y escrita**²⁵³

Comprensión oral y escrita	5	4	3	2	1	NS/NC
LENGUA MATERNA	85,5%	11,5%	2,4%	0,0%	0,3%	0,3%
1ª LENG. EXTRANJ.	18,0%	41,4%	30,5%	6,5%	2,70%	0,9%
2ª LENG. EXTRANJ.	6,20%	30,8%	32,8%	13,0%	5,9%	11,2%

Comprensión oral y escrita



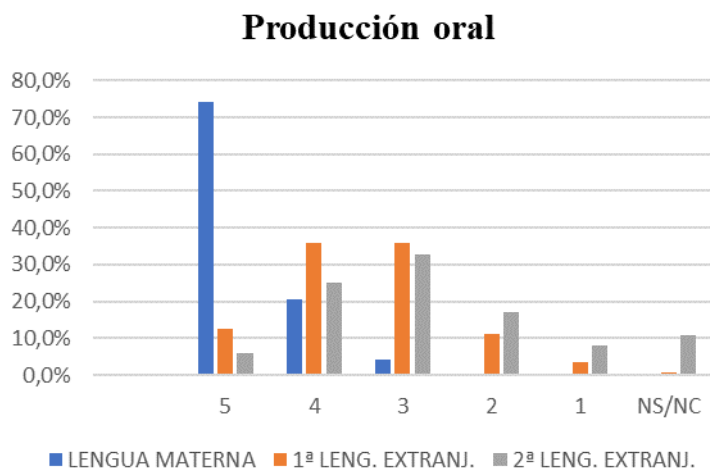
Como es natural, el grado de percepción del alumnado en cuanto a la lengua materna (L1) en cualquiera de las destrezas es mucho mayor que para las otras dos lenguas extranjeras aprendidas (L2 y L3). En nuestra encuesta el alumnado valoró su grado de percepción de la comprensión oral y escrita en lengua materna, mayoritariamente, como muy buena (85%) y buena (11%); mientras que para la Primera Lengua Extranjera (Inglés) su grado de percepción es bueno (41,4%) y regular (30,5%) y para la Segunda Lengua Extranjera (Francés) la califica de regular (32,8%) y bueno (30, 8%).

- **Producción oral**

²⁵³ Ponemos juntas la comprensión oral y la comprensión escrita, porque se suelen trabajar juntas. Casi siempre hay preguntas escritas para verificar lo que se ha comprendido en una escucha en la comprensión oral, que ayudan a la comprensión de las palabras e incluso imágenes que contextualizan la comprensión escrita y/u oral.

Producción oral	5	4	3	2	1	NS/NC
LENGUA MATERNA	74,3%	20,7%	4,4%	0,3%	0,0%	0,3%
1ª LENG. EXTRANJ.	12,7%	35,8%	35,8%	11,2%	3,6%	0,9%
2ª LENG. EXTRANJ.	5,9%	25,1%	32,8%	17,2%	8,0%	10,7%

En cuanto a sus valoraciones para la producción oral, su grado de percepción es de muy bueno (74,3%) y bueno (20,7%) en lengua materna. Sin embargo, su producción oral en la Primera Lengua Extranjera la califica de buena (35,8%) y con el mismo porcentaje de regular. Para la lengua francesa (Segunda Lengua) piensa que su nivel es inferior a las otras dos; de regular para el 32,8%, de bueno para el 25,1% y de malo para el 17,2%. En cualquier lengua lo más difícil es la producción oral.



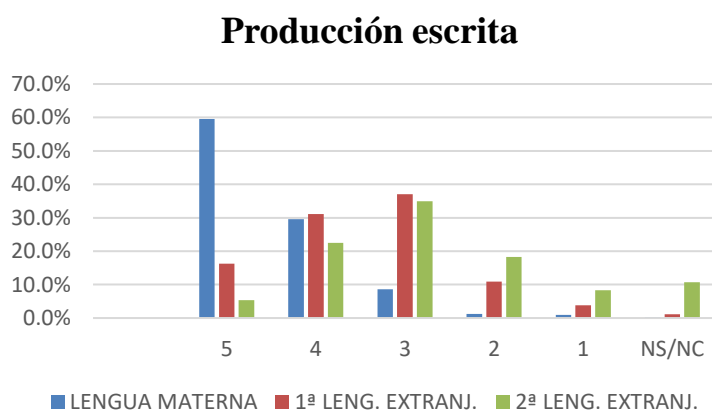
En el gráfico de aquí encima puede verse que son muy pocos, solamente un 5,9% del alumnado, los que piensan que es muy bueno su nivel en Producción Oral en L3 y para la L2 un 12,7%, es decir, más o menos el doble del alumnado que para la L2.

- **Producción escrita**

Producción escrita	5	4	3	2	1	NS/NC
LENGUA MATERNA	59,5%	29,6%	8,6%	1,2%	0,9%	0,3%
1ª LENG. EXTRANJ.	16,3%	31,1%	37,0%	10,9%	3,8%	1,1%
2ª LENG. EXTRANJ.	5,3%	22,5%	34,9%	18,3%	8,3%	10,7%

Los datos recabados sobre la producción escrita en la lengua materna significan que el grado de percepción del alumnado es muy bueno para el 59,5% del alumnado y de

bueno para el 39,6%; mientras que para la L2 es de regular para el 37% y bueno para el 31,1%. Con respecto a la L3 su grado de percepción es de regular para el 34,9% y bueno para el 22,5%. En esta ocasión los valores son de nuevo claramente inferiores para la Segunda Lengua Extranjera (Francés), incluso para el 8,3% del alumnado es muy mala y para el 18,3% es mala su percepción de la producción escrita, seguramente debido a las dificultades de la gramática y ortografía francesas. Veamos el gráfico que nos muestra de forma visual la distribución de porcentajes:

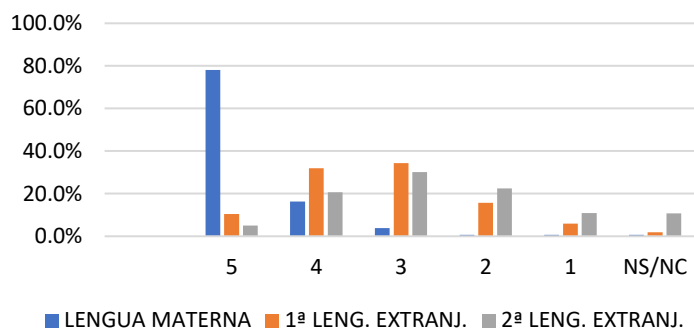


- **Interacción**

Interacción	5	4	3	2	1	NS/NC
LENGUA MATERNA	78,1%	16,3%	3,8%	0,6%	0,6%	1%
1ª LENG. EXTRANJ.	10,4%	32,0%	34,3%	15,7%	5,9%	1,8%
2ª LENG. EXTRANJ.	5,0%	20,7%	30,2%	22,5%	10,9%	10,7%

En la interacción, como viene ocurriendo con las destrezas analizadas en puntos anteriores, el grado de percepción del alumnado de su lengua materna es de muy bueno para el 78,1% y de bueno para el 16,3%. Vemos en la gráfica siguiente que para las lenguas extranjeras sus valoraciones son menores.

Interacción



Para la L2 los valores son más elevados que para la L3. El grado que se le reconoce mayoritariamente es de bueno para el 34,3% del alumnado consultado y de regular para el 32%. En cuanto a la L3, de regular para el 30,2%, de malo para el 22,5% y de muy malo para el 10% del alumnado. Solamente un 5% lo considera muy bueno y de bueno el 20,7%.

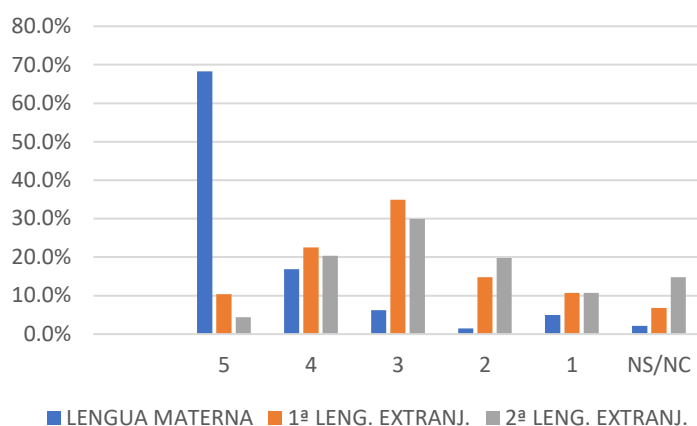
- **Mediación**

Mediación	5	4	3	2	1	NS/NC
LENGUA MATERNA	68,3%	16,9%	6,2%	1,5%	5,0%	2,1%
1ª LENG. EXTRANJ.	10,4%	22,5%	34,9%	14,8%	10,7%	6,8%
2ª LENG. EXTRANJ.	4,4%	20,4%	29,9%	19,8%	10,7%	14,8%

En cuanto a la mediación, el grado de percepción del alumnado sobre el dominio su lengua materna es de muy bueno para el 68,3% y de bueno para el 16,9%.

Como en las otras gráficas. vemos en la siguiente que para las lenguas extranjeras sus valoraciones son menores también para la mediación, pero no debemos olvidar que en la E/A de lenguas y culturas no se persigue el mito del hablante nativo, sino del hablante plurilingüe que debe interactuar y mediar en ocasiones en su propio país en LE.

Mediación



Para la L2 los valores son más elevados que para la L3. El grado que se le reconoce mayoritariamente es de bueno para el 34,9% del alumnado consultado y de regular para el 14,8%. En cuanto a la L3, de bueno para el 29,9%, de regular para el 19,8% y de muy malo para el 10,7% del alumnado. Solamente un 4,4% lo considera muy bueno y el 20,4% bueno.

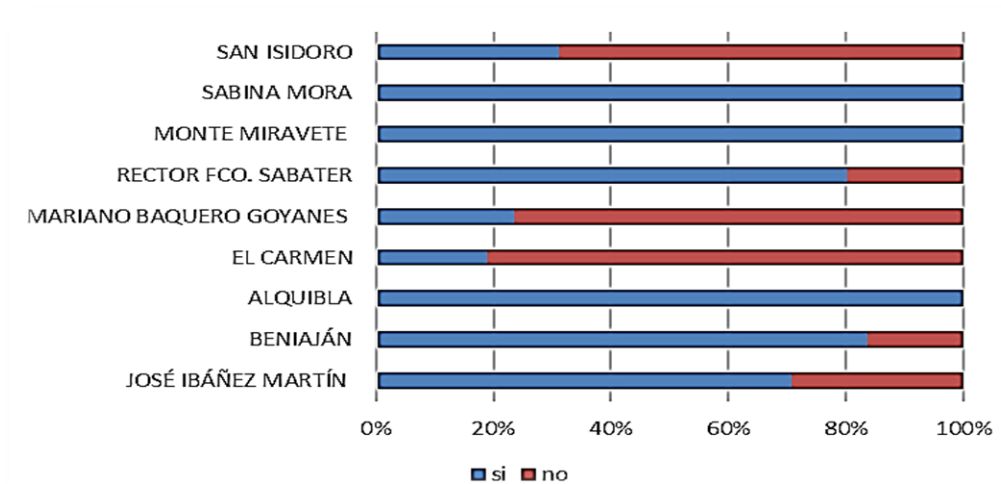
8.7.3.3. La formación cultural e intercultural del alumnado

El 91,15%, es decir, 309 de los encuestados respondió que sí a la pregunta 2: *¿Tiene consciencia de haber aprendido culturas de las lenguas extranjeras estudiadas durante su formación académica?* En el siguiente cuadro mostramos los resultados porcentuales de sus respuestas:

SI	NO	Ns/Nc
91,15	8,26	0,59

Respuestas del alumnado a la pregunta: ¿Tiene consciencia de haber aprendido culturas de las lenguas extranjeras estudiadas durante su formación académica?

Y a continuación, en el gráfico por centros, las respuestas de su alumnado:



En nuestra pregunta anterior hacíamos referencia a la formación en los centros, pero quisimos saber también si tenían consciencia de haber *aprendido culturas de las lenguas extranjeras estudiadas* en el exterior, por lo que les planteamos la pregunta 3: *¿Y fuera del colegio/instituto?*

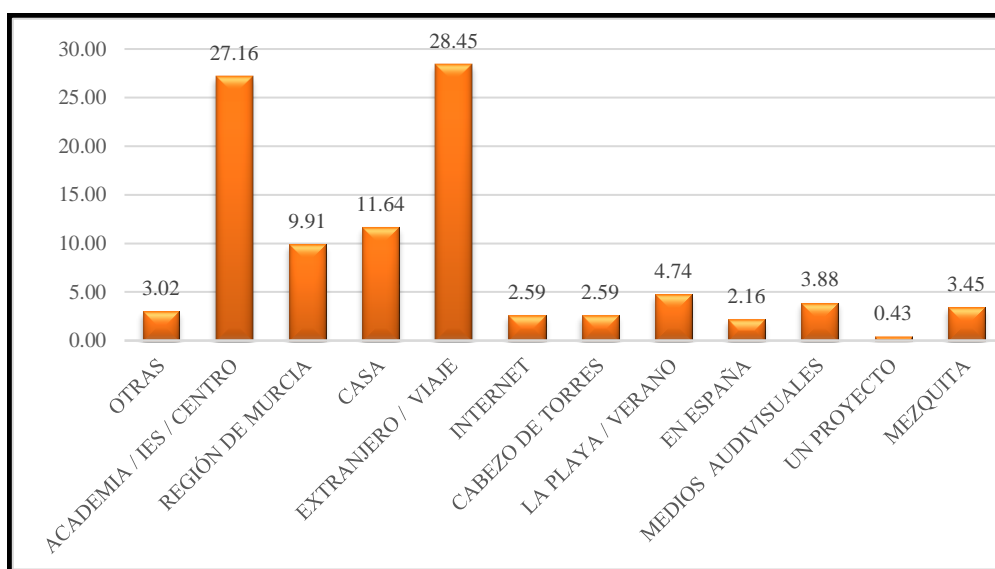
De la totalidad del alumnado encuestado, veamos aquellos que contestaron que SI, los que dijeron NO y los que no contestaron (Ns/Nc):



Un poco más del 60% contestó que aprendieron sobre otra/s cultura/s fuera del instituto frente a casi el 40% que lo negó. Solamente, un 0,3 % no contestó a esta pregunta.

Es decir, que del 95,15 % del alumnado que contestó tener consciencia de haber aprendido sobre culturas de las lenguas de aprendizaje que estudian, el 56,93% también tiene consciencia de haber aprendido fuera del centro y, como veremos, en diferentes sitios y de muy diversas formas.

No encontramos evidencias suficientemente significativas de género, por ello no utilizamos esa variable de distinción. En el gráfico siguiente revelamos los lugares en los que dicen adquirieron conocimientos sobre otra/s cultura/s:



Formas y lugares de aprendizaje de cultura/s de las lenguas de aprendizaje del alumnado de nuestra encuesta

De casi un 57 % que nos dijeron que adquirieron conocimientos también en otros lugares sobre las culturas de las lenguas de aprendizaje, observamos en los datos del gráfico anterior y posterior, que las más destacables formas y lugares de enseñanza y aprendizaje de otra/s cultura/s, además de en los IES-academias-centros se realiza durante los viajes o los intercambios con alumnado de centros extranjeros, en inmersión lingüística de la lengua meta (dentro o fuera de España), de forma autodidacta, durante conversaciones con nativos de lenguas extranjeras, en la formación bilingüe (en casa), en la mezquita (sobre el Islam), trabajando en un encuentro deportivo a nivel internacional,

con familiares no bilingües, con recursos como internet o medios audiovisuales y aprendiendo la cultura con C mayúscula (por ejemplo, sobre personajes extranjeros, museos y monumentos). En el apartado de datos «otros» encontramos: amigos, en un parque, etc. Lo que nos llamó poderosamente la atención es que si bien el profesorado²⁵⁴ significase como muy buen recurso humano a los auxiliares de conversación para el desarrollo del proceso de E/A de la CCI de su alumnado, el alumnado en su valoración para la E/A de la/s cultura/s lo mencionen muy poco. La conclusión a la que llegamos es que el alumnado no distingue un auxiliar de conversación de cualquier otra figura de enseñantes en la clase o de que no lo distingue porque no tiene ningún lector al tratarse al Francés como una asignatura optativa y, como ya dijimos, con menos recursos disponibles en las aulas y, por tanto, sin este otro referente cultural que es el auxiliar de conversación de la LE. En cambio, en una gran mayoría sobre otras formas con las que aprendieron la cultura de la lengua francesa, el alumnado le concede al profesorado de la lengua francesa extranjera la mayor valoración, como podemos ver en el gráfico siguiente:

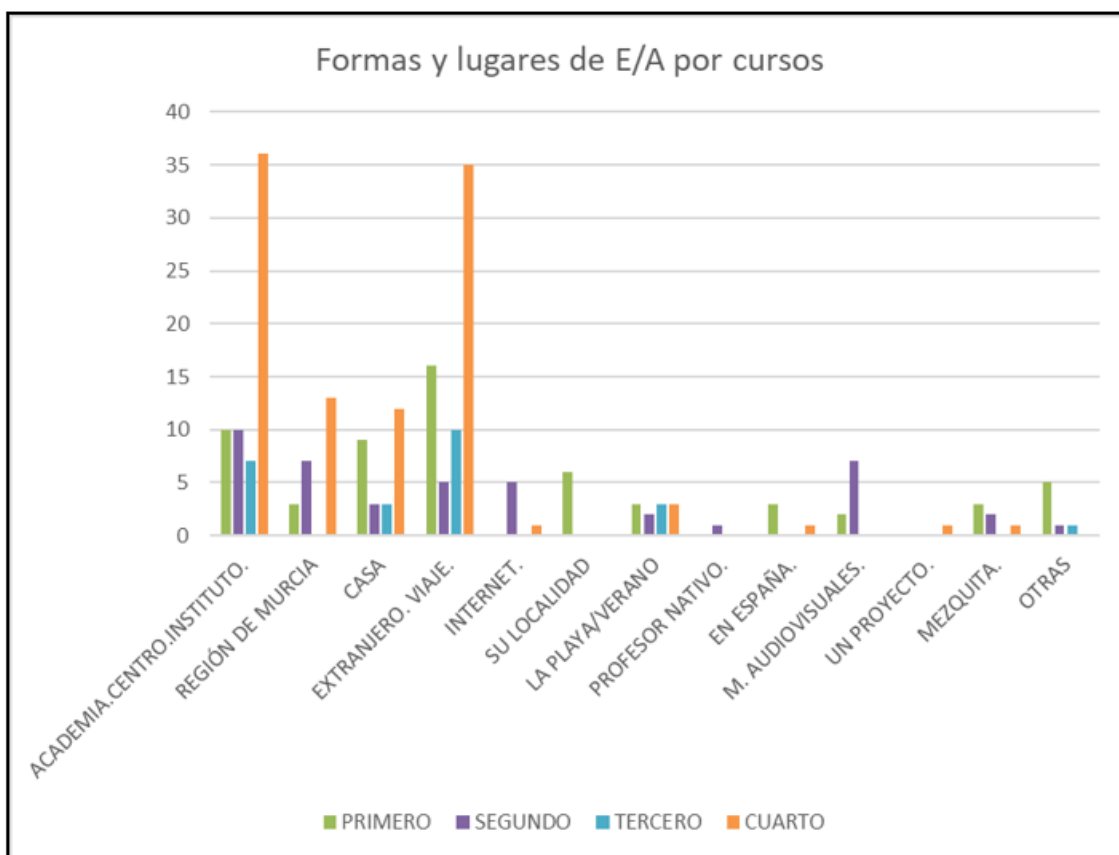
²⁵⁴ Por delante de ellos mismos, como profesorado de la asignatura de FLE, y de la importancia de que este fuese nativo o no de la lengua meta que imparten



Como se evidencia en el gráfico anterior, el alumnado sitúa en primera posición al profesorado y en segunda posición ubican el colegio, el instituto, o la academia; por consiguiente, podemos afirmar que el alumnado considera que en los centros de la Región de Murcia a través de la E/A de lenguas extranjeras se aprende/n cultura/s; y que, en este proceso, la labor del profesorado en los centros es muy importante. Nos parece cuanto menos curioso que distingan los centros en sí separados del «profesorado» cuando los profesores son los únicos agentes. Es muy posible que al referirse al profesorado se refieran a cualquier miembro de la comunidad educativa o que en su visión de centro, como la dirección del mismo, piensen que este haga menos que los docentes que piensan son los impulsores o agentes mismos del proceso de E/A de lenguas-culturas.

Seguidamente, lo que nos parecía significativo era filtrar los datos y realizar cruces de las variables *cursos* con *las formas y lugares de E/A de otra/s cultura/s* , para

poder conocer lo que se realiza dentro y fuera de los centros públicos para aprender sobre otras culturas:



Algunos estudiantes relataron varias formas²⁵⁵ con las que aprendieron y, tras la codificación de todas ellas, calculamos los porcentajes con las respuestas similares.

Como podemos ver en el gráfico anterior, de todas las formas y lugares de E/A descritas, el alumnado de los distintos niveles coincide al otorgar los porcentajes más altos a:

- de 4º de ESO está repartido entre: en los centros (academias, IES, ...) y durante las salidas al extranjero (intercambios, viajes, ...);
- para 3º de ESO, durante las salidas al extranjero y en los centros;
- para 2º de ESO, en los centros, con medios audiovisuales, en la Región de Murcia, en internet y durante las salidas al extranjero (más repartido);

²⁵⁵ Por este motivo, aunque son 339 alumnos, contabilizamos 354 valores absolutos.

- para 1º de ESO, durante las salidas al extranjero, en los centros, en casa, en su población...

Reparemos en que los valores porcentuales de las *formas y lugares de E/A de la/s otra/s cultura/s* de los encuestados varían de unos cursos a otros, porque los centros son los que deciden, por ejemplo, si un año se realiza una salida o no se realiza. No hay una normativa común para que, por ejemplo, se realice un viaje en un curso determinado. Por ello, no nos pareció relevante separar estos datos por cursos por sí solos y mostramos únicamente esta diferencia en un cuadro común de cursos.

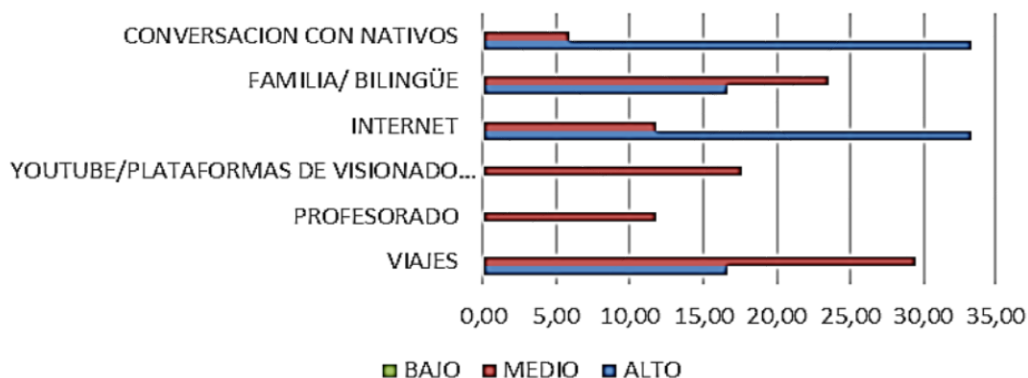
Queriendo ahondar en esta pregunta, les pedimos que nos dijese con qué nivel de profundización aprendieron sobre la/s cultura/s mediante los siguientes recursos y estas fueron sus respuestas por centros²⁵⁶:

- **IES JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN**

FORMAS DE APREDIZAJE DE LENGUAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	16,67	29,41	0,00
PROFESORADO	0,00	11,76	0,00
YOUTUBE/PLATAFORMAS DE VISIONADO DE VIDEOS	0,00	17,65	0,00
INTERNET	33,33	11,76	0,00
FAMILIA/ BILINGÜE	16,67	23,53	0,00
CONVERSACION CON NATIVOS	33,33	5,88	0,00

²⁵⁶ Como el alumnado del IES Mariano Goyanes Baquero participante en nuestro estudio es poco numeroso y que todos ellos nos dijeron que su nivel de profundización era alto, no creímos necesario crear un gráfico para un único dato, pues no existen otros datos comparables. Nos limitamos a utilizar los datos de este grupo cuando realizamos análisis del conjunto de IES públicos de nuestro estudio.

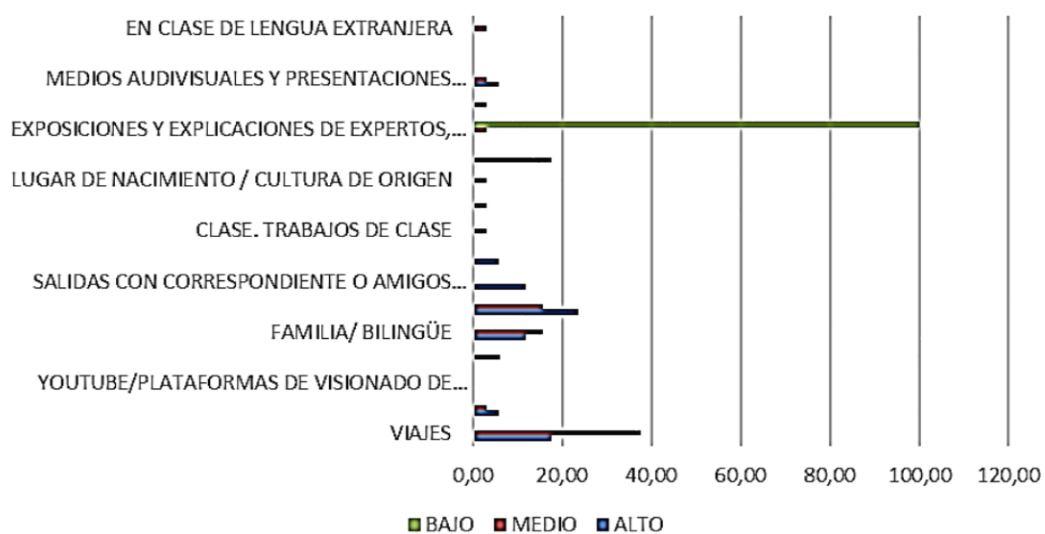
Nivel de profundización en las formas de aprendizaje de la/s cultura/s
IES JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN



- **IES BENIAJÁN**

FORMAS DE APREDIZAJE DE LENGUAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	17,65	37,50	0,00
PROFESORADO	5,88	3,13	0,00
YOUTUBE/PLATAFORMAS DE VISIONADO DE VIDEOS	0,00	0,00	0,00
INTERNET	0,00	6,25	0,00
FAMILIA/ BILINGÜE	11,76	15,63	0,00
CONVERSACION CON NATIVOS	23,53	15,63	0,00
SALIDAS CON CORRESPONDIENTE O AMIGOS EXTRANJEROS	11,76	0,00	0,00
EDUCACIÓN. LIBROS	5,88	0,00	0,00
CLASE. TRABAJOS DE CLASE	0,00	3,13	0,00
INTERCAMBIO/ VIVIENDO EN EXTRANJERO	0,00	3,13	0,00
LUGAR DE NACIMIENTO / CULTURA DE ORIGEN	0,00	3,13	0,00
EN INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍTA	17,65	0,00	0,00
EXPOSICIONES Y ESPLICACIONES DE EXPERTOS, EN CULTURA O PROFESORES SOBRE PAIS EXTRANJERO.	0,00	3,13	100,00
GRACIAS A LOS LECTORES/AUXILIARES DE CONVERSACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA	0,00	3,13	0,00
MEDIOS AUDIVISUALES Y PRESENTACIONES AUDIVISUALES. TV.	5,88	3,13	0,00
MUSEOS/ VISITAS CULTURALES	0,00	0,00	0,00
EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA	0,00	3,13	0,00

Nivel de profundización en formas de aprender cultura/s IES BENIAJÁN



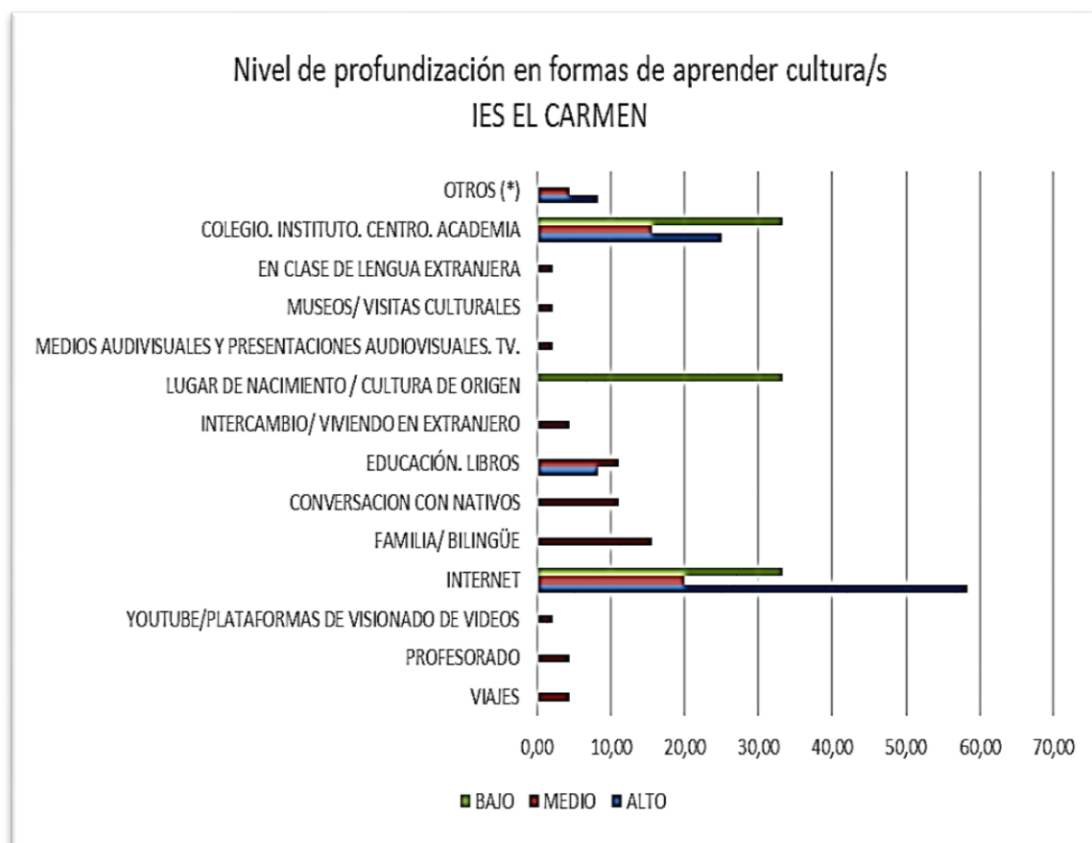
- **IES ALQUIBLA**

FORMAS DE APREDIZAJE DE LENGUAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	0,00	6,25	0,00
PROFESORADO	0,00	40,63	0,00
YOUTUBE/PLATAFORMAS DE VISIONADO DE VIDEOS	0,00	3,13	0,00
INTERNET	0,00	3,13	0,00
FAMILIA/ BILINGÜE	0,00	6,25	0,00
CONVERSACION CON NATIVOS	0,00	21,88	0,00
INTERCAMBIO/ VIVIENDO EN EXTRANJERO	0,00	12,50	0,00
EXPOSICIONES Y EXPLICACIONES DE EXPERTOS, EN CULTURA O PROFESORES SOBRE PAIS EXTRANJERO.	0,00	3,13	0,00



- **IES EL CARMEN**

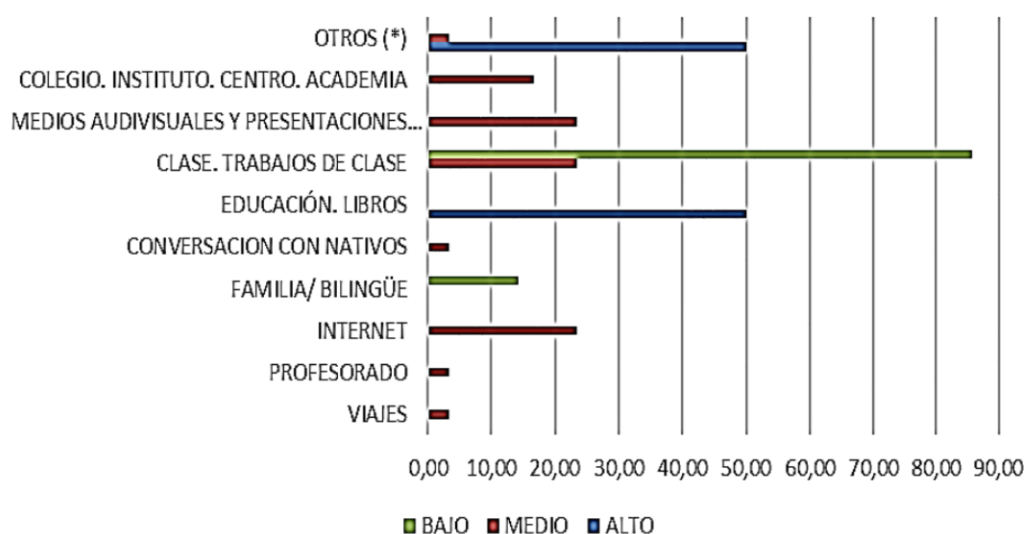
FORMAS DE APREDIZAJE DE LENGUAS Y CULTURAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	0,00	4,44	0,00
PROFESORADO	0,00	4,44	0,00
YOUTUBE/PLATAFORMAS DE VISIONADO DE VIDEOS	0,00	2,22	0,00
INTERNET	58,33	20,00	33,33
FAMILIA/ BILINGÜE	0,00	15,56	0,00
CONVERSACION CON NATIVOS	0,00	11,11	0,00
EDUCACIÓN. LIBROS	8,33	11,11	0,00
INTERCAMBIO/ VIVIENDO EN EXTRANJERO	0,00	4,44	0,00
LUGAR DE NACIMIENTO / CULTURA DE ORIGEN	0,00	0,00	33,33
MEDIOS AUDIVISUALES Y PRESENTACIONES AUDIOVISUALES. TV.	0,00	2,22	0,00
MUSEOS/ VISITAS CULTURALES	0,00	2,22	0,00
EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA	0,00	2,22	0,00
COLEGIO. INSTITUTO. CENTRO. ACADEMIA	25,00	15,56	33,33
OTROS (*)	8,33	4,44	0,00



• **IES RECTOR FRANCISCO SABATER**

FORMAS DE APREDIZAJE DE LENGUAS Y CULTURAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	0,00	3,33	0,00
PROFESORADO	0,00	3,33	0,00
INTERNET	0,00	23,33	0,00
FAMILIA/ BILINGÜE	0,00	0,00	14,29
CONVERSACION CON NATIVOS	0,00	3,33	0,00
EDUCACIÓN. LIBROS	50,00	0,00	0,00
CLASE. TRABAJOS DE CLASE	0,00	23,33	85,71
MEDIOS AUDIVISUALES Y PRESENTACIONES AUDIVISUALES. TV.	0,00	23,33	0,00
COLEGIO. INSTITUTO. CENTRO. ACADEMIA	0,00	16,67	0,00
OTROS (*)	50,00	3,33	0,00

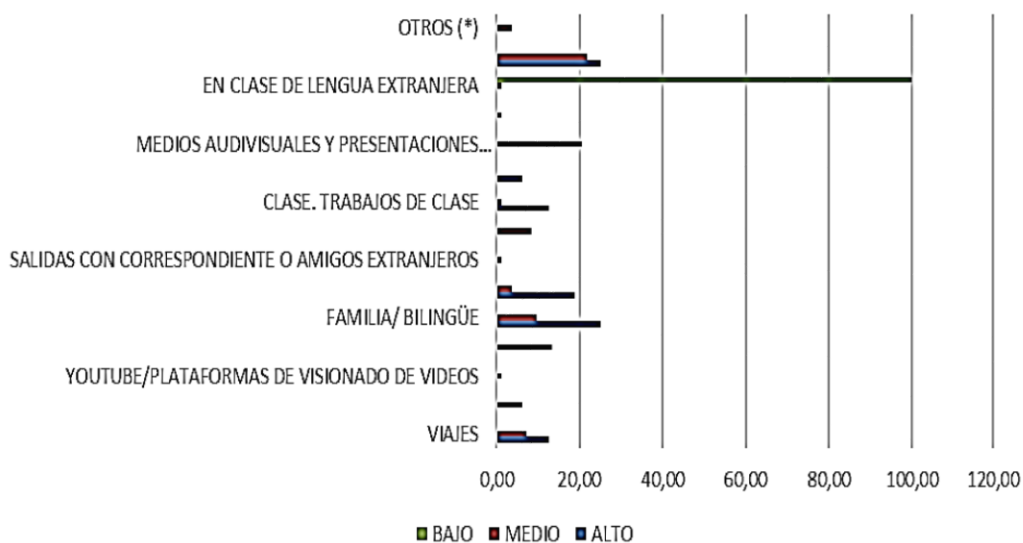
Nivel de profundización en formas de aprender cultura/s
IES RECTOR FRANCISCO SABATER



• IES MONTE MIRAVETE

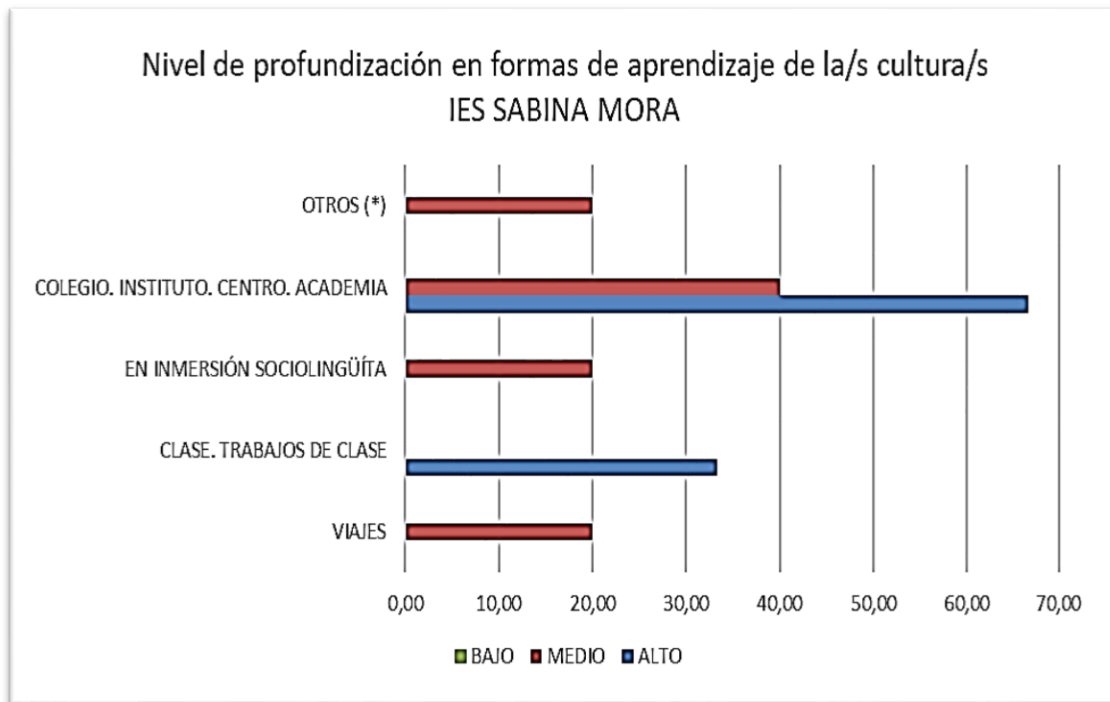
FORMAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS Y CULTURAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	12,50	7,23	0,00
PROFESORADO	0,00	6,02	0,00
YOUTUBE/PLATAFORMAS DE VISIONADO DE VIDEOS	0,00	1,20	0,00
INTERNET	0,00	13,25	0,00
FAMILIA/ BILINGÜE	25,00	9,64	0,00
CONVERSACION CON NATIVOS	18,75	3,61	0,00
SALIDAS CON CORRESPONDIENTE O AMIGOS EXTRANJEROS	0,00	1,20	0,00
EDUCACIÓN. LIBROS	0,00	8,43	0,00
CLASE. TRABAJOS DE CLASE	12,50	1,20	0,00
EN INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍTA	6,25	0,00	0,00
MEDIOS AUDIVISUALES Y PRESENTACIONES AUDIVISUALES. TV.	0,00	20,48	0,00
MUSEOS/ VISITAS CULTURALES	0,00	1,20	0,00
EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA	0,00	1,20	100,00
COLEGIO. INSTITUTO. CENTRO. ACADEMIA	25,00	21,69	0,00
OTROS (*)	0,00	3,61	0,00

Nivel de profundización de formas de aprendizaje de la/s cultura/s
IES MONTE MIRAVETE



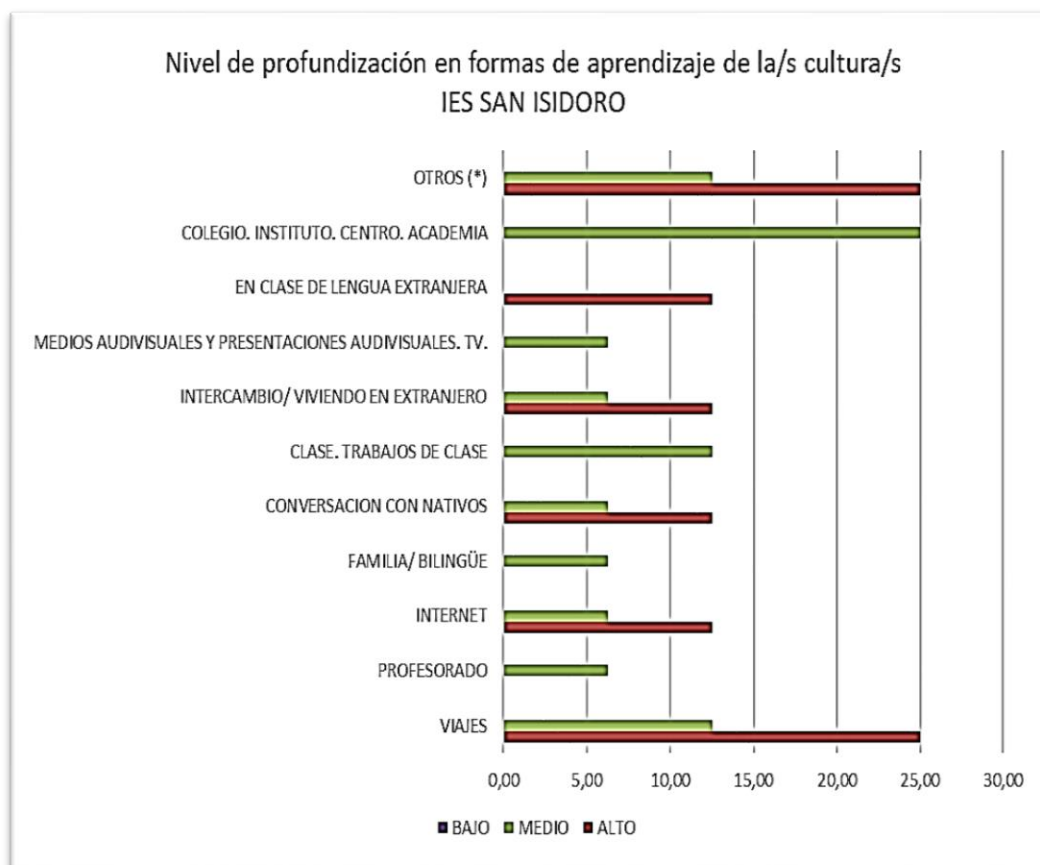
• IES SABINA MORA

FORMAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS Y CULTURAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	0,00	20,00	0,00
CLASE. TRABAJOS DE CLASE	33,33	0,00	0,00
EN INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍTA	0,00	20,00	0,00
COLEGIO. INSTITUTO. CENTRO. ACADEMIA	66,67	40,00	0,00
OTROS (*)	0,00	20,00	0,00



- **IES SAN ISIDORO**

FORMAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS Y CULTURAS	ALTO	MEDIO	BAJO
VIAJES	25,00	12,50	0,00
PROFESORADO	0,00	6,25	0,00
INTERNET	12,50	6,25	0,00
FAMILIA/ BILINGÜE	0,00	6,25	0,00
CONVERSACION CON NATIVOS	12,50	6,25	0,00
CLASE. TRABAJOS DE CLASE	0,00	12,50	0,00
INTERCAMBIO/ VIVIENDO EN EXTRANJERO	12,50	6,25	0,00
MEDIOS AUDIVISUALES Y PRESENTACIONES AUDIVISUALES. TV.	0,00	6,25	0,00
EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA	12,50	0,00	0,00
COLEGIO. INSTITUTO. CENTRO. ACADEMIA	0,00	25,00	0,00
OTROS (*)	25,00	12,50	0,00



8.7.3.4. Enseñanza y aprendizaje de la cultura mediante nuevas tecnologías

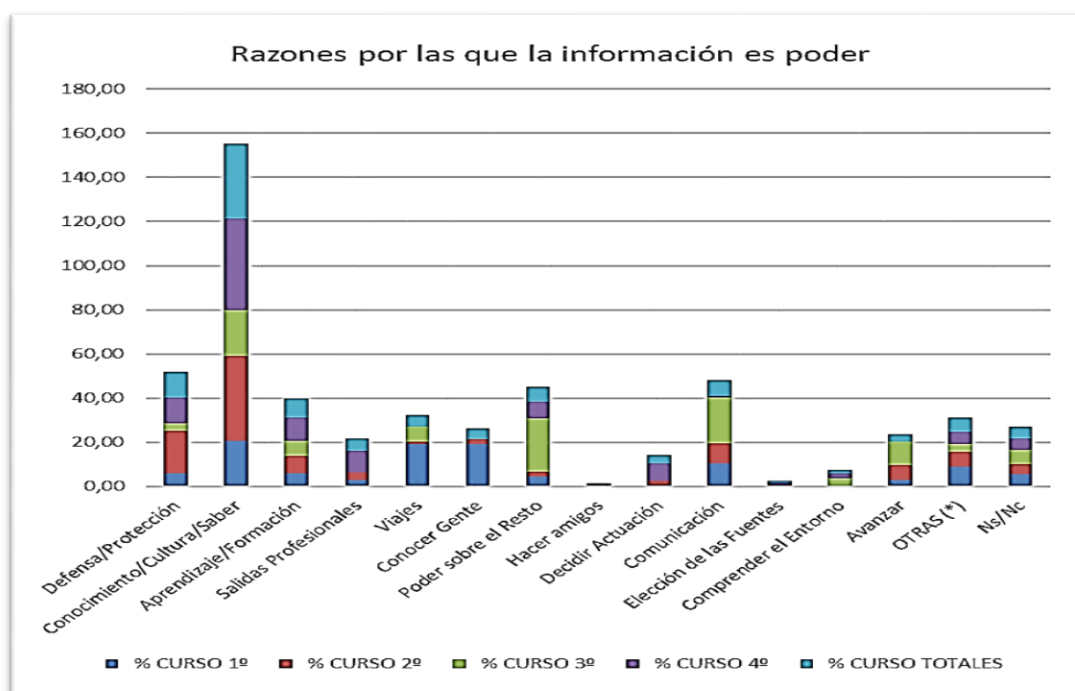
En la pregunta 4 de la encuesta, preguntamos al alumnado si estaba de acuerdo con la afirmación extendida socialmente de que *la información es poder*.

Observemos los siguientes cuadros con los resultados de sus respuestas en valores absolutos y valores porcentuales atendiendo al sexo y a la edad de los encuestados.

%				ABSOLUTOS			
SEXO	SI	NO	Ns/Nc	SEXO	SI	NO	Ns/Nc
Mujeres	49,11	3,55	1,18	Mujeres	166	12	4
Hombres	38,76	6,80	0,89	Hombres	131	23	3

%				ABSOLUTOS				
AÑOS	SI	NO	Ns/Nc	AÑOS	SI	NO	Ns/Nc	TOTAL
12	12,12	20,00	16,67	12	36	7	1	45
13	26,60	22,86	66,67	13	79	8	4	91
14	15,49	37,14	0,00	14	46	13	0	59
15	37,04	14,29	16,67	15	110	5	1	116
16	8,08	2,86	0,00	16	24	1	0	25
17	0,67	2,86	0,00	17	2	1	0	3
TOTAL	100,00	100,00	100,00	TOTAL	297	35	6	339

Y veamos las razones que expusieron:



Las barras apiladas del gráfico anterior dan cuenta de la opinión del alumnado por cursos y al mismo tiempo informan de las razones más expresadas por la totalidad de la etapa completa. Así nos encontramos que los dos primeros motivos por los que el alumnado de ESO cree que *la información es poder*, en orden de relevancia²⁵⁷, son:

- El acceso al conocimiento, a la cultura y al saber

²⁵⁷ Este orden viene dado por el número de respuestas que el alumnado otorga a cada una de esas razones.

- *Con la información, poder defenderse y protegerse*²⁵⁸

Otras razones aducidas por el alumnado son:

- La información sirve también para *el aprendizaje y la formación*
- La información sirve para encontrar *salidas profesionales*

Estas razones varían un poco dependiendo de los cursos, como podemos observar en los gráficos siguientes:



Por ejemplo, para el curso de 1º de la ESO como segunda y tercera razones la mayoría de los estudiantes aduce que la información otorga poder para viajar y conocer gente. Para la gran mayoría de estos estudiantes está muy lejos de su pensamiento que tenga una finalidad para el trabajo, las salidas profesionales y avanzar (no llegando ni a un 3% del alumnado estas dos últimas opciones).

²⁵⁸ Defenderse, también en el sentido de destacar en la vida frente a otros que no están tan informados; protegerse de otros que pudiesen estar más informados.



Para el alumnado de 2º curso de la ESO, las razones más expresadas por la totalidad del alumnado coinciden con las más expresadas en la etapa.



En cuanto al alumnado de 3º de la ESO, como primera razón aducen que la información es poder sobre el resto de los individuos desinformados y la segunda razón para ellos es que la información permite acceder al conocimiento, la cultura, el saber. Aunque no adujeron que la información permite avanzar, un 10% piensa que la información permite encontrar salidas profesionales.



En 4º curso de Educación Secundaria los motivos se diversifican más y se añaden otros como:

- *decidir actuación*, ya saben que van a tener que tomar decisiones y que estar informados les puede ayudar a tomarlas;
- *comprender el entorno*, la información del entorno serviría para la comprensión del mundo;
- *elección de las fuentes*, pues no toda la información es fiable;
- *comunicación*, la información serviría para la comunicación con otros;
- y *hacer amigos*, para comunicar con amigos, a propósito de la información.

Llegamos a la conclusión de que el alumnado de ESO encuestado piensa que *la información es poder* porque la información es el *acceso al conocimiento, a la cultura y al saber*, para *poder defenderse y protegerse de otros*. Sirve para *el aprendizaje y la formación* y, de este modo, encontrar *salidas profesionales*. Las nuevas tecnologías (en

adelante, NNTT), internet y las redes sociales, abren el abanico de fuentes de acceso a la información que se multiplican.

Pero ¿la información es conocimiento? Como ya vimos²⁵⁹, las críticas al *enfoque informativo* pusieron de manifiesto las incoherencias, las dificultades y los indeseables resultados de la enseñanza de la *cultura como información*. Para no caer en la *cultura como información* es preciso reivindicar un enfoque procesual en el que se priorice la dimensión afectiva y formativa (frente a la cognitiva) que ayude a los aprendientes a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significados de los hechos que descubren en el estudio de Lenguas Extranjeras, a llegar a una forma global de concebir la cultura, a un enfoque diferente de la concepción de la enseñanza de la cultura-civilización practicada tradicionalmente en las clases de la asignatura de Francés como Lengua Extranjera. Con un enfoque procesual (y multidisciplinar), enseñar desde que se inician en el uso de las NNTT la importancia de seleccionar las fuentes de información, tal y como nos apuntaban en 4º de ESO²⁶⁰.

Siguiendo con la prioridad de seleccionar las fuentes a la hora de buscar información, les preguntamos si lo hacían y en caso afirmativo cómo lo hacían.

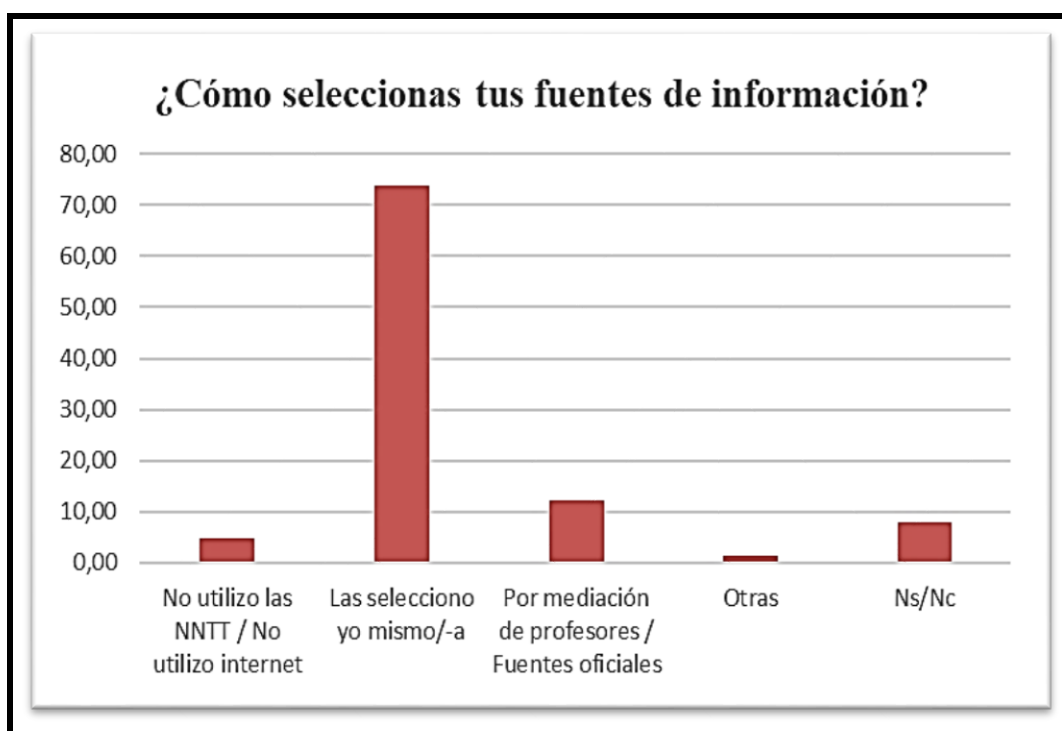
Observemos, dependiendo de la variable de la edad, sus contestaciones:

Cuando buscas información, ¿seleccionas tus fuentes?				
EDAD	nº alumnos	SI	NO	Ns/Nc
12	45	5,48	18,60	50,00
13	91	23,29	27,91	47,06
14	59	19,18	19,77	0,00
15	116	42,01	26,74	2,94
16	25	8,68	6,98	0,00
17	3	1,37	0,00	0,00
	339	100,00	100,00	100,00

²⁵⁹ En el apartado 6.1. Origen del concepto del bloque VI, página 63.

²⁶⁰ Recordemos que es nuestro grupo más numeroso (con 130 alumnos encuestados) y es el que termina la etapa de nuestro estudio.

De los datos del cuadro anterior, no podemos obviar que el porcentaje de individuos que *no contestaron* disminuye conforme cumplen años y saben lo que es la selección de fuentes²⁶¹. De 12 a 14 años, los porcentajes de los que no seleccionan sus fuentes son mayoritarios y a partir de los 15 años se invierte la tendencia: un poco más del 42% selecciona las fuentes para sus trabajos, mientras que el 26,74% afirma que no hace ninguna selección.



Y como podemos ver en el gráfico anterior:

- menos del 12,5% selecciona sus fuentes de información con la ayuda de profesores y/o de fuentes oficiales,
- más del 73% seleccionan por ellos mismos sus fuentes,
- no llegando a un 5% aquellos que no utilizan las nuevas tecnologías y/o internet.

²⁶¹ En cursos superiores, se les pide cada vez más actividades que requieren búsqueda y comparación de información.

Llegados a este punto, les preguntamos si creían que mediante las NNTT se puede conocer la cultura de las lenguas extranjeras. La mayoría de ellos contestó afirmativamente.

Veamos los valores porcentuales de sus respuestas:

	%
SI	86,69
NO	6,80
Ns/Nc	6,80
TOTAL	100,00

Notemos diferencias entre sexos y edades en el cuadro siguiente:

%	SEXO			EDADES						
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	12	13	14	15	16	17	TOTAL
SI	53,58	46,42	100,00	13,40	26,12	16,49	35,40	8,25	0,34	100,00
NO	47,83	52,17	100,00	8,00	24,00	20,00	40,00	0,00	8,00	100,00
Ns/Nc	60,87	39,13	100,00	17,39	39,13	26,09	13,04	4,35	0,00	100,00

- No contestaron a esta pregunta: seis alumnas y cuatro alumnos de un total de 10. Sin embargo, del total de alumnos que contestaron que *sí se puede aprender la cultura de las lenguas extranjeras con las nuevas tecnologías*, más del 53% son mujeres y más de 46% son hombres.
- Por franja de edad, los estudiantes que menos contestaron fueron los que tienen 12, 13 y 14 años que juntos suman más del 82,5%. Cuatro de cada 10 estudiantes de 15 años piensan que *no se puede aprender la cultura de las lenguas extranjeras con las nuevas tecnologías*.

Puesto que esta pregunta podría estar relacionada con la experiencia que cada uno de ellos tenga o haya tenido con miembros de otra/s cultura/s utilizando las nuevas tecnologías, les preguntamos en nuestra encuesta: *¿Mantienes contactos con personas de otras culturas por redes sociales, correos electrónicos, etc.? En caso afirmativo, ¿Con qué finalidad?*

Según nos dijeron, más de la mitad (un 57.69 %) del alumnado mantiene relaciones con personas de otra/s cultura/s.

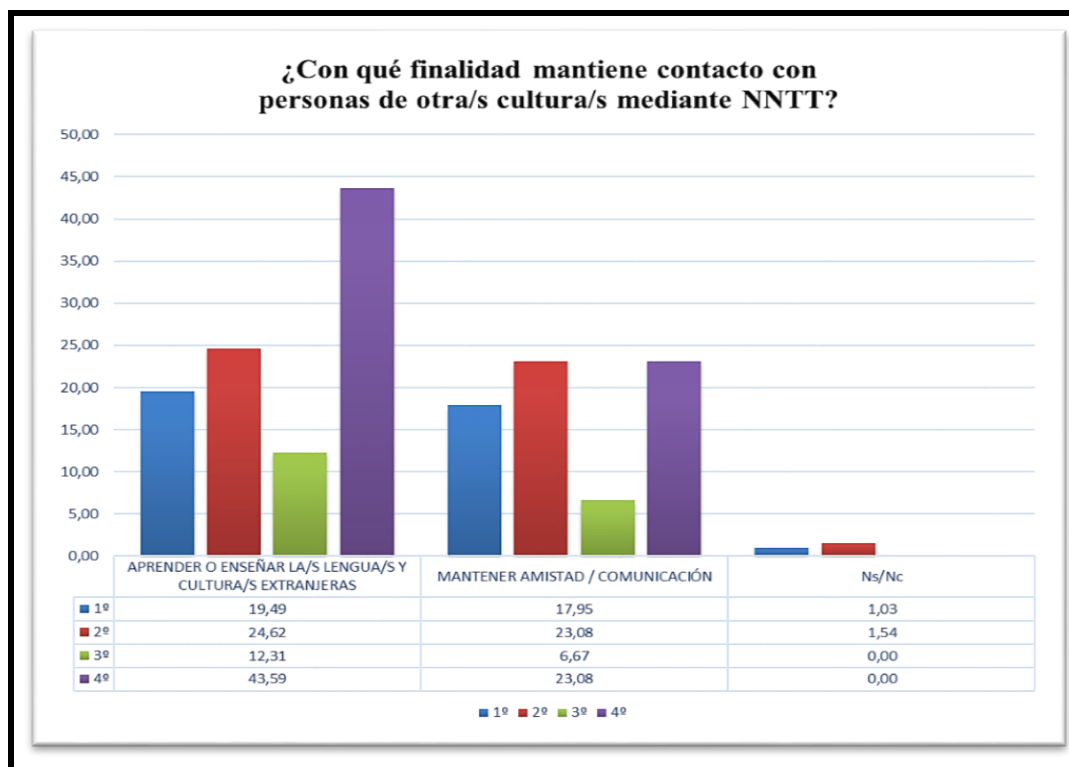
Observemos, en el cuadro siguiente, que los porcentajes de aquellos que, en esta ocasión, no respondieron disminuyó considerablemente:

	%
SI	57,69
NO	40,83
Ns/Nc	1,48
TOTAL	100,00

Es posible que no hubiesen considerado que mantener contacto con personas de otra/s cultura/s sea en sí mismo una forma de aprendizaje cultural.

De aquellos que contestaron que *sí mantienen contacto*, para la mayoría del alumnado de todos los cursos, la causa principal es el aprendizaje de la/s lengua/s extranjeras y sus culturas. Con un porcentaje menor de alumnado la segunda causa sería mantener la comunicación y/o la amistad con personas conocidas pertenecientes a otras culturas.

Prestemos atención al gráfico siguiente que recoge sus razones:



8.7.3.5. Enseñanza y aprendizaje de la cultura durante las estancias en el extranjero

Los viajes y estancias en el extranjero del alumnado se multiplican por la creencia de que cualquier lengua extranjera se aprende mejor en contexto. Por este motivo, el gran desafío es preservar los objetivos fundamentales de la educación en contexto de inmersión: uno de ellos es que el alumnado obtenga experiencias académicas e interculturales significativas. También empiezan a proliferar los estudiantes que realizan una estancia en el extranjero, pero sin salir de lo que se denomina su «zona cómoda» o «zona de confort²⁶²», es decir, en alojamientos en los que tienen todas las tecnologías informáticas para no sentirse fuera de casa (teléfono móvil, internet) y se contrata profesorado de la lengua meta o docentes locales capacitados para que los cursos sean llevados como si los estudiantes no hubiesen salido de su país. Está demostrado que este

²⁶² Zona que abarca únicamente lo conocido, ese ambiente en el que se está a gusto y nos hace sentir seguros, pues todo queda bajo nuestro control. Sin embargo, la pasividad y la rutina puede provocar apatía y vacío existencial, impidiendo el crecimiento personal al renunciar a tomar iniciativas que ensanchen los límites de esa zona.

tipo de inmersión no permite que los aprendices den el paso importante para obtener una experiencia intercultural significativa. Seguin Ogden (2006, pág. 88): “In consequence, students find themselves in closely regulated, «US ghettos» abroad and are often ill-equipped with the social skills or confidence necessary to break away and form relationships within the host culture.”²⁶³

Como dijera Carlos González Di Pierro, las inmersiones o estancias en el extranjero son:

un tipo de aprendizaje que expone a los aprendices hacia experiencias concretas y a diferentes maneras de obtener ese conocimiento. Un elemento muy importante es que el aprendizaje tiene lugar fuera del aula, va más allá de la «comodidad» y el tedio del ambiente de aprendizaje normal de los estudiantes. Por lo tanto, hay que echar a andar más habilidades para poder insertarse en una nueva cultura y sociedad que nos son extrañas. (González Di Pierro, 2010)

Dado que para los aprendices de ESO se programan actividades de este tipo para motivarles y que aprendan en contexto la lengua-cultura francesa que estudian en los IES públicos de la CARM fuera de las aulas, quisimos conocer su opinión y les preguntamos a nuestra muestra: *En cuanto al aprendizaje, suele decirse que como mejor se aprende un idioma es en contexto o situación, ¿Estás de acuerdo?*

Veamos lo que contestaron:

	%
SI	93,51
NO	5,90
Ns/Nc	0,59
TOTAL	100,00

Porcentaje de alumnado que piensa que en contexto se aprende mejor

²⁶³(T.A.) En consecuencia, los estudiantes se encuentran en una situación estrictamente regulada, «los ghettos estadounidenses» en el extranjero y a menudo están mal equipados en las habilidades sociales o la confianza necesarias para romper y formar relaciones dentro de la cultura de acogida

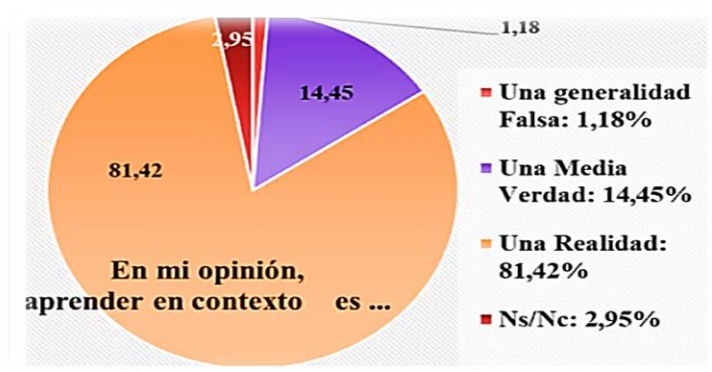
No llega al 6% de alumnado que piensa que no se aprende en contexto; la mayoría, un 93,51%, piensa que en contexto el aprendizaje mejora.

Como reflejan estos resultados, la casi totalidad del alumnado encuestado cree que en contexto o situación se aprende mejor la lengua meta; pero quisimos preguntarles, además, si pensaban que esta afirmación es *una generalidad falsa*, *una media-verdad* o *una realidad*.

Como suponíamos, los resultados se mantienen, pues:

- que sea *una realidad* para el 81,42% del alumnado encuestado o una *media-verdad*²⁶⁴ para el 14,45% de los encuestados, sumados los porcentajes de *media-verdad* y *realidad*, obtenemos que un 95,87% de los alumnos opinan que esta afirmación no es *una generalidad falsa*;
- solo piensa que es *una generalidad falsa* el 1,8%
y un 2,95% del alumnado no contestó a esta pregunta.

Todos estos resultados comparativos se aprecian mucho mejor en el gráfico siguiente:



Opinión del alumnado sobre la realidad de la creencia de que en contexto se aprende mejor

²⁶⁴ Entendida la verdad como la adecuación entre el juicio del entendimiento y la realidad; una media-verdad vendría a ser como la media-adecuación entre el juicio del entendimiento y la realidad.

A continuación, les pedimos que relatasen una experiencia personal que les hubiese sucedido durante alguna estancia en el extranjero.

Veamos el tratamiento que le dimos a estos datos:

- De los 339 encuestados, el 27,14% no respondió a la pregunta y no nos aclaró el motivo; el 6,78% no pudo contarnos ninguna experiencia, bien porque no había viajado (el 4,72%) y/o bien porque no había tenido ninguna experiencia en el extranjero (el 2,06%).
- Con las acciones narradas en sus historias, agrupamos sus experiencias en las siguientes menciones:
 - a) Me desenvuelvo en contexto y hago de mediador para otros
 - b) Charlo con amigos, con correspondientes franceses
 - c) Entiendo al conferenciante foráneo
 - d) Consolido lo aprendido en clase de FLE en el IES o en la academia
 - e) Tras un error de interpretación, comprendo y afianzo mi bagaje cultural

Observemos, en el siguiente gráfico, los porcentajes de las acciones descritas, según las narraciones del alumnado encuestado y desde su perspectiva:



De las experiencias relatadas, podemos decir que:

- la gran mayoría, un 40,41%, nos relata de qué forma consiguió desenvolverse, salir de algún apuro y/o hacer de mediador para otras personas en una lengua-cultura extranjera;
- para el 14,45%, la experiencia narrada está más relacionada con la interacción en lengua extranjera en un contexto foráneo y amistoso o entre personas conocidas (por ejemplo, con un *correspondant français* en el marco de un intercambio de alumnos con un centro francés o con amigos extranjeros);
- el 2,65% cuenta una experiencia relacionada con la comprensión de conferenciantes extranjeros, es decir, la comprensión de alguien desconocido empleando un lenguaje temático y/o específico;
- para el otro 2,65%, la experiencia relatada tiene que ver con el propio bagaje cultural y las costumbres del país extranjero;
- y, para el 1,77%, una malinterpretación de tipo cultural da lugar a sorpresa y confusión que, finalmente, se resuelve acrecentando el bagaje cultural.

Aspiramos a completar el capítulo de experiencias y recuerdos preguntándoles: *¿Aprendiste aspectos de la vida cotidiana y las costumbres de los países durante tus estancias en el extranjero? En caso afirmativo, expón tus recuerdos más sorprendentes.*

Del alumnado encuestado, más del 23,5% no respondió a esta pregunta, como podemos ver a continuación:

¿Aprendiste ...	%
SI	55,46
NO	20,94
Ns/Nc	23,60
TOTAL	100,00

- El objetivo central de esta pregunta era conocer los choques culturales que podían presentarse durante la convivencia en contexto y, después de analizados los datos, nos dimos cuenta de que podía servirle al profesorado del área de la asignatura de FLE para preparar, previamente, al alumnado

antes de las estancias, los intercambios o viajes a Francia o a los países francófonos.

- Del 55,46% que respondió afirmativamente a esta pregunta, solamente el 34,51% nos reportó un recuerdo.
- A partir de sus exposiciones, clasificamos los recuerdos relacionándolos con su temática central y, de esta forma, los reagrupamos.

Observemos, en el gráfico siguiente, la temática de sus recuerdos relacionados con *aspectos de la vida cotidiana y las costumbres* que sorprendieron al alumnado en las estancias:



Temas centrales de los recuerdos relatados que sorprendieron al alumnado

Por bien que sean acogidos en otros países, lo ajeno y desconocido crea malestar, duda e indecisiones. Conociendo, previamente a la estancia en otro país, los aspectos culturales de la vida cotidiana y las costumbres citados en el gráfico anterior, se les evitaría a los estudiantes momentos de estrés creados por las diferencias en los modos de vida y formas de ser.

Finalmente, con el objetivo de conocer el aprovechamiento que hacen de los viajes y estancias para complementar la formación en FLE, les formulamos la pregunta: ¿Has

aprovechado tus estancias turísticas para seguir formándote? En caso afirmativo, ¿De qué forma?

Nos ha sorprendido que las diferencias entre aquellos que los aprovechan y aquellos que no lo hacen sea tan poca.

¿Has aprovechado ...	%
SI	45,43
NO	42,48
Ns/Nc	12,09
TOTAL	100,00

Aprovechamiento de las estancias en el extranjero para seguir formándose

- Un poco más del 12% no contestó a esta pregunta;
- Casi un 42,5% del alumnado de la ESO desaprovecha las oportunidades de seguir formándose en lenguas y culturas extranjeras en sus viajes y estancias en otros países.

Veamos de qué forma o por qué aprovecha para seguir formándose el 45,43% restante:



Modos en que siguieron formándose en el extranjero y motivación²⁶⁵ para seguir formándose

²⁶⁵Un porcentaje con su respuesta nos explicó la motivación para seguir formándose. Casi un 3,2 % contestó que lo hacía «Por motivación personal o profesional» y casi un 27 % «Por interés cultural /de costumbres».

En resumen, de la totalidad de participantes de la encuesta, un poco más del 45% contestó que *SÍ* aprovecharon para formarse. De estos, el 4,79% no respondió de qué forma siguió formándose (pregunta 13.a. de la encuesta²⁶⁶) y el 40,34% manifestó algunas de las formas que podemos ver el cuadro siguiente: el 47% de los que contestaron a la P13.a siguió formándose en el extranjero *practicando la lengua extranjera en contexto* y a decir del 27% lo hicieron empapándose de *la cultura y las costumbres propias del lugar*.

Que se pueden visualizar mejor en el siguiente gráfico:



Formas de aprender durante las estancias en el extranjero aducidas por el alumnado de FLE

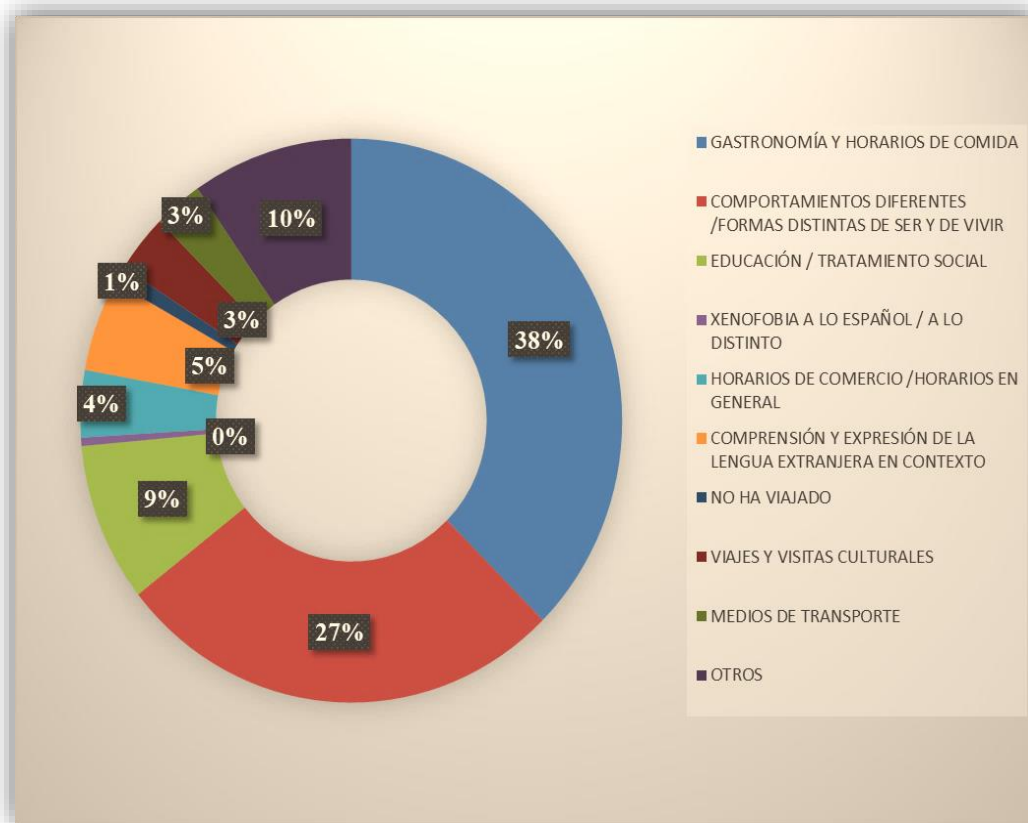
De la encuesta a estudiantes, el 55,46% del alumnado respondió en la P12²⁶⁷ que *SÍ* aprendieron aspectos de la vida cotidiana y de las costumbres durante sus estancias en

²⁶⁶ Cuestionario de alumnos en Anexo IV, página 372 de esta tesis.

²⁶⁷ Pregunta 12. El enunciado dice: ¿Aprendiste aspectos de la vida cotidiana y de las costumbres de los países durante tus estancias en el extranjero?

el extranjero y el 34,51% describió algún recuerdo sobre aquello que más les había sorprendido.

Estos tenían relación con los temas siguientes:



Temas centrales de los recuerdos sorprendentes de las estancias relatados por los alumnos

Podemos destacar que los temas que más sorprendieron o chocaron durante las estancias tienen relación con *la gastronomía y los horarios de comida* (un 37.5% de estudiantes expone un recuerdo relacionado con este tema) y con *los comportamientos diferentes, las formas distintas de ser y de vivir* (el 26.92%). Y un 10% nos relata un recuerdo relacionado con «xenofobia a lo español / a lo que es distinto», es decir, que no todos los recuerdos son buenos, surgen choques culturales debido a la baja sensibilidad

intercultural. Considerada como actividad académica fuera del aula, también habría que intervenir y poner medidas para estos sean los menos posibles.

IX. CONCLUSIONES

9.1. Conclusions de l'étude et ses implications

Nous avons vérifié²⁶⁸ que le *Français comme Seconde Langue Étrangère*, considérée une matière d'option de plus, est en concurrence avec d'autres matières optionnelles et que, par rapport à l'anglais qui est une matière obligatoire, le français est en désavantage, parce que les moyens et/ou les ressources matérielles et humaines qui lui sont alloués sont moindres. Cette affirmation des experts-enseignants de notre étude est également reflétée dans l'enquête auprès des élèves, lorsqu'ils signifient les différences de degré de perception qu'ils ont des deux langues étrangères et de leur langue maternelle. Nous souscrivons l'opinion de nos experts selon laquelle une matière considérée comme obligatoire présente des avantages en termes d'heures et de moyens supplémentaires fournis par la ou les institutions officielles. Remarquons que la langue étrangère obligatoire (l'anglais) a droit à des assistants de conversation, alors que la langue étrangère, considérée optionnelle (le français), ne bénéficie pas de ces avantages qui favorisent la conversation orale et l'interaction avec des personnes issues de la culture francophone. Si nous voulions améliorer les résultats, nous devrions considérer les langues dans les lycées sur un pied d'égalité pour l'Éducation Secondaire Obligatoire ; ce qui favoriserait la formation intégrale des étudiants et la préparation au marché du travail à l'international, comme les institutions de l'Union Européenne préconisent.

²⁶⁸ Dans le point 8.1.2. *Sobre el FLE, optativas y otros idiomas*.

La période de réalisation de notre Étude Delphi a coïncidé en 2016-2017 avec un moment où les centres étaient autorisés à mettre en place le Système d'Enseignement des Langues Étrangères (SELE) et le programme d'Enseignement Bilingue ont dû s'adapter aux conditions établies (voir le texte refondu de l'Ordonnance SELE du 24 juin 2017), non seulement dans les établissements publics et les établissements conventionnés, puisque le SELE a ouvert la porte aux établissements privés²⁶⁹ (dans la deuxième disposition additionnelle relative à la mise en œuvre dans les établissements privés, dans le 2^{ème} point). Tous ces changements ont amené les experts de notre étude à penser que les réglementations nationales et régionales ne favorisent pas la Seconde Langue Étrangère, qui est traditionnellement le français, ni aux enseignants/es du français des établissements publics qui se sentent relégués au second plan comme collectifs. Toutefois, contrairement au mécontentement suscité par les politiques nationales et régionales, la moitié des experts ont l'impression que les centres publics soutiennent le FLE en essayant qu'ils deviennent des centres appelés Bilingue ou, encore mieux, des centres Plurilingues.

Entre 2009 et 2016, six modifications ont été apportées à la réglementation en vue de développer l'Enseignement Bilingue dans la Région de Murcie : instabilité réglementaire qui démontre l'absence d'excellence d'un bon modèle d'Enseignement Bilingue pour la Communauté Autonome de la Région de Murcie. Cette opinion va dans le sens de ce que pensent les enseignants qui vient dénoncer que les changements de cap survenus dans l'Enseignement Bilingue dans la Région de Murcie révèlent un manque de connaissances sur le sujet et témoignent d'une succession d'improvisations de la part des responsables de la gestion de l'éducation. Selon les experts de l'Étude Delphi, le fonctionnement de l'actuel modèle éducatif ne peut que nuire à la formation des étudiants

²⁶⁹ Sans préjudice de l'autonomie reconnue pour les centres privés dans l'article 25 de la Loi Organique 8/1985, du 3 juillet.

et empêche le sérieux et la cohérence nécessaires à l'éducation. Le changement, *quasi* toutes les années, engendre la confusion dans la communauté éducative et l'insécurité chez les enseignants qui ne savent pas à quoi s'en tenir et ne peuvent pas planifier convenablement leur activité professionnelle, souvent modifiée d'un cours à l'autre.

Les réponses fournies par le corps d'enseignant de FLE dans l'Étude Delphi corroborent et confirment toutes les hypothèses et les problèmes de base soulevés dans notre plan de recherche.

Voyons-les à continuation :

1) Les hypothèses relatives à la formation des enseignants de FLE et l'approche sur le mode de promotion de la compétence communicative interculturelle dans cette catégorie :

Dans le point 8.6.3.1., nous avons confirmé que la formation des enseignants de Langue Étrangère Française (FLE) n'est pas suffisamment proactive sur le plan interculturel, bien que tous les experts dans une réponse unanime aient exprimé leur accord avec ce type de formation ou autres formations à leur profession.

Dans le point 8.6.3.2, nous avons confirmé aussi que les enseignants de FLE n'avaient pas été formés pour enseigner et travailler la Compétence en Communication Interculturelle (CCI). Lorsque nous avons commencé l'Étude Delphi en 2016, il ressort de celle-ci qu'ils n'avaient reçu aucune formation interculturelle. Les enseignants de FLE n'ont jamais été formés pour apprendre, enseigner et travailler en classe ce qu'on appelle la CCI. Ce n'est que plus tard²⁷⁰, pour la période 2018-2019²⁷¹, que les administrations

²⁷⁰ En 2016-2017 et 2017-2018 le Système d'Enseignement de Langues Étrangères (SELE) s'est mis en fonctionnement dans les centres, et il a fallu attendre jusqu'à 2018/19 pour retrouver des formations en référence avec ce nouveau SELE.

²⁷¹ Le lecteur peut retrouver l'information sur ces cours dans le point 8.6.3.4. *Revisión de algunos cursos de formación del profesorado desde una perspectiva intercultural*, à la page 178 de cette thèse.

régionales et le CPR (*Centre des Enseignants et des Ressources*) ont prévu des activités de formation sur les aspects interculturels de la formation à la CCI.

De même, dans le point 8.6.3.3. nous avons confirmé que les enseignants de FLE natifs de langue étrangère qui enseignent leur langue maternelle ne développent pas davantage la Compétence Communicative Interculturelle de leurs élèves et qu'ils doivent être formés comme les autres enseignants de FLE pour l'Enseignement/Apprentissage de cette compétence, car il est possible que dans de nombreux cas, ils ne soient pas conscients du contraste culturel, savoir comment le traiter. Les connaissances et la préparation pédagogique des professeurs de langues sont nécessaires quels que soient la connaissance et le degré de maîtrise qu'ils ont de la langue à enseigner.

2) Les hypothèses relatives à la méthodologie suivie en classe de FLE

Nous avons confirmé, dans le point 8.6.4.1., l'hypothèse selon laquelle la CCI est travaillée de manière superficielle en classe de FLE parce que les ressources et les outils utilisés ne sont pas ceux qui la favorisent le mieux, car les lycées publics de la CARM ne disposent pas toujours des ressources les plus adéquates, y compris les assistants de conversation. Ce qui entraîne que parfois les moyens dont ils disposent ne fonctionnent pas toujours (Internet, projecteurs...). Rappelons-nous aussi que les assistants de conversation sont une autre référence culturelle qui motive à la fois les élèves et les enseignants en leur permettant de réaliser des dédoublements du groupe des élèves et de mieux travailler l'interaction et la médiation avec les élèves dans le processus d'E/A de la langue-culture française. Les enseignants de FLE déclarent à l'unanimité que le fait que la matière soit considérée comme une matière d'option réduit ses possibilités en lui accordant moins d'heures de cours et en n'ayant pas d'assistant de conversation assigné, ressource disponible uniquement pour les langues obligatoires. De leurs réponses, nous en déduisons que la CCI est travaillée essentiellement du point de vue socioculturel, c'est-

à-dire comme sous-compétence de la compétence communicative. Aucun de nos experts n'a mentionné les composantes de la CCI, en particulier l'aspect existentiel ou le savoir-faire dans un groupe interculturel, et quant à la description de leurs pratiques d'enseignement, on ne peut en déduire qu'ils sachent comment faire face à leur développement que par les contenus traditionnellement proposés dans les manuels. C'est pourquoi nous vérifions l'hypothèse selon laquelle en classe de FLE, la CCI est travaillée superficiellement et pas toujours de la manière la plus appropriée.

De même, dans le point 8.6.4.2., nous avons confirmé l'hypothèse que, dans la salle de classe de FLE, il n'y a pas une seule approche et/ou perspective dans l'E/A de la CCI dans les lycées publics de la CARM qui orienterait, encouragerait et aiderait au développement théorique et pratique de la CCI. Les enseignants s'accordent à dire que, pour atteindre les objectifs d'E/A de la CCI, l'approche communicative et la perspective actionnelle, par leurs caractéristiques, sont les meilleures à développer et à encourager le travail de la CCI auprès des élèves. Bien que les experts nous aient répondu qu'ils travaillaient la CCI avec leurs élèves dans les classes de FLE, d'après leurs réponses, nous pouvons conclure qu'ils connaissent l'approche communicative, cependant ils n'ont pas répondu à la question sur les tâches qu'ils accomplissent en classe. La perspective actionnelle développe la Compétence Communicative Interculturelle en promouvant chez les élèves de langues étrangères la compétence existentielle (savoir-être), l'acquisition de savoirs ou de connaissances déclaratives du monde (à partir des connaissances antérieures des élèves) et le développement de compétences pour savoir comprendre, savoir apprendre, savoir s'impliquer et savoir agir dans toutes les situations ou contextes culturels.

Dans le point 8.6.4.3. de cette thèse, nous avons confirmé l'hypothèse selon laquelle les activités et les outils utilisés en classe sont insuffisants pour aborder et

développer correctement la CCI des élèves, bien qu'il ne soit pas nécessaire de grands moyens pour la travailler en classe de FLE. Les experts-enseignants qui ont partagé avec nous ce qui se passait en classe de FLE ont énuméré par ordre d'importance les quatre activités qui, selon eux, sont les meilleures pour le développement de la CCI auprès des élèves en attribuant la première place, avec le consensus d'un 90% des experts, à l'échange scolaire avec des étudiants français ou de pays francophones; la deuxième place, avec un consensus d'un 60% des enseignants de FLE à la réalisation de voyages vers des destinations francophones; une troisième place est assignée aux exposés oraux en français avec le 50 % de consensus des experts qui pensent que ces travaux de groupe sur des thèmes liés au contexte francophone améliorent la CCI; et à la quatrième place, avec le consensus de 30% des experts, à la projection de films français et/ou francophones. Comme nous avons vu, les deux premières activités les mieux notées pour l'acquisition de la CCI des élèves sont celles qui se déroulent en dehors du contexte du lycée et les deux autres dans les salles de classe, ce qui traduit la difficulté et le manque de formation des enseignants pour affronter les approches didactiques liées au développement de cette compétence dans le domaine de la classe.

Ainsi que nous avons confirmé, dans le point 8.6.4.4., l'hypothèse que dans les centres d'Enseignement Secondaire Obligatoire publics les ressources ne sont pas toujours disponibles à l'appui à l'E/A de la CCI. Les 70 % de nos experts croient qu'il est difficile de développer la CCI de l'ensemble des élèves de FLE à la vue des moyens disponibles dans leurs établissements. Quant aux ressources nécessaires dans la classe pour faciliter l'acquisition de la CCI des étudiants de l'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO), d'après l'analyse des résultats de l'étude Delphi, les classées comme

les plus pertinentes pour la promotion de la CCI²⁷² ne sont pas toujours celles que les enseignants utilisent dans les centres, car elles n'y sont pas toujours disponibles, les centres ne les ont pas toujours (tels qu'elles sont, hormis l'utilisation de manuels et de méthodes d'enseignement/apprentissage de FLE, par ordre d'utilisation, Internet / YouTube, les médias audiovisuels, ...). Les échanges et les assistants de conversation, les mieux valorisés par nos enseignants pour le développement procédural de E/A de la CCI, sont moins disponibles dans les IES. En ce qui concerne les auxiliaires, pour les raisons que nous avons déjà mentionnées, et pour les échanges²⁷³, il faut mentionner les difficultés économiques et d'organisation. Les enseignants revendiquent pour les classes de FLE et le FLE : le fonctionnement continu d'Internet, des projecteurs dont la maintenance soit assurée, que des accords soient mis en place pour la réalisation d'activités conjointes, par exemple avec le Lycée Français de Murcie, y compris la collaboration avec d'autres départements des centres eux-mêmes (d'Histoire, de Sciences, de Musique, etc.) afin de travailler dans des projets interdisciplinaires²⁷⁴ communs.

De même, dans les sections 8.6.4.5. et 8.6.4.5.1., nous avons confirmé l'hypothèse selon laquelle la compétence communicative interculturelle permet de combattre et

²⁷² Comme les auxiliaires de conversation, Internet/YouTube, les médias audiovisuels et réseaux sociaux, dans la même mesure les échanges avec d'autres centres français, les actualités, la culture avec C majuscule -littérature / cinéma / peinture-, que l'enseignant soit natif de la langue cible ...

²⁷³ Pour la réalisation d'un échange scolaire il faut compter avec une équipe pédagogique qui veuille organiser l'activité, rechercher un centre en France qui accepte de partager cette expérience, avoir des élèves d'un âge similaire et des familles d'accueil du centre étranger qui veuillent bien accueillir les étudiants d'un centre étranger, que l'économie des familles leur permette de payer le voyage à leurs enfants, que le centre d'accueil accepte l'interruption des cours pour le groupe qui réalise cette expérience, et tout se réduit normalement à une période de 7 à 15 jours. Comme nous avons vu, ce sont beaucoup de conditions requises et beaucoup de limitations pour confier à cette activité le développement de la CCI des élèves.

²⁷⁴ Dans *Anexo VIII*, à la page 384, on recueille l'exemple d'un Projet sur la Francophonie de la matière de Français comme Langue Étrangère avec d'autres départements du centre. Ce projet nous semble pertinent car il s'agit d'un projet où le professorat de plusieurs départements travaille ensemble avec les élèves de FLE. L'objectif de ce projet est de favoriser l'interaction et la médiation de façon à développer la compétence communicative et même la CCI si on tient compte de la meilleure compréhension de la culture cible, en apprenant les réalités du territoire francophone et de sa langue, ainsi que mobilisant les connaissances de la propre réalité pour l'interprétation des faits retrouvés et la compétence générale apprendre à apprendre.

éliminer les chocs culturels et les réductions culturelles dans les classes de FLE du Secondaire dans les lycées de la CARM. Les experts ont défini les meilleurs moyens de le faire en plaçant l'enseignant en première position, en tant que facilitateur de la connaissance et de l'information sur les différentes cultures, ainsi que la personne qui encourage dans la salle de classe de FLE le dialogue de ses élèves avec d'autres élèves provenant d'une autre/ d'autres culture/s. Ils considèrent qu'en classe de FLE les activités mises en œuvre y collaborent aussi. En classe de FLE, l'enseignant doit profiter des stéréotypes pour apporter la langue et la culture étrangères dans une sphère connue de l'étudiant, confronter des comportements et des attitudes différents pour travailler la tolérance et le respect. Il est jugé important que l'enseignant encourage le travail en groupes hétérogènes pour favoriser la connaissance mutuelle et le respect de la différence; l'enseignant encourage en classe l'échange entre ses élèves, en leurs demandant d'expliquer leurs différences de manière respectueuse. Ces bonnes pratiques dans la gestion de groupes ayant des différences culturelles pour une bonne compréhension et le respect de l'altérité montrent que, dans la pratique quotidienne, lorsque des malentendus et des conflits surgissent, ils sont affrontés naturellement, bien que les activités proprement dites n'abordent pas la question de la compétence existentielle (savoir-être), une partie importante de la promotion de la compétence communicative interculturelle.

3) Hypothèses relatives à l'évaluation du degré d'acquisition et du développement de la compétence communicative interculturelle

Nous avons confirmé l'hypothèse selon laquelle l'évaluation de la CCI pose problème et n'est donc pas toujours évaluée par les enseignants dans le point 8.6.5.1. de cette thèse. Comme nous l'avons constaté, il n'y a pas de réponse unanime des enseignants-experts sur la façon et le moment de procéder à l'évaluation des composantes de la CCI. Cette hypothèse est confirmée par l'opinion consensuelle de 60 % des experts-

enseignants de FLE qui ne l'évaluent pas en tant que telle. Seulement 10% a déclaré qu'il est très important de l'évaluer, mais ne dit pas comment et quand procéder à une telle évaluation. 40 % d'experts prétendent évaluer le développement de cette compétence, ils nous disent qu'ils le font par le biais d'activités orales avec l'assistant/e de conversation (dans les lycées de notre étude qu'ils en ont un) et/ou en petits groupes dédoublés. D'autres mentionnent des activités dans lesquelles les quatre habiletés (de compréhension et de production orale et écrite, mais oubliant l'interaction et la médiation) sont évaluées moyennant un questionnaire. D'après leurs réponses, nous en déduisons qu'ils délèguent à l'auxiliaire de conversation l'évaluation selon le critère de consécution de la compétence comportementale (savoir-faire procédural) c'est-à-dire les capacités verbales et non verbales d'adaptation du comportement à la situation et au contexte dans l'interaction. Et aucun d'entre eux fait référence à l'évaluation de la compétence affective.

En ce qui concerne les échanges et la temporalisation de l'évaluation des échanges/séjours à l'étranger, les 10 % font valoir qu'une évaluation préalable à la réalisation de cette activité ne serait pas effectuée parce que cela risquerait de créer de l'insécurité chez les étudiants (c'est, à notre avis, un paradoxe que cette insécurité ne reçoive pas une plus grande attention puisque la compétence affective, dans le cadre de la CCI, développe le contrôle de l'incertitude). En revanche, les 40 % ont répondu qu'une évaluation préalable est nécessaire pour obtenir un minimum de bagage culturel (en référence à la compétence cognitive, composante des savoirs de la CCI) afin que les élèves connaissent la réalité (connaissance des modes de vie) et l'environnement historique (connaissance du monde et de la culture avec un C majuscule) de la ville. Le professorat avec cette évaluation préalable évalue les connaissances que possèdent sur la culture et la manière de vie des Français pour pouvoir les compléter plus tard. Ceux-ci nous disent que toute activité a un but concret qui se renforce avec l'évaluation. D'entre

eux, les 10 % réalisent l'évaluation au moyen d'une épreuve / jeu préalable avant un échange, un voyage ou un séjour dans le pays de la langue-culture cible. L'opinion la plus consensuelle, avec 70 % des experts, est qu'il n'est pas convenable de faire l'évaluation durant un échange. Les 20 % pensent l'opposé²⁷⁵, mais seulement 10% nous expliquent que l'évaluation leur semble convenable durant le séjour, parce qu'ils ont la certitude que tous les apprentissages doivent être dirigés et être observés. Ces 10% trouvent bien que l'élève recueille des notes pendant le séjour dans un questionnaire sur les activités, les horaires, les types de plats, etc. pour, au retour, mettre en commun ces annotations, créant ainsi une sorte de journal d'expériences. Selon les 60 % des participants à l'Étude Delphi, il est préférable de faire l'évaluation des séjours à l'étranger à la fin de la réalisation de ces séjours. Il est logique que s'il existe une limitation à leur traitement en classe parce qu'ils n'ont pas une conception claire de ce qu'est ou implique cette compétence, on puisse penser qu'ils ne savent pas exactement comment aborder l'évaluation de la CCI. Ils ne disposent pas d'exemples méthodologiques valables. Il semble donc normal qu'ils n'envisagent pas de l'évaluer, puisque le processus devrait partir d'objectifs, une méthodologie, la conception d'un certain nombre d'activités et le choix des ressources afin d'évaluer la réalisation des objectifs initialement fixés et arriver à l'acquisition de la CCI des élèves.

4) Hypothèses relatives à la perspective des élèves quant aux développements pratiques de la Compétence Communicative Interculturelle à l'intérieur et hors la classe de Français Langue Étrangère

Dans le point 8.7.3.1., nous confirmons leur confusion en rapport avec les définitions relatives à la compétence communicative interculturelle. 74,93 % des élèves considèrent que *multiculturel* et *pluriculturel* sont des synonymes, bien que, comme nous

²⁷⁵ Le 10% pour compléter le groupe complet d'enseignant n'a pas répondu.

l'avons vu, il y ait des nuances entre ces notions. Les 5,31 % n'ont pas répondu à cette question, peut-être par méconnaissance. Des 19,76 % qui ont répondu qu'ils ne sont pas synonymes, 5,3 % n'a pas précisé les différences entre ces deux termes. Parmi ceux qui ont dit que ces mots ne sont pas des synonymes, voyons les définitions qu'ils nous ont données de ces termes : un peu plus des 29% pensent que le terme *multiculturel* fait référence à *des cultures liées entre elles*, alors qu'un 18,75% considère qu'il s'agit d'*une personne avec plusieurs cultures*. D'autres définissent *multiculturel* comme étant lié à *une plus grande culture* ou à *beaucoup d'autres cultures*, mais ceux qui s'en rapprochent le plus (2,08 % des élèves) définissent *multiculturel* comme *plusieurs cultures dans un même contexte* et/ou, avec le même pourcentage, *différentes cultures sans rapport entre elles*.

La définition qui se rapproche le plus à la notion de *pluriculturel*, seulement 8,16% a déclaré qu'il s'agissait d'*une personne ayant plusieurs cultures* et/ou, avec le même pourcentage, *des cultures liées entre elles*. La majorité essaie tout simplement de définir ces termes à partir de la déduction des significations des préfixes multi- et pluri- qui les composent. Ils ne connaissent pas les différences conceptuelles, comme c'est souvent le cas pour la grande majorité des gens.

Comme nous l'avons vu, et confronté à ce que les répondants nous ont dit, le multiculturalisme est la coexistence de plusieurs cultures dans une société, sans prétendre à l'interdépendance entre elles. Le multiculturalisme ne tient compte que des différences culturelles dans la sphère publique. En définitive, c'est essentiellement la reconnaissance de la diversité sans chercher aucune articulation, comme simple juxtaposition des cultures. Alors que dans le pluriculturalisme se trouve en outre l'idée d'une convergence des cultures ; elle concerne le résultat de cette diversité, mais dans la perspective d'une orientation générale commune et sans influence dans chacune des cultures en contact.

Pour conclure sur les définitions, rappelons que, contrairement aux deux autres notions, interculturel ne fait référence qu'aux interactions, aux contacts et au dialogue entre les cultures ; par conséquent, il s'intéresse au processus, une dynamique qui ne s'associe pas en principe à une finalité particulière.

Sur l'ensemble des élèves interrogés, pour 91,74 % l'espagnol est leur langue maternelle et 8,26 % utilisent l'espagnol comme langue d'apprentissage dans leurs écoles et continuent d'utiliser leur langue maternelle à la maison. Quelle que soit la langue/s-culture/s maternelle/s des élèves, celle-ci leur sert de voie de transfert, de lien pour l'apprentissage d'autres langues-cultures. Pour l'acquisition de la CCI, l'élève doit acquérir les stratégies nécessaires pour maintenir des relations de communication avec des personnes ayant d'autres codes implicites et subjectifs (valeurs, croyances, conceptions du monde...), les comprendre (compréhension orale et écrite) et se faire comprendre (dans leur production orale et écrite) en FLE. Dans une formation intégrale, l'étudiant doit développer ses capacités cognitives (savoirs, connaissances verbales et non verbales des langues-cultures cibles apprises, connaissances déclaratives du monde, modes de vie différents...), ses capacités affectives (comme l'empathie, la tolérance, la solidarité, la volonté d'apprendre...) et ses capacités comportementales (savoir agir en toute circonstance, de manière cohérente, solidaire, collaborative...).

Ils doivent développer la CCI au moyen d'activités diverses où l'enseignant joue le rôle de guide, y compris les activités en dehors de la classe (tels que les voyages, les échanges, les séjours avec les élèves francophones, les rencontres de toutes sortes avec les étrangers) et moyennant n'importe quelle ressource didactique, y compris les nouvelles technologies.

Dans le point 8.7.3.2.1. nous avons confirmé le degré déficient des perceptions que les élèves de FLE ont quant à l'interaction et la médiation, qui pourraient développer

leur CCI. De la consécution des habiletés (compréhension écrite et orale, expression orale, expression écrite, interaction et médiation) en FLE en tant que Seconde Langue Étrangère comparée à la Première langue étrangère (l'anglais) et à leur Langue Maternelle (pour la majorité l'espagnol), les élèves considèrent que pour la Seconde Langue Étrangère (le français) leurs réalisations sont pires.

De la compréhension orale et écrite, la production orale et la production écrite, le niveau le plus largement accepté par les élèves à propos de leur perception dans le développement de leurs habiletés se situe entre une maîtrise régulière et une bonne maîtrise. L'interaction se situe entre une maîtrise moyenne et une maîtrise médiocre et quant à la médiation entre une maîtrise moyenne et bonne. On peut dire de l'interaction que, dans la perception la plus consensuelle des élèves, c'est ce qu'ils considèrent le pire. Nous en déduisons donc que l'interaction est moins travaillée ou qu'ils ne sont pas conscients de ce que ce terme signifie.

Dans le point 8.7.3.3. nous avons vu que, malgré tout, 91,15% d'entre eux ont conscience d'avoir acquis des connaissances sur des référents culturels des langues étrangères étudiées au cours de leur formation académique. Un peu plus de 60% ont appris sur d'autres référents culturels en dehors des lycées (face à presque 40% qui n'en sont pas conscient). Ils placent bien au-dessus des assistants de conversation (beaucoup d'entre eux ne connaissent pas cette figure), les enseignants de FLE comme agents facilitateurs du processus de l'E/A de la culture des langues-cultures cibles, et les établissements (lycées publics, académies) où ils étudient, comme des lieux où ils ont majoritairement appris la culture francophone. Ensuite, ils placent les voyages, la famille d'accueil dans les échanges et les conversations avec les autochtones. Plus les étudiants sont grands (cela concerne les étudiants de troisième et de quatrième année d'Enseignement Secondaire Obligatoire de la Région de Murcia), les lieux et les façons d'acquisition culturelle les

plus nommés, comme nous l'avons déjà vu, sont : durant les séjours à l'étranger (échanges avec d'autres centres et des voyages à l'étranger) et dans des centres de formation réglementée (des lycées, des académies privées...).

Dans le point 8.7.3.4., nous avons confirmé avec un consensus de 86,69 % d'entre eux qui estime que la culture de la langue cible peut être apprise par le biais des nouvelles technologies. 57,69 % des élèves maintiennent des relations avec des personnes d'une autre culture par le biais de réseaux sociaux ou d'Internet, dans le but, pour la plupart, d'apprendre la/les langue/s étrangère/s et la culture et, deuxièmement, pour maintenir la communication et/ou l'amitié avec des personnes connues appartenant à d'autres cultures. Avec 95 % de consensus, les élèves utilisent ces ressources au quotidien pour la recherche d'informations, en particulier sur Internet. Plus ils grandissent, plus ils sélectionnent les sources d'information (42% de ceux qui ont 15 ans le font ainsi) pour faire leurs devoirs de classe. Cependant, seulement 12,5 % demande de l'aide à leurs enseignants de FLE pour la consultation de sources officielles. Plus de 73 % d'entre eux le font eux-mêmes en démontrant leur familiarisation dans ce contexte, la sécurité et l'autonomie, même si les résultats peuvent être ou ne pas être souhaitables. Le professorat de FLE doit leur enseigner la sélection des sources d'information, dans une approche formative, procédurale et multidisciplinaire.

Dans le point 8.7.3.5., nous avons pu voir, d'après les expériences rapportées par les élèves qui avaient été à l'étranger, que 40,41 % avaient réussi à s'en sortir d'une situation d'urgence et/ou à servir de médiateur pour d'autres personnes dans une langue-culture étrangère. Pour les 14,45 %, l'expérience référencée est liée à l'interaction en langue étrangère dans un contexte amical ou entre des personnes connues (par exemple, avec un correspondant français dans le cadre d'un échange scolaire avec un établissement français ou chez des amis étrangers); 2,65 % racontent une expérience relative à la

compréhension d'un conférencier étranger, c'est-à-dire, la compréhension d'une personne inconnue qui s'exprime dans un langage thématique spécifique; pour 2,65 %, l'expérience concerne son propre bagage culturel et les coutumes du pays étranger; et enfin, pour 1,77 %, une mauvaise interprétation de la culture a provoqué une surprise et une confusion qui ont fini par être résolues en augmentant le bagage culturel.

Grâce à notre enquête auprès des élèves, nous pouvons observer la thématique de leurs souvenirs liés à des *aspects de la vie quotidienne* et *des habitudes* qui ont surpris les élèves lors de leurs séjours. Connaître leurs souvenirs peut aider les enseignants de FLE à préparer à l'avance les séjours à l'étranger de leurs élèves et à prévenir les malentendus culturels. Les souvenirs surprenants qu'ils nous ont rapportés concernent *la gastronomie et les horaires de repas* (pour les 37,5 %), *les comportements, les différentes modes d'être et de vivre* (pour les 26,9 %), *la politesse et le traitement social* (pour les 9,13 %), *la compréhension et l'expression de la langue étrangère en contexte* (5,29 %), *les horaires des commerces et/ou les horaires en général* (3,85 %), *les voyages et les visites culturelles* (3,37 %), *les moyens de transport* (2,88 %) et *la xénophobie aux Espagnols et/ou à l'Autre* (0,48%).

Du profit que les étudiants d'ESO font des voyages et des séjours pour compléter la formation en FLE, nous avons été surpris de constater la petite différence en nombre entre ceux/celles qui disent profiter de leurs séjours à l'étranger pour poursuivre leur formation en français (45,5%) et ceux qui ne le font pas, les 42,5% (manquant ainsi l'opportunité). Peut-être que la réponse négative des étudiants concernant le profit de cette expérience soit en rapport avec un mauvais bilan basé sur des aspects affectifs comme le fait de ne pas savoir comment gérer les différentes situations d'interaction avec des locuteurs francophones, leur difficulté pour la communication ou ne pas avoir été reçu/e

comme il ou elle souhaitait. Des éléments qu'on considère déterminants chez les adolescents.

X. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA CCI Y POSIBLES VÍAS DE INVESTIGACIÓN

10.1. Propuesta para la mejora de la adquisición de la CCI y su evaluación

Presentamos una serie de propuestas para el fomento de la E/A de la CCI indicando cómo, qué implicaciones, con qué herramientas trabajar la CCI y tratamos de reflexionar sobre qué contenidos evaluar y cuándo y cómo evaluar la CCI del alumnado de FLE de los IES públicos de la Región de Murcia.

10.1.1. Buenas prácticas en los desarrollos de la CCI en el aula de FLE

Como ya vimos²⁷⁶, la función del docente de idiomas debe ser la de intermediario o guía entre la cultura de origen (C1) y la cultura meta (C2) de sus alumnos. También debe animar a su alumnado a buscar información y casi no debe intervenir en este proceso²⁷⁷, puesto que debe ser consciente de que en su discurso «subyace una cierta dimensión valorativa» (Iglesias, 2010, pág. 21) e incorpora al aula sus creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones. Al mismo tiempo, debe luchar contra prejuicios y estereotipos culturales, es decir, ayudar a su alumnado a entender cómo los prejuicios y los estereotipos culturales les impiden llegar a un conocimiento auténtico de las otras culturas (Belmonte & Agüero, 2013, pág. 196) y debe ser crítico con los materiales

²⁷⁶ En punto VII. Principios de pedagogía intercultural y didáctica de las lenguas-culturas para el desarrollo de la CCI en la clase de FLE de este trabajo.

²⁷⁷ Aunque como afirma Bruner (1984, pág. 40), *según la concepción de Vygotski, la educación “sin maestro” es imposible*. Este debe, para potenciar la creación de Zona de Desarrollo Próximo mediante la interacción entre los estudiantes, planificar de manera muy cuidadosa y precisa estas interacciones.

curriculares, para verificar que muestren una visión actualizada y realista de la información de las comunidades de la lengua meta.

Es también necesario el aumento de la oferta de recursos auxiliares didácticos (manuales, métodos...) que sirvan de referente al profesorado para abordar la CCI en sus clases. Como también comentamos²⁷⁸, para alcanzar un mejor desarrollo de la CCI, la actitud esperada del aprendiente de lengua francesa y cultura francófona (de FLE) es la de participar activamente en las actividades propuestas dentro y fuera del aula; asimismo debe tomar conciencia de su etnocentrismo, entender de dónde viene y contrastar su posición con la de los otros compañeros de clase.

Es preciso además que el profesorado tome conciencia de las grandes posibilidades que posee el contexto escolar para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En el aula de FLE el docente puede contribuir a:

- crear un ambiente seguro y cómodo, con experiencias y emociones positivas que faciliten el aprendizaje del alumnado y propicien la empatía, la tolerancia, la curiosidad y el respeto hacia los otros y las diferentes culturas;
- promover el *aprendizaje experiencial*²⁷⁹ de otras formas de vida, costumbres y creencias, a través del análisis de situaciones, problemas y actividades cotidianas, al mismo tiempo que se reflexiona sobre la propia lengua y cultura;

²⁷⁸ En el apartado VII. Principios de pedagogía intercultural y didáctica de las lenguas-culturas para el desarrollo de la CCI en la clase FLE, página 89.

²⁷⁹ Método pedagógico que desarrolla la capacidad del aprendiente a partir de su propia experiencia y en el que se considera la experiencia de carácter subjetivo de cada estudiante.

- potenciar modelos de instrucción como el aprendizaje basado en el desarrollo de *Proyectos* o el *Enfoque por Tareas* (Denis & Matas Pla, 2002, pág. 30), para que el alumnado de FLE aprenda y reflexione a partir de la experiencia;
- apoyar el aprendizaje experiencial utilizando materiales auténticos y de naturaleza multimodal de la cultura francesa y/o francófona en el aula (textos originales, grabaciones de audio, vídeo, fotografías...) y animar al alumnado a buscar material;
- fomentar el trabajo en grupo²⁸⁰ que favorece el *aprendizaje colaborativo* (AC), el debate, la discusión, la participación y reflexión cultural;
- diseñar actividades especialmente útiles para desarrollar la CCI en el aula, como las propuestas en Belmonte & Agüero, 2013, págs. 200-201:

I. Actividades de observación: el objetivo principal es el de explicitar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes de la C2²⁸¹, así como ampliarlas y completarlas a partir de la exposición a contenido cultural. Para el desarrollo de este tipo de actividad suele emplearse la imagen y, por ende, el mundo de los sentidos (con la percepción directa de sabores, ruidos, olores...). La observación se puede realizar de manera directa (con fotografías, por ejemplo) o indirecta (a partir de relatos sobre contactos con la C2).

²⁸⁰ El principal beneficio del aprendizaje cooperativo es que se crea una relación positiva entre ellos, pues cuando trabajan juntos coordinan esfuerzos, obtienen mejores resultados y completan una tarea de manera más exitosa.

²⁸¹ Nos referimos a la cultura vinculada a la lengua, a la segunda lengua extranjera.

II. Actividades pensadas para afrontar y analizar el choque

cultural: el objetivo principal es que el alumnado explore sus reacciones ante un choque cultural. Sirve para ayudarle a evitarlo o afrontarlo. Se trata de entrenarle en la tolerancia a la ambigüedad y en la incertidumbre que suele generar el encuentro intercultural. Una actividad de este tipo es contar experiencias que nos hayan sorprendido o situaciones conflictivas en las que no pudimos resolver un problema (López García, 2006, pág. 66).

III. Actividades de presuposición:

la finalidad de estas actividades es observar las relaciones sociales en el contexto de la práctica intercultural para imaginar cómo se van a desarrollar, cuáles van a ser las reacciones de los protagonistas. De esta forma, se quiere corregir las conceptualizaciones erróneas que tenemos sobre el comportamiento intercultural. Se trata de la elaboración y análisis de esquemas de conocimientos culturales previos. Se puede, por ejemplo, proyectar imágenes de situaciones interculturales en ciertos contextos para que el alumnado de ESO presuponga lo que está ocurriendo e imagine de qué forma creen que va a continuar y cuáles serán las reacciones de los protagonistas. También se puede utilizar un vídeo y pararlo en cierto momento para que hagan presuposiciones sobre lo que creen que ocurrirá seguidamente.

IV. Actividades basadas en estereotipos:

el objetivo es desmontar o, al menos, matizar un estereotipo (entendido como barrera cultural para el desarrollo de la CCI que puede desembocar en intolerancia y por ello debe ser desmontado o al menos, matizado). El

aprendiente debe reconocer, además de cuestionar, su manera de sentir y pensar sobre el otro en función de sus preconcepciones, que están basadas en hechos reales pero que al fin y al cabo reflejan la realidad de forma parcial. Son útiles para este propósito los debates y las discusiones.

V. Actividades de comparación y contraste: su finalidad es la de analizar y comparar la C1 y la C2 objeto de estudio, para contribuir al desarrollo de la CI. Se trata de confrontar los comportamientos en situaciones similares en función del contexto cultural. Por ejemplo, pedirle al alumnado que analicen las diferencias en los horarios de apertura de establecimientos o de las comidas en Francia y/o en España (también se pueden analizar otros países), la forma de relacionarse de los jóvenes, el hecho de saludar (voceo o tuteo) entre jóvenes y/o adultos...

VI. Actividades de situación: actividades de aprendizaje experiencial en las que los estudiantes interpretan un determinado rol social en una situación dada: son actividades de simulación (en las que los participantes se ubican en una situación concreta manteniendo su identidad), juegos de rol (los participantes adoptan un papel, otra identidad, y se comportan de acuerdo con unas indicaciones) y dramatizaciones (que implican adoptar un papel y seguir un guión, por ejemplo en una representación teatral).

VII. Actividades de crítica constructiva: el objetivo es buscar la solución de un problema. Para este menester se emplean técnicas como simulaciones y juegos de rol para poder resolverlo, debates

planteados alrededor de una cuestión a la que hay que dar solución y estudios de caso.

Esta clasificación nos puede servir de guía para la creación de actividades. Tengamos en cuenta que una misma actividad puede encajar en más de un apartado o combinarse con otra/s actividad/es. Se puede realizar, por ejemplo, una actividad de observación (tipo I) antes de encontrar y analizar presuposiciones (actividad tipo III) o una observación sobre dos situaciones culturales (actividad tipo I) nos puede conducir a una actividad de contraste (tipo V); por último, es fácil imaginar una tarea conjunta de presuposiciones y estereotipos (actividades tipos III y IV), o una actividad de situación sobre un choque cultural (tipos II y VI).

Podemos resumir y caracterizar estas actividades como:

- los juegos de rol, que permiten a los estudiantes adoptar el papel de otras personas, y los juegos de simulación, en los que los participantes actúan como harían ellos mismos (desarrollando la empatía hacia el otro, la autonomía del estudiante y el aprendizaje experiencial con mayor impacto en las actitudes interculturales del estudiante);
- las actividades basadas en incidentes críticos que parten de la descripción de una situación extraída de la vida real y exigen de los estudiantes que propongan una solución adecuada para resolverla y
- las cápsulas culturales que consisten en elaborar y ejemplificar breves descripciones de un aspecto cultural concreto de la C2 que se contrasta con la C1.

En *Miroirs et Fenêtres – Manuel de Communication Interculturelle* (Huber-Kriegler, Lázár & Strange, 2005) podemos encontrar este tipo de actividades con referencia a los temas culturales siguientes: la organización de tiempo (1. À la recherche du temps...); la gastronomía (2. Dis-moi ce que tu manges et je te dirai

qui tu es) ; los hábitos relacionados con la comunicación interpersonal (3. Conversation et ... silence) ; 4. Cuestiones identitarias y de género (Hommes et femmes, filles et garçons – l'identité a un genre) ; Las relaciones sentimentales (5. Vivre d'amour et d'eau fraîche ?) ; La educación de los niños (6. L'Impossible Monsieur Bébé; 7. Levé aux aurores et hop à l'école).

Los juegos de rol y simulaciones, así como las cápsulas culturales, los podemos encontrar en los manuales de FLE. Por ello, a continuación, proponemos actividades que hemos diseñado para el fomento de la CCI basada en incidentes críticos para el alumnado de ESO de FLE:

Tâches pour la découverte de l'Autre

1. Vous venez de connaître un nouveau camarade étranger à l'école. Comment le présentez-vous à vos amis, vos parents ou grands-parents ? Quelles sont les questions que vous devez prévoir vous feront sur lui vos amis, votre meilleur/e ami/e, votre mère, votre père... ? Qu'aimeriez-vous savoir de lui pour pouvoir leur répondre ?
2. Votre correspondant français vient passer une semaine chez vous à ... Présentez une liste complète des sources d'information qui devraient lui permettre de couvrir tout au moins ses besoins initiaux. Mettez-vous à sa place ! / **Variante** : Mettez-vous à ma place ! (Le cas contraire, c'est vous qui prévoyez les informations dont vous aurez besoin lors de votre séjour en famille étrangère).
3. Vous travaillez sur les coins les plus sympas pour la jeunesse de votre ville que vous aimeriez montrer à votre correspondant/e français/e, lors de son séjour en Espagne. Vous vous demandez ce qui pourrait lui intéresser. Faites une liste que vous complétez en cours avec vos camarades de classe. Que pensez-vous que cette personne aimera le plus

de votre ville ? Et quelles activités préférera-t-il ? Avec toutes ces informations, proposez des sorties agréables et amusantes pour votre groupe de classe de FLE.

4. En groupes : Pensez à vos besoins à l'étranger !

a) Identifiez et classez par ordre de priorité les principales questions dont vous pensez que vous devrez vous préoccuper et **quelles sont les démarches lors de :**

- **PREMIER GROUPE : La perte de votre valise à l'aéroport ?** (Pour faire la réclamation au bureau des bagages disparus) Où allez-vous ? Qui va vous accompagner ? etc.
- **DEUXIÈME GROUPE : Le vol de votre carte d'identité ?** (Pour déclarer le vol) Que faire ? Auprès de qui ? Vous y allez avec qui dans votre pays d'origine ? (Et au cas où vous seriez en France ?) etc.
- **TROISIÈME GROUPE : Un petit souci de santé ?** (Vous avez mal aux dents, à la tête ou si vous êtes enrhumé(e)...) Où allez-vous vous rendre ? Qui va vous accompagner ? Vous avez besoin de quels documents en Espagne ? Et en France ?
- **QUATRIÈME GROUPE : Chez ma correspondante française, le Ramadan.** (Vous êtes chez votre correspondante Naïla Boumediene, à Marseille. Pendant le Ramadan ils ne mangent pas à midi, cependant le soir ils mangent jusqu'au lever du jour. Vous ne comprenez pas pourquoi et vous lui posez des questions à Naïla, lesquelles ? (Possibles questions : le Ramadan est une fête comme Noël ? Tout le monde jeûne lors du Ramadan, même les plus petits et les personnes très âgées ?)
- **CINQUIÈME GROUPE : Chez ma correspondante française, le Sabah.** Vous arrivez un samedi matin chez votre correspondante française, Marie-Anne Baer. Elle vous dit que le Sabah pour eux est un jour de repos. Vous ne comprenez pas pourquoi et vous lui posez des questions, lesquelles ? (Comme pour les Français et les Espagnols le jour de repos est le dimanche, voilà quelques questions

possibles : Quels sont les différences pour les familles juives ? Les parents ne travaillent pas les samedis ? Quelles activités peuvent se faire ou ne pas faire le samedi de repos (le Sabah) ? Et le dimanche ? (par exemple, les magasins n'ouvrent pas le dimanche).

➤ **SIXIÈME GROUPE : La Fête de la musique en France.** Sur Instagram vous avez aperçu de très belles photos de feux d'artifices le 21 juin. Vous vous demandez pour quelles festivités on retrouve la musique et des feux d'artifices dans la rue. Vous allez connecter avec *Skype* pour lui demander à votre correspondante avec qui vous bavardez une fois par semaine depuis votre échange scolaire. Quelles questions allez-vous lui poser lors de votre rencontre virtuelle hebdomadaire ? etc.

b) Écrivez un courriel dirigé à vos correspondants français avec des recommandations pour toutes ces incidences. C'est-à-dire, des astuces de voyage ou des conseils pour la préparation d'un séjour en Espagne.

Fuera del aula:

- para reforzar el trabajo en clase, es beneficioso exponer al alumnado de FLE a situaciones interculturales fuera del aula, actividades que potencien el aprendizaje en tándem y pongan de manifiesto ante el grupo la necesidad de alcanzar cierto grado de *competencia comunicativa intercultural* en FLE como, por ejemplo:
 - a. los intercambios culturales con centros franceses o francófonos,
 - b. actividades culturales con otros centros o instituciones de la Región de Murcia en los que la lengua meta es el francés,
 - c. los viajes culturales a Francia o países francófonos,

- d. las colaboraciones con gente de otros países francófonos en proyectos colaborativos²⁸² a través de internet (eTwinning, chats, foros, correo electrónico...).

La actual concepción de la enseñanza integral, con carácter universalista y a lo largo de toda la vida, plantea la formación continua del profesorado de FLE, por lo que propondríamos que realizasen cursos formativos en los que no solamente se trate de la actualización de los conocimientos lingüísticos de la lengua meta que enseñan. Deberían formarse también en el empleo de técnicas de gestión intergrupales que reduzcan los conflictos por razones culturales, raciales, económicos, sociales...

Se precisa, a la vista de los resultados, una mejor formación del profesorado en la concepción de la CCI, así como en la metodología para abordarla y evaluarla. Para ello, las autoridades educativas deben contribuir mediante la oferta de cursos apropiados para la consecución de estos objetivos, de forma que sean accesibles a la mayoría del profesorado concernido, dotándolo de herramientas y facilitando su formación mediante opciones semipresenciales o no presenciales.

En las estancias en el extranjero la interacción y la mediación son las grandes protagonistas y se movilizan todos los componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural, por lo que deben promoverse y programarse este tipo de actividades.

²⁸² Ver en Anexo VIII, página 390, ejemplos de proyectos colaborativos con otros países francófonos y un ejemplo de proyecto sobre la francofonía, página 392, extraído del blog de un profesor de FLE de un centro de Enseñanza Secundaria. Nos parece oportuno mostrarlo dado que no es fácil encontrar propuestas relativas al desarrollo de la CCI. Resulta interesante por su carácter interdepartamental y transversal en cuanto a contenidos. Propone además criterios de evaluación que resultan útiles para la elaboración de otros proyectos. Estos criterios son mejorables, en aspectos como la autoevaluación, pero consideramos que en su conjunto es una propuesta de gran validez.

10.1.2. Implicaciones de la evaluación de la CCI

La evaluación de la competencia comunicativa intercultural del alumnado es un tema complejo, porque:

- 1º no todos los estudiantes parten del mismo nivel de competencia y, para adaptar los contenidos al grupo, el profesor debe conocer en qué grado del proceso se encuentra cada uno de sus estudiantes.
- 2º resulta difícil tener claros los contenidos relacionados con esta competencia que se pretende que el estudiante domine.

En cualquier caso, estarían relacionados con las situaciones comunicativas y temas que se describen en los objetivos estipulados para cada curso, así como con aquellos contenidos que el docente se proponga trabajar en clase. Lo importante es desarrollar una sensibilidad y una mirada atenta hacia esta competencia en el alumnado de forma que se fomente la observación y el análisis ante situaciones de contraste, reaccionando una vez sea consciente de las implicaciones emocionales que estos contrastes o choques provocan.

10.1.3. ¿Qué contenido evaluar para el alumnado de FLE de ESO?

Los contenidos evaluables para un nivel inicial, A1 y A2²⁸³ estarán centrados en aspectos cotidianos de la vida diaria, en temas conocidos para el alumnado de Secundaria, con la finalidad de que puedan establecer conexiones, identificarse e involucrarse emocional y cognitivamente a partir de su propia experiencia. Veamos tres tipos de contenidos a evaluar: los saberes, el saber-hacer y el saber-ser.

²⁸³ Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

10.1.3.1. Evaluar los Saberes

Tres tipos de saberes o conocimientos deben ser tenidos en cuenta:

- los relacionados con la memoria colectiva en términos de cultura y civilización (enfoque humanista), es decir, la historia y la geografía, las artes, la literatura, la música, la pintura;
- los elementos de conocimiento relacionados con la diversidad de modos de vida de las culturas diferentes (enfoque antropológico), es decir, realidades de la vida corriente, hábitos y costumbres, las instituciones y las normas, los estereotipos y reduccionismos culturales;
- y, finalmente, elementos relacionados con los contextos socioculturales de las sociedades metas (enfoque sociológico), es decir, hechos o acontecimientos sociales, culturales e identitarios (creencias, valores, actitudes, relaciones interpersonales...).

Para evaluar el componente «saberes» los objetivos podrán ser: Identificar elementos culturales semejantes o diferentes, reorganizar, reagrupar o comparar diferentes tipos de características o expresiones (físicas, mentales, morales, afectivas) a partir de textos escritos u orales.

Veamos ejemplos de preguntas según distintos niveles de complejidad (Luissier, 2007)²⁸⁴:

- Primer nivel: Identificar / Observar / Describir saberes explícitos
Preguntas-tipo: Quién hace, qué hace, dónde está, por qué lo hace y cómo lo hace.
- Segundo nivel: Reagrupar / Reorganizar

²⁸⁴ Luissier, D. (02 Abril 2007) Conferencia plenaria del Coloquio ALTE/CIEP *Les compétences interculturelles: un référentiel en enseignement et en évaluation*, obtenido de Docplayer : <https://docplayer.fr/46398157-Les-competences-interculturelles-un-referentiel-en-enseignement-et-en-evaluation-colloque-alte-ciep-paris-2-avril-2007-conference-pleniere.html>

En el texto siguiente, coloque en una columna las palabras que expresan apertura hacia la otra cultura y, en otra columna, aquellas que expresan antipatía entre las dos culturas.

- Tercer nivel: Comparar

Leer los dos textos siguientes y encontrar los tres elementos que diferencian los sistemas escolares franceses de los sistemas escolares de su lengua materna, en nuestro caso el español.

- Cuarto nivel: Inferir saberes implícitos

¿Qué tipos de relación, en términos amistosos, existen entre los dos grupos étnicos en el texto que acaba de leer?

- Quinto nivel: Apreciar / Evaluar

Con referencia al texto leído (o las imágenes mostradas), describa por escrito los sentimientos que son expresados. En su opinión, ¿Cómo se pueden expresar esos sentimientos y por qué? ¿Lo haría así?

Veamos los perfiles (mínimo, intermedio y alto) y las competencias relacionadas con los *saberes* que se deben ir adquiriendo en cada uno de los niveles:

Perfil de las competencias relacionadas con «Saberes» *		
Perfil mínimo (o básico)	Perfil intermedio (o medio)	Perfil alto (o avanzado)
1º y 2º nivel: RECONOCIMIENTO	3º y 4º nivel: COMPARACIÓN	5º nivel: ANÁLISIS
Conocimientos limitados y explícitos (1) (1º y 2º nivel de complejidad)	Conocimientos amplios explícitos (1) e implícitos (2)	Conocimientos profundos explícitos (1)

		e implícitos (2)
a) Imágenes y representaciones estereotipadas	a) Productos de otra/s cultura/s y la propia cultura	Características diversas y específicas de otra/s cultura/s
	b) Modos de vida de otra/s cultura/s y la/s propia/s cultura/s	
	c) Tradiciones de la propia cultura y de otra/s cultura/s	
b) Hechos o elementos específicos	d) Valores, etc. de otras culturas (2)	
<p>*Luissier, D. & al. (2007) <i>Guidelines to assess ICC</i> y en « Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation »²⁸⁵.</p> <p>Centro Europeo para las lenguas vivas. Estrasburgo. Consejo de Europa.</p> <p>(1) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos explícitos, objetivos, conscientes, son aquellos que son más visibles.</p> <p>(2) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos implícitos, subjetivos, inconscientes, más complejos por ser invisibles.</p>		

Y los indicadores para evaluar los *saberes*:

Indicadores para evaluar los «Saberes» *		
Nivel Mínimo (o básico)	Nivel Intermedio (o medio)	Nivel Alto (o avanzado)

²⁸⁵ <https://docplayer.fr/46398157-Les-competences-interculturelles-un-referentiel-en-enseignement-et-en-evaluation-colloque-alte-ciep-paris-2-avril-2007-conference-pleniere.html>

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	NIVEL DE COMPARACIÓN	NIVEL DE ANÁLISIS
Conocimientos limitados y explícitos (1)	Conocimientos amplios explícitos (1) e implícitos (2)	Conocimientos profundos explícitos (1) e implícitos (2)
Identifica/Identifico hechos culturales específicos y limitados con relación a la memoria colectiva, los modos de vida y los sistemas sociales.	Posee/Poseo conocimientos concretos y puede/puedo construir sobre esos conocimientos adquiriendo otros.	Posee/Poseo conocimientos precisos sobre elementos culturales, las convenciones de la lengua utilizada.
	Puede/Puedo explicar concretamente hechos culturales y comportamientos.	Conoce/Conozco estrategias de aprendizaje y puede/puedo manifestar observaciones y reflexiones sobre la competencia intercultural.
	Puede/puedo comparar sus/mis conocimientos y tradiciones con las de Otros y comentar canciones y expresiones culturales.	
<p>* Luissier, D. & al. (2007) <i>Guidelines to assess ICC</i> y en « Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation »²⁸⁶</p> <p>Centro Europeo para las lenguas vivas. Estrasburgo. Consejo de Europa.</p>		
<p>(1) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos explícitos, objetivos, conscientes, son aquellos que ser más visibles.</p>		
<p>(2) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos implícitos, subjetivos, inconscientes, más complejos por ser invisibles.</p>		

Para una autoevaluación de los saberes, el profesorado podría pasar la 3ª persona de presente de indicativo a la 1ª persona, de modo que en lugar de decir para el primer

²⁸⁶ En los cuadros de los indicadores para realizar la evaluación, hemos añadido la autoevaluación mediante el uso de los verbos en primera persona.

nivel básico o nivel de reconocimiento «*el estudiante identifica ...*» sería «*identifico...*»; para el siguiente nivel, el de comparación, en lugar de decir «*el estudiante posee conocimientos concretos...*», «*puede explicar...*», «*puede comparar...*» sería «*poseo conocimientos concretos...*», «*puedo explicar...*» y «*puedo comparar...*»; y, finalmente para el nivel de análisis (nivel avanzado), en lugar de decir «*el estudiante posee conocimientos precisos sobre elementos culturales, sobre las convenciones de la lengua utilizada ...*», «*conoce estrategias de aprendizaje y puede manifestar observaciones y reflexiones sobre la competencia intercultural*» sería «*poseo conocimientos precisos sobre elementos culturales, sobre las convenciones de la lengua utilizada*» y «*conozco estrategias de aprendizaje y puede manifestar observaciones y reflexiones sobre la competencia intercultural*».

10.1.3.2. Evaluar el saber-hacer

En cuanto a la evaluación del saber-hacer relacionado con el desarrollo de la CCI, se debe tener en cuenta no solamente aspectos lingüísticos de la competencia comunicativa mostrando en qué grado los estudiantes son capaces de funcionar e interactuar en la lengua meta, sino también se ha de tener presente la manera en que se adaptan a entornos sociales y culturales, es decir, hasta qué punto integran sus experiencias en la lengua meta para utilizar eficazmente su competencia como locutores interculturales. No es solamente cuestión de saber funcionar en una lengua, sino de saber interactuar, adaptarse, integrar, interpretar y negociar en diversos contextos culturales.

Veamos distintos niveles de complejidad (Luissier, 2007)²⁸⁷ en la adquisición de los «saber-hacer» de la CCI:

²⁸⁷ Luissier, D. (02 Abril 2007) Conferencia plenaria del Coloquio ALTE/CIEP *Les compétences interculturelles: un référentiel en enseignement et en évaluation*, obtenido de Docplayer : <https://docplayer.fr/46398157-Les-competences-interculturelles-un-referentiel-en-enseignement-et-en-evaluation-colloque-alte-ciep-paris-2-avril-2007-conference-pleniere.html>

- En un 1º nivel: El estudiante responde a acontecimientos o situaciones de forma correcta lingüísticamente, pero inapropiada socialmente.
- En el 2º nivel: El estudiante se adapta a las situaciones en sus respuestas a las réplicas de los locutores.
- En el 3º nivel: El estudiante se informa y reacciona de forma apropiada durante los encuentros sociales.
- En el 4º nivel: El estudiante reacciona con comportamientos verbales y no-verbales apropiados.
- En el 5º nivel: El estudiante interacciona con éxito utilizando diferentes estrategias.
- En el 6º nivel: El estudiante toma en consideración los diferentes contextos socioculturales y los interlocutores.
- En el 7º nivel: El estudiante sabe desenvolverse en situaciones de malentendidos, de incomprensión o en situaciones conflictivas

Veamos los perfiles (mínimo, intermedio y alto) y las competencias relacionadas con *saber-hacer* que se deben ir adquiriendo en cada uno de los niveles:

Perfil de las competencias relacionadas con «Saber-hacer» *		
Perfil mínimo (o básico)	Perfil intermedio (o medio)	Perfil alto (o avanzado)
NIVEL DE FUNCIONAMIENTO (1º y 2º nivel)	NIVEL DE INTERACCIÓN (3º y 4º nivel)	NIVEL DE NEGOCIACIÓN (5º, 6º y 7º nivel)
Conocimientos limitados y explícitos (1)	Conocimientos amplios explícitos (1) e implícitos (2)	Conocimientos profundos explícitos (1) e implícitos (2)

Demuestra una experiencia mínima en situaciones interculturales no ambiguas.	Demuestra una buena apropiación de los patrones lingüísticos para realizar acciones y reaccionar en situaciones interculturales ambiguas.	Demuestra la habilidad de negociar en situaciones conflictivas.
		Puede comparar y cuestionarse diferentes aspectos culturales de la lengua meta.
<p>* Luissier, D. & al. (2007) <i>Guidelines to assess ICC</i> y en « Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation » Centro Europeo para las lenguas vivas. Estrasburgo. Consejo de Europa.</p>		
<p>(1) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos explícitos, objetivos, conscientes, son aquellos que son más visibles.</p>		
<p>(2) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos implícitos, subjetivos, inconscientes, más complejos por ser invisibles.</p>		

Y veamos los indicadores para su evaluación dependiendo del nivel:

Indicadores para evaluar los «Saber-hacer» *		
Nivel Mínimo (o básico)	Nivel Intermedio (o medio)	Nivel Alto (o avanzado)
NIVEL DE FUNCIONAMIENTO	NIVEL DE INTERACCIÓN	NIVEL DE NEGOCIACIÓN
Conocimientos limitados y explícitos (1)	Conocimientos amplios explícitos (1) e implícitos (2)	Conocimientos profundos explícitos (1) e implícitos (2)

Puede/Puedo participar en conversaciones en situaciones culturales diferentes y simples utilizando expresiones conocidas.	Puede/Puedo participar libremente en conversaciones en situaciones culturales diversas.	Puede/Puedo participar eficazmente en conversaciones en situaciones culturales diferentes, inesperados y controvertidos.
	Demuestra reflexionar/Reflexiono, comparar/Comparo, analizar/Analizo elementos culturales propios de otras culturas con ciertas limitaciones.	Puede/Puedo explicar, comparar/Comparo, analizar/Analizo los elementos culturales propios de otras culturas y relacionarlas/las relaciono teniendo en cuenta diferencias y similitudes.
	Puede/Puedo comprender e interpretar/Interpreto ciertas variantes de comportamientos verbales y no-verbales.	Puede/Puedo asociar su visión del mundo relacionado con su propia cultura y sus valores.
Intenta explicarlas/Intento explicar hechos, pero sin incorporar algunos factores culturales.		Puede/Puedo gestionar las tensiones, los malentendidos y demostrar flexibilidad en sus comportamientos e intervenciones para actuar como mediador cultural.
<p>* Luissier, D. & al. (2007) <i>Guidelines to assess ICC</i> y en « Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation ».</p> <p>Centro Europeo para las lenguas vivas. Estrasburgo. Consejo de Europa.</p>		
<p>(1) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo.</p> <p>Conocimientos explícitos, objetivos, conscientes, son aquellos que son más visibles.</p>		
<p>(2) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo.</p> <p>Conocimientos implícitos, subjetivos, inconscientes, más complejos por ser invisibles.</p>		

El docente de FLE podría plantear, haciendo copartícipe a su alumnado, una autoevaluación de su propio saber-hacer intercultural cambiando *Puede...* por *Puedo...* e *Intenta...* por *Intento...* Por ejemplo, en un primer nivel de funcionamiento, el estudiante

podría autoevaluarse con: *Puedo* o *No puedo* participar en conversaciones en situaciones culturales diferentes y simples utilizando expresiones conocidas e *Intento* o *No intento* explicar hechos culturales, sin incorporar algunos factores culturales. Lo mismo ocurriría en los otros niveles, es decir, que con cambiar la 3ª persona singular por la 1ª persona singular el propio estudiante estaría autoevaluando su saber-hacer intercultural.

10.1.3.3. Evaluar el saber-ser

En la actualidad, se debe ir más allá de la «sensibilización cultural» entendida como la comprensión de las diferencias y similitudes entre culturas, (normalmente, en contexto europeo, enseñadas en la lengua materna), es preciso que los estudiantes adquieran una «consciencia crítica» de otras culturas y sepan considerar otras identidades, creencias, y valores a la vista de los suyos para poder convertirse en intermediarios interculturales en caso de situaciones tensas o conflictivas.

Veamos los perfiles (mínimo, intermedio y alto) y las competencias relacionadas con *saber-ser* que se deben ir adquiriendo en cada uno de los niveles:

Perfil de las competencias relacionadas con «Saber-ser» *		
Perfil mínimo (o básico)	Perfil intermedio (o medio)	Perfil alto (o avanzado)
NIVEL DE COMPRENSIÓN	NIVEL DE ACEPTACIÓN E INTERPRETACIÓN	NIVEL DE INTEGRACIÓN E INTERNALIZACIÓN
Conocimientos limitados y explícitos (1)	Conocimientos amplios explícitos (1) e implícitos (2)	Conocimientos profundos explícitos (1) e implícitos (2)
	Simpatiza/Simpatizo con ...	Empatiza/Empatizo con ...

Es/Soy tolerante con ...		
Concienciación/Tomo conciencia de la diversidad cultural	Apropiación/Apropio la crítica a mi cultura y a otras culturas	Transfiere/Transfiero entre las culturas de las lenguas que conoce/conozco
Sensibilidad/Soy sensible a otras culturas	Se abre/Me abro a otras personas de otras culturas	Tiene/Tengo sentido de la alteridad
Identifica/Identifico nuevas creencias, actitudes y valores.	Reacciona/Reacciono positivamente a otras creencias, actitudes y valores.	Respeto/Respeto otras culturas (creencias, actitudes y valores)
<p>* Luissier, D. & al. (2007) <i>Guidelines to assess ICC</i> y en « Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation ».</p> <p>Centro Europeo para las lenguas vivas. Estrasburgo. Consejo de Europa.</p>		
<p>(1) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos explícitos, objetivos, conscientes, son aquellos que son más visibles.</p>		
<p>(2) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo. Conocimientos implícitos, subjetivos, inconscientes, más complejos por ser invisibles.</p>		

Bastaría con cambiar la 3ª persona de singular por la 1ª persona del singular para convertirlo en una autoevaluación; de modo que para el primer nivel (nivel de comprensión), por ejemplo, los indicadores «*Es tolerante...*», «*Es consciente...*», «*Es sensible a...*», «*Identifica valores/creencias...*» de otra/s cultura/s se transmutarían por: «*Soy tolerante...*», «*Soy consciente de...*», «*Identifico valores/creencias...*» de otra/s cultura/s. Para el siguiente nivel intermedio, el de aceptación e interpretación, los indicadores serían: «*Simpatizo con...*», «*comparo/critico...*», «*me abro a otras personas de otra/s cultura/s*» y «*reacciono positivamente a otras creencias, actitudes y valores*». Y para el nivel avanzado, de integración e internalización, los indicadores serían:

«Empatizo con...», «*transfiero entre una y otra/s cultura/s*», «*tengo sentido de la alteridad*» y «*respeto otras culturas (sus creencias, sus actitudes y sus valores)*».

De modo que los indicadores a tener en cuenta para la evaluación son:

Indicadores para evaluar los «Saber-ser» *		
Nivel Mínimo (o básico)	Nivel Intermedio (o medio)	Nivel Alto (o avanzado)
NIVEL DE COMPRENSIÓN	NIVEL DE ACEPTACIÓN E INTERPRETACIÓN	NIVEL DE INTEGRACIÓN E INTERNALIZACIÓN
Conocimientos limitados y explícitos (1)	Conocimientos amplios explícitos (1) e implícitos (2)	Conocimientos profundos explícitos (1) e implícitos (2)
Vive/Vivo las situaciones interculturales con dificultades y tendencia a adoptar una actitud defensiva.	Manifiesta/Manifiesto simpatía hacia otras personas de otras culturas	Acepta/Acepto ser un mediador cultural en situaciones interculturales difíciles o conflictivas.
Demuestra/Demuestro cierta sensibilidad, pero al mismo tiempo demuestra/demuestro ciertas percepciones etnocéntricas y espera/espero que sean otros los que se adapten.		Demuestra/Demuestro empatía y apertura de miras hacia otras culturas.
Manifiesta/Manifiesto tolerancia hacia comportamientos culturales diferentes a los suyos.		Toma/Tomo la iniciativa de adoptar sus propios patrones de comportamiento.

* Luissier, D. & al. (2007) *Guidelines to assess ICC* y en « Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation ».

Centro Europeo para las lenguas vivas. Estrasburgo. Consejo de Europa.

(1) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo.

Conocimientos explícitos, objetivos, conscientes, son aquellos que son más visibles

(2) Ver metáfora del iceberg de Weaver en Anexo V de este trabajo.

Conocimientos implícitos, subjetivos, inconscientes, más complejos por invisibles.

10.1.4. ¿Cuándo y cómo evaluar la Competencia Comunicativa Intercultural?

A pesar de que la evaluación de la Competencia Comunicativa Intercultural es controvertida para algunos autores (Borghetti, 2011; Sercu, 2010), fundamentalmente por los problemas éticos que suscita para el docente tener que medir las actitudes de los hablantes hacia la CCI o su personalidad intercultural, en nuestra opinión la evaluación es positiva y necesaria cuando se establecen objetivos didácticos. Es beneficiosa, tanto para el profesorado como para el alumnado, no solamente para conocer si la actividad en cuestión sirvió para aquello que se diseñó, sino también porque el hecho de que se vaya a evaluar una actividad supone que el alumno tome *consciencia de la experiencia* y preste una mayor atención tanto a su propio aprendizaje de nuevas formas de vida y de formas de ser diferentes como a su desenvolvura en un entorno que no es el habitual (fuera de su clase, su casa, su pueblo o ciudad, lejos de su gente...).

Desde el inicio del curso, se puede evaluar la **sensibilidad intercultural** de cada estudiante y los **aspectos cognitivos y comportamentales** de cada uno de sus estudiantes, por medio de la escala intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural que sugiere Ruth Vilà (2007, pág. 1-124). El hecho de que los estudiantes se reconozcan como diversos, conozcan a sus compañeros/as y se pongan en el lugar del Otro fomenta

el aprendizaje integral de cada estudiante y desarrolla la CCI del alumnado en clase de FLE. Se integra mejor la mirada del Otro, la crítica, y se transforma su visión del mundo al verse como otros los ven. Tienen la oportunidad de replantearse comportamientos propios y no juzgar a nadie por reduccionismos y estereotipos aprendidos; por lo que la tolerancia a lo ajeno se fortifica y se toman decisiones más correctas por el bien común.

Al final del curso, el profesorado de FLE debería poder evaluar en qué grado cada uno de sus estudiantes ha desarrollado esta competencia, la tolerancia hacia el Otro y una mayor empatía. La dificultad radica en que, como ya dijeran Teresa Alonso Cortés²⁸⁸, en 2008²⁸⁹, y recogiera en su tesis doctoral Carlos González Di Pierro (2010, pág. 243), en la cuantificación del grado de desarrollo afectivo y personal del alumnado, el mayor obstáculo radica, cuando la finalidad es influir en sus comportamientos tanto a nivel afectivo como cognitivo, en que lo que pretendemos medir son sus futuras manifestaciones (Alonso Cortés, 2018, pág. 56). Y, como dijeran estos autores «la principal dificultad consistiría en determinar el cambio de actitud de los estudiantes».

Nuestra propuesta sobre cuándo evaluar el desarrollo de la CCI coincide con la de esta autora que considera necesarias tanto una evaluación sumativa²⁹⁰ como formativa²⁹¹, centrada en la autoevaluación dirigida que permita al estudiante manifestar sus expectativas, sus vivencias, sus actitudes y habilidades como intermediario cultural.

²⁸⁸ Profesora de ELE y formadora de profesores del Instituto Cervantes desde el año 2006 (2 años en Turquía, 2 años en Bulgaria y desde septiembre 2010 hasta la actualidad en Irlanda), también fue profesora de ELE en la Texas A&M University (Texas) desde febrero 2015 a diciembre de 2016.

²⁸⁹En el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP 2005/2006, en la Biblioteca Virtual del Cevantes del primer semestre de 2008: El desarrollo de la Competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica., 2018, pág. 56)

²⁹⁰ En la que se evalúa el resultado del aprendizaje del alumno, por ejemplo, al final de una unidad (examen parcial o una prueba oral) de un proyecto final, al compararla con algún estándar o punto de referencia. La información de las evaluaciones sumativas se puede usar también de manera formativa cuando los estudiantes o profesores la usan para guiar sus esfuerzos y actividades en los cursos posteriores.

²⁹¹Los estudios muestran que la evaluación formativa es una de las estrategias más efectivas para aumentar el rendimiento escolar. Se distingue la formativa de la sumativa en que la información que se recoge en el proceso formativo se utiliza para ir modelando las mejoras en lugar de limitarse a resumir los logros de los alumnos.

Siendo esencial que este tenga en cuenta los aspectos de la lengua y la cultura que ha aprendido con cada actividad, lo que siente que ha mejorado y que se plantee la forma en que puede practicar lo aprendido y en qué situaciones con hablantes francófonos considera que se podría desenvolver mejor que antes. Realizándose estas preguntas de autoevaluación, el estudiante toma conciencia del grado de desarrollo de su competencia comunicativa intercultural. También se puede utilizar para la autoevaluación un material como el portafolio “Autobiografía de Encuentros Interculturales” (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, & Méndez García, 2007), específico para la CCI, que publicó la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa y que se puede emplear de forma transversal en cualquier contexto educativo. Este portafolio anima al usuario a reflexionar sobre los encuentros interculturales que le han causado una gran impresión o que han tenido un efecto duradero en él y a aprender de los mismos.

En una evaluación conclusiva realizada al final de una fase de aprendizaje, es de suma importancia que el docente de FLE evalúe si sus estudiantes desarrollaron la habilidad de *saber aprender*, es decir, que mida las capacidades de su alumnado para aprender, habilidad que podrán aplicar a otras lenguas y culturas (o a otros ámbitos del conocimiento). Por ejemplo, para evaluar la competencia de análisis y síntesis ante situaciones en contextos interculturales y medir el grado de comprensión ante dichas situaciones interculturales, el docente debe observar que el estudiante, en una primera fase, puede reconocer lo que está ocurriendo, así como poder describir los elementos constitutivos de la realidad (ubicación espacial y temporal, quiénes son los actores de la comunicación, elementos de la comunicación verbal y de la comunicación no verbal...). De este modo, el estudiante procede a organizar la información significativa para él según criterios preestablecidos adecuados a la situación de comunicación intercultural. De este modo logra desarrollar una competencia general relacionada con la habilidad para

analizar y sintetizar, necesaria para cualquier ámbito del conocimiento. La competencia de *aprender a aprender* (saber aprender) desarrolla la autonomía en el aprendizaje, reflexionando sobre los propios procesos de este, y transfiriendo los aprendizajes interculturales en FLE, es decir, los conocimientos y estrategias de comunicación intercultural adquiridas, al proceso de aprendizaje de otras lenguas.

Pensamos que el enfoque comunicativo y la perspectiva co-accional son las configuraciones didácticas que mejor desarrollan la CCI del alumnado y dentro de estos, el enfoque por tareas. En la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras, los enunciados o consignas de las tareas²⁹² responden a objetivos y criterios distintos de evaluación. De modo que, dependiendo de lo que queramos evaluar (la corrección formal de la lengua, la gestión del aprendizaje, la interacción y la mediación en la comunicación, la eficacia en la transmisión del sentido, la relación entre forma y sentido o la consecución del objetivo de la acción procedimiento), deberemos crear tareas distintas. Según este autor, todas las orientaciones benefician el proceso de E/A de una lengua-cultura extranjera por lo que no deben excluirse.

Veamos en el siguiente cuadro posibles consignas y criterios de evaluación para la realización de un correo electrónico, una actividad que se podría proponer a partir de 2º de ESO hasta 4º de ESO, dependiendo de la orientación de la tarea elegida:

Consignas posibles para la realización de un correo electrónico (propuesta para Francés Lengua Extranjera)		
SEGÚN LA ORIENTACIÓN DE LA TAREA	CRITERIO DE EVALUACIÓN DE LA TAREA	POSIBLES CONSIGNAS
Lengua	Corrección de la forma	1. Reescriba este correo pasando del voseo al tuteo

²⁹² Entendida como la «unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza» (Puren, 2004, pág. 156).

Proceso	Gestión del aprendizaje	2. Escoja entre las siguientes posibles traducciones de este correo, y explique las razones de su elección ²⁹³ .
Comunicación	Consecución del efecto buscado: interacción y mediación	3. En grupos de dos: el receptor de un correo no entiende cierto/s punto/s del correo en lengua extranjera; y otro alumno/a los explica.
Resultado	Eficiencia en la transmisión del sentido	4. Antes de enviar el correo, usted quiere convencer a otro/a alumno/a de que su traducción en lengua francesa del correo es mejor que la de otro/a u otros/as. (Deben observarse que se den ciertos parámetros negociados de antemano).
Producto	Adecuación de la relación forma-sentido	5. Traduzca la totalidad de un correo electrónico teniendo en cuenta el estilo propio de estos textos en el país extranjero.
Proyecto	Consecución del objetivo de la acción	6. Enviad un correo electrónico al grupos de estudiantes francófonos con los que realizarán el intercambio ²⁹⁴ : cada grupo propondrá una versión. Una vez conocidas las versiones de todos los grupos, el alumnado decidirá que partes y argumentos incluir en la versión final que se enviará ²⁹⁵ .
Procedimiento	Realización correcta en su debido orden de cada una de las tareas parciales exigidas	7. Realice sucesivamente las tareas siguientes: a) Organice las partes del siguiente correo electrónico. b) Añada los conectores cronológicos adecuados escogidos de una lista.

En cuanto a actividades de envergadura como los intercambios, para un mayor aprovechamiento, pensamos que se debe plantear en las clases desde el inicio del curso los objetivos específicos de la actividad, los contenidos que se van a trabajar, las tareas previas de preparación y la tarea final (a la vuelta de la estancia). Para empezar, se les

²⁹³ Para esta actividad, el docente debe configura las parejas, de modo que se conformen con un estudiante que comprende la realización de la tarea, con otro que no.

²⁹⁴ Hacemos referencia a los estudiantes francófonos con los que mantienen correspondencia. El grupo-clase pretende realizar, mediante este correo, la presentación de su entorno.

²⁹⁵ Mediante la confrontación de las versiones, se pretende que reflexionen sobre la pertinencia de una estructura y de la mención de referentes culturales.

puede preguntar, por ejemplo, qué preocupación pueden tener respecto a dicha estancia, qué aspectos les inquietan de forma que se pueda anticipar cómo resolverlos, preguntar lo que piensan que necesitarían para afrontar la estancia con éxito y trabajar contenidos concretos en unas actividades previas de preparación informándoles del tipo de familias de acogida de cada uno/a de ellos/as, la alimentación, las costumbres, etc. Se pueden tratar contenidos especialmente relacionados con conocimientos de la cultura del lugar en el que se va a realizar la estancia y elementos básicos comunicativos en lengua francesa, para evitar la inadaptabilidad, el miedo a lo desconocido (recordemos que son adolescentes y que posiblemente sea su primera experiencia en el extranjero sin sus progenitores) y los choques culturales (debido a visiones diferentes del mundo o, incluso, opuestas a las del aprendiente de lengua-cultura francesa). También se les puede realizar una evaluación previa a la estancia en la que se pueden medir deficiencias como el etnocentrismo y/o reduccionismo cultural del alumnado. En la evaluación posterior a las estancias se comprueba si persisten esas deficiencias o mejoran. Tras la realización de la estancia, sería conveniente programar unas actividades posteriores que permitan evaluar los progresos en CCI de los estudiantes. En el Diario de Experiencias, el alumnado puede recoger durante la estancia aquello que no sabía, aquello que pudo constatar, anécdotas ocurridas por desconocimiento o ambigüedades culturales, comportamientos que no conocían (por ejemplo, descalzarse antes de entrar en casa, el hecho de reunirse en casa de amigos o que vengan amigos a casa para divertirse en lugar de salir a divertirse fuera de casa...) diferencias en comidas (sabores, nuevos platos que desconocían, costumbres a la mesa...), diferencias en los horarios de comidas u horarios de establecimientos, etc., incluso nuevo vocabulario (habla local o expresiones locales) que deben anotar con su significado, etc. Durante la estancia, también se les puede encomendar que realicen tareas como preguntar la buena dirección para llegar a algún

sitio, ir a comprar (por ejemplo, un regalo para alguien con un perfil concreto), etc. y que anoten en su *Journal d'Expérience* (Diario de Experiencias o Carnet de viaje) cómo se desarrollaron en cada una de las situaciones, si finalmente pudieron efectuarlas con éxito o fracasaron en el intento, que expliquen cómo fue la interacción, si hubo o no hubo mediación de un tercero... y cómo se sintieron realizándolas. Para la evaluación posterior a las estancias, se puede crear un cuestionario con preguntas cerradas (por ejemplo, tipo *Vrai ou Faux*) y abiertas para que expliquen experiencias y situaciones vividas durante la estancia en el extranjero y/o pueden entregar su *Journal d'Expériences* y/o comentar las experiencias con el resto de la clase (programar una actividad de puesta en común de las mismas, de modo que incluso los que no realizaron esta experiencia participen de ellas haciendo preguntas o simplemente escuchando). Por ejemplo, se les puede pedir que cuenten sus experiencias, a los compañeros/as que no la realizaron, que les cuenten las dificultades, logros, aquello que les sorprendió, nuevo léxico o nuevas formas de decir aprendidos en contexto... Para ello, pueden utilizar su carnet de viaje (que habrán tenido que realizar durante la estancia con la familia de acogida) y las fotos que realizaron. También pueden seguir manteniendo relación con el alumnado del centro extranjero (mediante cartas o correos, redes sociales...). En las semanas siguientes se puede crear un blog o hacer un trabajo conjunto en el que de forma impersonal se escriban consejos para los estudiantes que van a venir al centro si se trata de un intercambio y en el que se les presente a las familias de acogida, los lugares que van a visitar con ellos/as, etc. Toda esta valiosa información puede servir al docente para preparar la estancia en los cursos sucesivos.

10.2. Posibles vías de investigación

Con este trabajo de investigación, consideramos que nos hemos aproximado a la situación de la docencia del FLE en la Región de Murcia y creemos que los Cuestionarios Delphi creados para este trabajo podrían reutilizarse ampliando la investigación a otros centros públicos o a centros concertados y/o privados, con la finalidad de conocer si la realidad encontrada en ellos es semejante o diferente a la descrita por nuestros expertos. De esta forma se podría comprobar las diferencias (si las hubiese) entre tipos de centros dependiendo de su naturaleza (público/privado/concertado); y, puesto que el sistema educativo y la educación en general es un entorno vivo cambiante, sería importante comprobar dentro de un tiempo si se han modificado las prácticas relativas al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en las aulas de FLE en los IES públicos de la CARM y en qué medida la formación ofertada pudiera contribuir a una mejor praxis docente. Para ello se podría considerar un periodo de tiempo concreto, por ejemplo, realizar un estudio cada tres años.

Se podría incluso hacer extensivo a otros grupos de profesores de cualquier otra lengua extranjera en la CARM o de otras comunidades españolas, sirviendo de guía para la creación de proyectos de investigación de esta competencia o como guía para la creación de otros cuestionarios a expertos docentes de asignaturas no lingüísticas en la E/A de idiomas para el SELE avanzado.

Asimismo, resultaría de gran utilidad la creación de pautas específicas que contribuyesen al diseño de materiales docentes y de desarrollo de la evaluación de esta competencia, facilitando así la labor de los docentes.

Por último, pensamos que sería también muy importante acometer el análisis de los recursos materiales a disposición del profesorado para el desarrollo de esta competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et Communication interculturelle*. París: Presses Universitaires de France.
- AEB. Asociación de Enseñanza Bilingüe. (27 de diciembre de 2017). *Informe sobre la normativa bilingüe de la Región de Murcia*. Obtenido de Asociación de Enseñanza Bilingüe: <http://www.ebspain.es/index.php/analisis/64-informe-sobre-normativa-bilinguee-de-la-region-de-murcia>
- Aguaded, E. M. (2006). La Educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI* (págs. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación– Universidad de Granada.
- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes. Biblioteca ELE.: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0010.pdf
- Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Nº9, 1-15.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la Formación de la Competencia Comunicativa Intercultural: El enfoque formativo. *En Revista de Psicodidáctica*. nº 11-12, 157-170.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Barmeyer, C. (2004). Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France - Allemagne - Québec des styles d'apprentissage. *Actes XVe Congrès AGRH* (págs. 1435-1462). Montréal: Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines.
- Barros García, B., & Kharnásova, G. M. (2012). Barros García, La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum* 18, 115-131.
- Barros García, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M. Montoya Ramírez, *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (págs. 9-29). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Belmonte, M. I., & Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En Y. Ruiz de Zarobe, & M. L. Ruiz de Zarobe, *Enseñar Hoy una Lengua Extranjera* (págs. 182-220). Londres: Portal Education.
- Benveniste, E. (1966). *Problème de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard.

- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la Recherche en Didactique des langues et des cultures*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'"interculturalité". Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. En T. Harden, & A. A. Witte, *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (págs. 141-159). Oxford: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2004). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bright, W. (1966). UCLA Sociolinguistics Conference. *Two types of linguistic relativity* (págs. 114 - 158). Los Angeles: The Hague: Mouton.
- Bruner, J., & Linaza, J. L. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje. Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). *Introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Bussolari, L. A. (2017). ¿Existe el profesor de ESL perfecto? Nativo o no nativo, he ahí la cuestión. *El bilingüismo a debate. Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos* (págs. 89-99). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Byram, M. (. (2003). *La Compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier.
- Byram, M. (1992). Foreign language learning for European citizenship. *Language Learning Journal*, 10-12.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories. En L. Sercu, *Intercultural Competence: The Secondary School* (págs. 53-69). Aalborg: Ed. Lies Sercu.
- Byram, M. (1995). Defining and describing cultural awareness. *Language Learning Journal*, 5-8.
- Byram, M. (2011). La Compétence Interculturelle. En P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (págs. 253-260). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., & Gribkova, B. y. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M., Barrett, M., ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. (2007). *Autobiografía de Encuentros Interculturales*. Obtenido de Consejo de Europa: <https://rm.coe.int/autobiografia-de-encuentros-interculturales-version-para-los-alumnos-m/16808b16cb>
- Byram, M., Zarate, G., & y Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe. Obtenido de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp
- Calvet, L.-J., & Dumont, P. (1999). *L'Enquête Sociolinguistique*. París: L'Harmattan.
- Camps, A. (1994). Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-T
- Chen, G., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, núm. 19, 353-383.
- Colin, L., & Müller, B. (1996). *La Pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Estrasburgo: Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Estrasburgo: Conseil de l'Europe. Département d'Éducation.
- Conseil de l'Europe. (14 de Abril de 2018). *Éducation et langues, Politiques linguistiques*. Obtenido de Éducation et langues, Politiques linguistique: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp
- Consejo de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO. (2017, 12 26). *Oficina Internacional de Educación*. Récupéré sur Oficina Internacional de Educación: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, n°42, 557-591.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, 475-489.

- Crandall, J. (1999). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (págs. 243-264). Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 2000.
- CREM. Centro Regional de Estadística de Murcia. (2017). *Portal Estadístico de la Región de Murcia*. Obtenido de Anuario Estadístico de La Región de Murcia, Tomo II. Datos Municipales: <http://econet.carm.es/inicio/-/crem/anuario/actual/Tomoll/pdf/M2.pdf>
- Cuche, D. (2014). *La Notion de culture dans les sciences sociales* (Cinquième ed.). París: Éditions La Découverte.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: CLE international, Asdifle.
- Cushner, K., & Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Studies in International Education*, vol. 10, n. 3, 241-266.
- Demorgon, J., & Lipianski, E.-M. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. París: Anthropos.
- Denis, M., & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y Estrategias Didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Europea/EACEA/Eurydice, Comisión. (2016). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2016/17: Diagramas. Eurydice Datos y cifras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice. (10 de 07 de 2018). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Obtenido de https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_-_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf
- Favier, L., Pélissier, S., & Chaves, R.-M. (2012). *L'Interculturel en classe de FLE*. Grenoble: PUG.
- Fernández, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- González Di Pierro, C. (2010). Tesis Doctoral: La Competencia Intercultural en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Una Investigación Cualitativa en un Programa de Inmersión. Murcia: Universidad de Murcia.
- Groux, D. (2002). *Pour une éducation à l'altérité*. París: L'Harmattan.

- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (págs. 297-300). London: Routledge.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (págs. 835-851). Madrid: SGEL.
- Habermas, J. (1996). *La necesidad de revisión de la izquierda*. Madrid: Tecnos.
- Hagège, C. (1998). Le Plurilinguisme, éthique d'avenir. *Assises de l'enseignement du français et en français* (págs. 1-68). París / Montreal: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Halté, J.-F. (1982). Travailler en project. *Pratiques*, 32, 38-77.
- Houpert-Merly, D. (2001). *Pour une éducation interculturelle: Recherches et pratiques: Séminaires Saint-Denis de La Réunion Avril 2000*. París: L'Harmattan.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2005). *Miroirs et Fenêtres - Manuel de Communication Interculturelle*. Estrasburgo: Édition du Conseil de l'Europe.
- Iglesias, I. (31 de 12 de 2010). *El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes*. Recuperado el 14 de enero de 2018, de ResearchGate:
https://www.researchgate.net/publication/308634758_El_reto_de_la_interculturalidad_en_el_aula_de_lenguas_extranjeras_encuentros_desencuentros_y_aprendizajes
- Instituto Cervantes. (31 de 07 de 2018). *Instituto Cervantes. Enseñanza. Biblioteca ELE*.
 Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm
- Jensen, I. (12 de Diciembre de 2017). *The practice of intercultural communication*. Obtenido de Research at Roskilde University. Research Outputs.:
<https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/57416906/jensen-practice.pdf>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LANDETA, J. (1999). *El Método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- Laplantine, F. (2001). *L'Anthropologie*. París: Payot & Rivages.
- Lázár, I. (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Estrasburgo: Editions du Conseil de l'Europe.
- Lebranchu, J.-F. (2006). De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication. *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, 13-42.
- Linstone, H., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method, techniques and applications*. Boston: Addison Wesley publishing.
- Lomas, C. O. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMCE. (30 de 09 de 2016). *LOMCE. Paso a paso: Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:09a49003-ec3d-4093-af30-d715ea35c9fb/lomced-pasoapaso-secundariaybac-diversidad-v51.pdf>:

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:09a49003-ec3d-4093-af30-d715ea35c9fb/lomced-pasoapaso-secundariaybac-diversidad-v51.pdf>

- López García, M. P. (2006). Los contenidos culturales: aplicaciones didácticas. En M. P. López García, *Diseños Didácticos Interculturales: La Competencia Intercultural en la Enseñanza Española* (págs. 61-69). Granada: Universidad de Granada.
- Lova Mellado, M. (2017). Tesis doctoral: Proyectos bilingües en los centros educativos de la Región de Murcia: perspectivas de los docentes. Murcia: DIGITUM.
- Luissier, D. &. (2007). *Guidelines to assess ICC*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Luissier, D. (2007, Abril 02). *Les compétences interculturelles: un référentiel en enseignement et en évaluation*. Récupéré sur Docplayer: <https://docplayer.fr/46398157-Les-competences-interculturelles-un-referentiel-en-enseignement-et-en-evaluation-colloque-alte-ciep-paris-2-avril-2007-conference-pleniere.html>
- Martínez Rebollo, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la Lengua Extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Murcia: Editum.
- Martínez Tercero, M. (1999). *Ciencia y Marketing. Manual para investigadores y doctorandos en Ciencia Social*. Madrid: Esic Editorial.
- Martinez, P. (2002). *La Didactique des langues étrangères*. París: PUF.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Tecnos.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. París: Editions des archives contemporaines.
- MECD. (4 de enero de 2018). *Competencias básicas*. Obtenido de Ministerio de Educación, cultura y deporte: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria/informacion-general/competencias-basicas.html>
- Meyer, J. H. (1991). MEYER, Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 297-316.
- Ministère de l'éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (20 de 12 de 2015). *MEN-LU*. Obtenido de Ministère de l'éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: <http://www.men.public.lu/fr/grands-dossiers/systemeeducatif/approche-competence/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miquel, L. (15 de Noviembre de 2004). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. Obtenido de Revista redELE, 2,: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml>
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Moran, P. (2004). *Language-and-culture*. Récupéré sur Teaching culture: Perspectives in practise:

[http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/Readings/Karin/Moran%20\(2001\)%20Language-and-culture%20\(ch.4\).pdf](http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/Readings/Karin/Moran%20(2001)%20Language-and-culture%20(ch.4).pdf)

- Mucchiellie, A. (2013). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. París: Armand Colin.
- Muñoz Sedano, A. (1988). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 101-135.
- Newby, D. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Obtenido de Centro europeo de lenguas modernas (CELM) del Consejo de Europa:
<https://www.ecml.at/Recursos/ECMLPublications/tabid/277/ID/51/language/fr-FR/Default.aspx>
- Ogden, A. (2006). Ethnographic Inquiry: Reframing the Learning Core of Education Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XIII, 87-112.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Oliviéri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. En L. Porcher, *Cultures, culture. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* (págs. 8-18). Vanves: Le Français dans le monde.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Padrón, C. (2000). Comunicación no verbal: enseñanza de los gestos culturales en las clases de lenguas extranjeras. [Tesis Doctoral]. La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. En R. M. Paige, D. L. Lange, & Y. A. Yeshova, *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum*. (págs. 47-113). Mineapolis: University of Minnesota. Obtenido de <http://carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>.
- Paillé, P. (. (2010). *La Méthodologie Qualitative*. París: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchiellie, A. (2012). *L'Analyse Qualitative en Siences Humaines et Sociales*. París: Armand Colin.
- Paricio Tato, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de Lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 215-226.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Pasquale, R. (2013). L'Interculturel en Argentine, où en est-on? *Synergies Argentine n° 2*, 27-46.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? *AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale* (págs. 1-22). Montreal: AQPC.

- Pozzo, M. I. (30 de mayo de 2018). *La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo*. Obtenido de Sistema de Información Científica Redalyc: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16201406>
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras (ISSN 1697-7467) N.º. 1*, 31-36.
- Puren, C. (10 de enero de 2017). *Christian Puren, Bibliothèque de Travail*. Obtenido de Evolución histórica de las configuraciones didácticas (modelo): <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029-es/>
- Ribé, R. (1989). *La enseñanza del inglés por proyectos En Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés, 3*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ríos Rojas, A. (2007). *El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes*. Obtenido de Linred. Lingüística en la Red: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24461/Componente_Rios_LR_2007_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ríos Rojas, A. (2011). *Curso Monográfico: La alfabetización de personas inmigrantes. Módulo 2: La Comunicación Intercultural*. Obtenido de Ayuntamiento de Valencia. Bienestar social. Servicios Sociales: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/0/22A033E121059E5AC125795F00482E43/\\$FILE/5AlfaInteriaccion%20aula%20M%C3%B3dulo1.pdf?OpenElement](http://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/0/22A033E121059E5AC125795F00482E43/$FILE/5AlfaInteriaccion%20aula%20M%C3%B3dulo1.pdf?OpenElement)
- Rispail, M. (2011). Marielle Rispail, « Bruno Maurer, Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. *Lidil. Revue de linguistique et didactique des langues.*, 150-152.
- Robinson, G. (1991). Second culture acquisition. En J. E. Alatis, *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (págs. 114-122). Washinton D.C.: Georgetown University Press.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sandrinás, D. (2010). *La comunidad societal en la obra de Parsons: Tensiones entre la inclusión y la exclusión*. Obtenido de VI Jornadas de Sociología de la UNLP: <https://www.aacademica.org/000-027/37.pdf>
- Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín Ramírez, V., & Friz Carrillo, M. (2012). Dimensiones de La competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 131-151.
- Seelye, H. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: NTC.
- Sercu, L. (1998). In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. En L. Sercu, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography* (págs. 255-289). Cambridge: University Press.

- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. En L. Sercu, *Testing the Untestable in Language Education* (págs. 17-34). Clevedon: Amos Paran y Lies Sercu.
- Serres, M. (2007). *Petites Chroniques du dimanche soir 2. Entretiens avec Michel Pollaco*. París: Le Pommier.
- Serres, M. (2011). *Michel Serres : Humain et Révolution numérique*. Obtenido de Conférence de l'USI: <https://youtu.be/i7Rj2x2vGzY>
- Suso López, J., Fernández Fraile, M. E., Maldonado, M., Morales, S., & De la viña, E. F. (2012). *Situations du français. Le Français Langue Étrangère en Espagne: Culture d'enseignement et Culture d'Apprentissage. Le Projet CECA*. París / Quebec: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Taylor, J., & Bodgan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods, the search for Meaning*. New York: Wiley.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22 (2), 187-225.
- Totté, M. (2015). *Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri- et Trans... culturel*. Obtenido de DOCPLAYER: <http://docplayer.fr/21788033-Des-differences-entre-inter-multi-pluri-et-trans-culturel.html>
- UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982*. Obtenido de SCRIBD: <https://www.scribd.com/document/310481326/Cultura-Mexico-fr>
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Vilà Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de investigación educativa*, Vol. 24, nº 2, 353-372.
- Vilà Baños, R. (2008). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Universidad de Barcelona: CIDE.
- Weaver, G. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. En R. Paige, *Education for the Intercultural Experience* (págs. 137-157). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- White, R. W. (1988). *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Witte, A., & Harden, T. (2011). *Interculture Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Berna: Peter Lang.
- Wlosowicz, T. M. (2005). La compétence plurilingue et pluriculturelle : Quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche ? *Synergie Espagne*, 123-134.

- Yuste Frías, J. (2014). Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'Interprétation en Milieu Social. *Çédille. Revista de Estudios Franceses. Monografías de Çédille 4*, 91-111.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, G. (2003). *The Recognition of Intercultural Competences : From Individual Experience to Certification*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Zarate, G., Levy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

ANEXOS

ANEXO I. Lista de siglas, acrónimos y webs de blogs de francés

AC	Aprendizaje Cooperativo
ACNEE	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
ASTI	Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés
C1 / CM	Cultura Materna
C2 (C3...)	Cultura de la Lengua Meta Extranjera
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
CEFISEM	Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CERM	Consejería de Educación de la Región de Murcia
CIL	Currículo Integrado de las Lenguas
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CREM	Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia
DAL	Dispositivo de Adquisición de la Lengua
DAPR	Dificultades del Aprendizaje
DNL	Disciplinas No Lingüísticas
ÉMILE	Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
LE	Lengua Extranjera o Lenguas Extranjeras
L1	Lengua Materna
L2	Segunda lengua o Primera Lengua Extranjera
L3	Tercera lengua o Segunda Lengua Extranjera
PLE	Primera Lengua Extranjera

SLE Segunda Lengua Extranjera

MCERL Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza y evaluación.

SGAV Método Estructuro-Global-Audiovisual (conocido por las siglas inglesas)

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

TAC Tecnologías del Aprendizaje Cooperativo / Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento

ZDP Zona de Desarrollo Próximo (o proximal)

Veamos a continuación algunos blogs de francés para Secundaria:

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/blogs-de-frances-para-secundaria/33366.html>

<https://quieroaprenderfrances.wordpress.com/>

<http://dimeloenfrancesotravez.blogspot.com/>

<http://francesmarques.blogspot.com/p/eleve.html>

<http://frances2-macarena.blogspot.com/>

<https://www.ohlalalingua-blog.com/>

<http://francaisminmaculada.blogspot.com/>

<http://francesalalfredayza.blogspot.com/>

ANEXO II. Censo poblacional 2017²⁹⁶ y relación de centros de secundaria bilingües que recibieron su acreditación en 2012²⁹⁷

2.1.11. Población según nacionalidad.

2017	TOTAL	ESPAÑOLA	EXTRANJERA	EUROPA	EUROPA DE LOS 28	RESTO EUROPA	ÁFRICA	AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	AMÉRICA CENTRAL	AMÉRICA DEL SUR	ASIA	OCEANÍA Y APÁTRIDA
MURCIA (Región de)	1.470.273	1.272.008	198.265	53.220	43.164	10.056	89.373	48.617	700	4.035	43.882	7.009	46
Abanilla	6.158	5.428	730	466	438	28	189	68	2	4	62	7	0
Abarán	13.089	11.976	1.113	79	68	11	716	298	2	80	216	20	0
Águilas	34.758	30.728	4.030	1.585	1.443	142	1.296	1.019	23	68	928	127	3
Albudeite	1.359	1.350	9	2	2	0	2	4	0	1	3	1	0
Alcantarilla	41.331	37.853	3.478	827	698	129	1.132	1.347	18	106	1.223	172	0
Alcázares (Los)	15.349	10.242	5.107	1.770	1.475	295	1.745	1.056	9	42	1.005	532	4
Aledo	945	906	39	25	25	0	4	10	0	1	9	0	0
Alguazas	9.557	8.303	1.254	191	137	54	825	217	2	10	205	18	3
Alhama de Murcia	21.448	17.370	4.078	974	928	46	2.172	864	10	75	779	68	0
Archena	18.771	15.722	3.049	496	436	60	1.395	1.118	4	39	1.075	40	0
Beniel	11.233	8.702	2.531	659	378	281	1.653	193	1	4	188	26	0
Blanca	6.521	5.744	777	132	121	11	566	61	6	5	50	18	0
Bullas	11.546	11.080	466	218	204	14	46	177	14	8	155	25	0
Calasparra	10.214	9.045	1.169	646	593	53	305	202	0	6	196	16	0
Campos del Río	2.022	1.901	121	81	80	1	28	9	0	2	7	3	0
Caravaca de la Cruz	25.633	23.838	1.795	762	721	41	243	734	7	45	682	54	2
Cartagena	214.177	191.052	23.125	5.727	4.719	1.008	13.247	3.241	86	250	2.905	901	9
Cehégín	15.193	13.877	1.316	897	887	10	291	80	9	5	66	48	0
Ceutí	11.472	10.451	1.021	211	186	25	447	334	5	29	300	29	0
Cieza	34.987	32.228	2.759	432	297	135	1.754	486	5	110	371	87	0
Fortuna	10.049	8.057	1.992	682	595	87	1.136	149	5	5	139	25	0
Fuente Álamo	16.180	11.937	4.243	980	930	50	2.215	1.020	3	37	980	28	0
Jumilla	25.672	21.560	4.112	659	637	22	1.583	1.827	9	115	1.703	43	0
Librilla	5.160	4.723	437	80	69	11	245	106	1	10	95	6	0
Lorca	92.299	74.313	17.986	2.635	2.463	172	9.750	5.252	20	456	4.776	349	0
Lorquí	7.039	6.204	835	199	184	15	472	147	2	7	138	17	0
Mazarrón	30.996	19.817	11.179	5.775	5.523	252	3.782	1.467	17	174	1.276	155	0
Molina de Segura	70.344	63.086	7.258	2.635	2.320	315	2.361	1.944	44	186	1.714	317	1
Moratalla	8.048	7.686	362	127	120	7	187	37	1	3	33	10	1
Mula	16.713	14.885	1.828	278	261	17	1.002	510	2	13	495	38	0
Murcia	443.243	394.999	48.244	13.496	8.238	5.258	18.445	13.877	293	1.635	11.949	2.414	12
Ojós	494	492	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Piñero	3.873	3.506	367	223	211	12	106	29	1	6	22	9	0
Puerto Lumbreras	15.020	12.707	2.313	586	554	32	1.286	394	4	49	341	47	0
Ricote	1.315	1.274	41	22	19	3	16	3	0	0	3	0	0
San Javier	31.695	24.086	7.609	2.427	1.919	508	3.622	1.404	28	78	1.298	152	4
San Pedro del Pinatar	24.903	18.844	6.059	2.549	2.013	536	2.590	832	8	62	762	87	1
Santomera	16.058	13.323	2.735	428	333	95	1.706	560	3	23	534	41	0
Torre-Pacheco	35.198	24.809	10.389	1.529	1.357	172	6.356	1.716	19	68	1.629	787	1
Torres de Cotillas (Las)	21.420	19.954	1.466	269	227	42	817	336	3	25	308	44	0
Totana	31.394	24.770	6.624	717	659	58	1.539	4.263	10	109	4.144	104	1
Ulea	891	844	47	5	5	0	36	6	1	0	5	0	0
Unión (La)	19.764	17.892	1.872	170	155	15	1.452	216	3	39	174	34	0
Villanueva del Río Segura	2.650	2.501	149	47	42	5	68	25	1	1	23	9	0
Yecla	34.092	31.943	2.149	522	494	28	543	979	19	44	916	101	4

²⁹⁶ Anuario Estadístico de la Región de Murcia 2017. Tomo II. Datos Municipales 2.1. Evolución y estructura de la población. Fuente: CREM. Padrón Municipal de Habitantes.

²⁹⁷ Información consultada el 26 de febrero de 2015 de la Web: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=88681&IDTIPO=60&RASTRO=c\\$m122,133,2087](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=88681&IDTIPO=60&RASTRO=c$m122,133,2087)

La relación de centros públicos de Enseñanza Secundaria de Bilingüe Español-Francés de la Región de Murcia que obtuvieron su acreditación fueron:

LOCALIDAD	CENTRO
CARTAGENA	IES BEN ARABI
CEUTÍ	IES FELIPE DE BORBÓN
LORCA	IES PRINCIPE DE ASTURIAS
MURCIA	IES ALFONSO X EL SABIO
	IES MIGUEL DE CERVANTES
TOTANA	IES JUAN DE LA CIERVA Y CODORNIU

Los centros públicos de Enseñanza Secundaria Bilingüe mixta de Español-Francés-Inglés de la Región de Murcia que obtuvieron su acreditación fueron:

ÁGUILAS	IES ALFONSO ESCÁMEZ
ALHAMA DE MURCIA	IES VALLE DE LEIVA
ARCHENA	IES VICENTE MEDINA
LOS DOLORES	IES SAN ISIDORO
CARTAGENA	IES JUAN SEBASTIÁN ELCANO
CARAVACA DE LA CRUZ	IES SAN JUAN DE LA CRUZ
CIEZA	IES LOS ALBARES
JUMILLA	IES ARZOBISPO LOZANO
LORCA	IES RAMÓN ARCAS
MAZARRÓN	IES DOMINGO VALDIVIESO
	IES FELIPE II
MOLINA DE SEGURA	IES FRANCISCO DE GOYA
	IES VEGA DEL TÁDER
MULA	IES ORTEGA RUBIO
ALQUERÍAS	IES ALQUERÍAS
MURCIA	IES JUAN CARLOS I
	IES MARIANO BAQUERO GOYANES
EL PALMAR	IES MARQUÉS DE LOS VÉLEZ
BENIAJÁN	IES BENIAJÁN
LA ALBERCA	IES ALQUIBLA
SANTIAGO DE LA RIBERA	IES MAR MENOR
TOTANA	IES PRADO MAYOR
YECLA	IES JOSÉ LUIS CASTILLO PUCHE

Los centros adheridos al Bilingüe se pueden consultar en la siguiente página web:
<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1XuP2wNygHic99G5rEqVv7shqNts&msa=0&ll=37.32308444957153%2C-0.843662182104481&spn=1.504884%2C2.1698&z=8>

ANEXO III. Recomendaciones del informe de la asociación bilingüe

5.- RECOMENDACIONES

- Los responsables políticos de la Región de Murcia deberían asegurar la calidad y el desarrollo del modelo de enseñanza bilingüe y evitar la inestabilidad que genera cambios de normativa y de modelo cada poco tiempo.
- Un programa de enseñanza bilingüe tiene que mantenerse como mínimo durante los 12 años que dura la escolarización de un alumno y las mejoras que se realicen no deben afectar al modelo sino a aspectos de su desarrollo.
- La orden debería ser revisada y modificada en su totalidad. El modelo que ofrece a la comunidad murciana no puede alcanzar el mínimo nivel de calidad necesario para lograr objetivos adecuados.
- La incorporación de todos los centros educativos de la Región de Murcia y de todos los alumnos al Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras con carácter obligatorio para el curso 2018-2019 puede provocar el rechazo de aquellos centros que no muestren voluntad de hacerlo. Sería más efectivo contar con la aprobación de los claustros y consejos escolares de los centros que aseguren un clima de compromiso para su puesta en marcha.
- El sistema de diferentes modalidades en que se organizan el Segundo Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, es complejo y no favorece el principio de que todos los alumnos participen de una educación en las mismas condiciones.
- Los requisitos para que los alumnos accedan a las diferentes modalidades en Educación Secundaria Obligatoria son poco rigurosos y no garantizan que puedan seguir una enseñanza bilingüe en condiciones.
- Sería muy aconsejable la publicación de orientaciones didácticas que guíen a los profesores en un marco de actuación diferente, en un sistema de aprendizaje nuevo para muchos de ellos.
- Los niveles de competencia lingüística exigidos a los maestros y profesores no son suficientes para asegurar un programa de enseñanza bilingüe de calidad. La Administración educativa debería establecer mecanismos para garantizar que los docentes poseen las competencias necesarias y que las certificaciones que en su caso se aporten cuentan con la vigencia suficiente.
- La implementación de un programa bilingüe de calidad debe ir acompañada de medidas que garanticen su puesta en marcha y su mantenimiento: dotación económica, recursos humanos y tecnológicos, provisión de profesorado habilitado, formación de profesorado y actualización profesional en el ámbito AICOLE y lingüístico en España y en el extranjero, así como un programa de auxiliares de conversación que den apoyo al programa, entre otros. La orden apenas especifica medidas que atiendan estos aspectos.

- La normativa debería incluir un sistema de evaluación externa obligatorio que permita comprobar el progreso de los alumnos desde su incorporación al programa y a lo largo del mismo.
- La Comunidad Autónoma de Murcia, que PISA sitúa a la cola de España, debería implantar un modelo de enseñanza bilingüe de calidad, gradual, realista y con los recursos necesarios que asegurara la mejora de sus resultados educativos.

Asociación Enseñanza Bilingüe, Madrid, diciembre 2016

ANEXO IV. Cuestionarios del Estudio Delphi y de la encuesta

Primer cuestionario del Estudio Delphi a Profesores

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

1. CENTRO/S

Centro o centros en los que imparte clase (**especificar**):

_____ (1.1 a 1.15)

2. Niveles /cursos de sus alumnos:

_____ (2.1 a 2. 8)

3. ¿En su clase hay estudiantes extranjeros? SI (3.1) NO (3.2) Ns/Nc (3.3)

4. De qué nacionalidades? (**especificar**):

a. _____ (4.1)

b. _____ (4.2)

c. _____ (4.3)

d. _____ (4.4)

Otras _____ (4.5) a (4.10)

4.a. ¿En qué medida la presencia de alumnos de distinta procedencia cultural incide en las clases?

2. FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

5.- Se dice que la formación de los educadores docentes debe ser continua.

Muy de acuerdo (5.1)

Poco de acuerdo (5.2)

Nada de acuerdo (5.3)

6.- ¿Qué medidas toman las administraciones para que sea posible la formación continua?

_____ (6.1) a (6.10)

7. ¿Los centros de enseñanza fomentan y / o desarrollan cursos dirigidos al profesorado?

SI (7.1) NO (7.2)

8. ¿Ha recibido alguna formación específica con relación a la Competencia Comunicativa Intercultural?

SI (8.1) NO (8.2)

8.a. En caso afirmativo, diga qué institución/-es impartía/-n el curso:

8.b. Por favor, describa brevemente lo que aprendió y pone en práctica en sus clases:

9. En su opinión, para la integración de los alumnos provenientes de diferentes culturas en las clases, ¿qué echa en falta usted como docente? (**especificar**):

3. EXPERIENCIA. LAS LEYES EDUCATIVAS / NORMAS DE LOS CENTROS

10.- Desde su experiencia como docente, ¿qué opina de las leyes educativas y normas de los centros con respecto a la enseñanza del francés (especificar):

10.a. A nivel nacional: _____

10.b. Autonómico: _____

10.c. Local: _____

11. ¿Qué medidas se toman para poder conseguir una “educación integral” del alumnado en los centros españoles?

12. En su opinión considera que son: Suficientes (12.1) Insuficientes (12.2)

12.a. Justifique su respuesta: _____

12.b. En caso de que crea que es insuficiente, diga qué propondría usted hacer _____

4. EN LA CLASE DE FRANCÉS

13. ¿Qué prioriza usted a la hora enseñar la lengua francesa?
(Puntúe del 1 al 5, siendo 1 nada importante y 5 totalmente importante)

La correcta pronunciación: 1, 2, 3, 4, 5

La gramática: 1, 2, 3, 4, 5

La morfosintaxis: 1, 2, 3, 4, 5

La comunicación: 1, 2, 3, 4, 5

Aspectos sociolingüísticos y culturales 1, 2, 3, 4, 5

Otros (Especificar otro/s ámbito/s): _____

5. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

14.1. ¿Para usted qué es el enfoque comunicativo en la didáctica de una lengua extranjera?

14.2. ¿Y el enfoque por tareas?

6. ENFOQUE (INTER-)CULTURAL

15. ¿Se fomenta en clase de francés el conocimiento de la propia cultura y de otras culturas?

SI (15-1) NO (15.2)

16. ¿Con qué tipo de actividades?

17. ¿Cómo evitar los reduccionismos y el choque culturales? _____

18. ¿Cómo evitar caer en clichés o estereotipos? _____

19. ¿Está usted de acuerdo con el enfoque intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera?

SI (19.1) NO (19.2)

19.a. Justifique su respuesta: _____

7. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

20. ¿Conoce el concepto de Competencia Intercultural? SI (20.1) NO (20.2)

20.a. ¿Desde cuándo es consciente de su existencia? _____

20.b. A su juicio, ¿cómo se puede definir la competencia comunicativa intercultural en clase de lengua extranjera? :

21. ¿Cómo se puede trabajar en clase de francés esta competencia? _____

22. Medios que se utilizan para fomentarla:

8. RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS DISPONIBLES

23. ¿Qué manual/es o recursos utiliza para fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural de sus clases?

X. Indica la disponibilidad en tu centro actual de:

Biblioteca multicultural (presencia de recursos de diferentes culturas/ lenguas, excluyendo diccionarios):

SI (23.1) NO (23.2)

Auxiliares de conversación de la lengua meta (francesa) SI (23.3) NO (23.4)

Profesores franceses invitados SI (23.5) NO (23.6)

¿Cree beneficioso para el alumnado que el profesor de la lengua francesa sea bilingüe?

SI (23.7) NO (23.8)

23.a. Por favor, justifique su respuesta _____

23.b. Otros materiales o herramientas que usted crea necesarios para fomentar la competencia intercultural:

9. APRENDER FRANCÉS EN INMERSIÓN CULTURAL

Normalmente partimos de la convicción de que por el solo hecho de que los alumnos participen en un programa de inmersión, su competencia intercultural habrá de acentuarse, sin embargo hay quienes se cuestionan que la simple estancia en el país de la lengua meta (la lengua francesa) tenga como consecuencia natural una mejora en la comprensión cultural.

24. Nos gustaría saber lo que opina usted al respecto (especificar)

25. Cuando se realiza una estancia lingüística, en el centro/s en los que ha impartido clase, ¿se establecen unos objetivos y se preparan actividades previas y posteriores a dicha estancia?

X. Con relación a la competencia intercultural, ¿se prevee trabajar contenidos concretos con motivo de la experiencia que van a realizar en dicha estancia?

X. En caso afirmativo: ¿cuándo hace la evaluación de la mejora de la competencia comunicativa intercultural?:

a) ¿previa a la estancia? SI (25.1) NO (25.2)

b) ¿Por qué? _____

c) ¿durante la estancia? SI (25.3) NO (25.4)

d) ¿Por qué? _____

e) ¿al finalizar la estancia? SI (25.5) NO (25.6)

f) ¿Por qué? _____

g) ¿antes, durante y posteriormente a la estancia? SI (25.7) NO (25.10)

h) ¿Por qué? _____

10. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI): CÓMO EVALUAR LA CCI

26. ¿Cómo evalúa la CCI en la clase? _____

27. La escala de sensibilidad intercultural evalúa aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural¹. ¿Utiliza o ha utilizado alguna vez esta escala?

SI (27.1) NO (27.2)

28. El test de competencia comunicativa intercultural evalúa los aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural². ¿Utiliza o ha utilizado alguna vez esta escala?

SI (28.1) NO (28.2)

11. CONCLUSIÓN:

(El Consejo de Europa, con el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas, especifica que en Europa hay muchas lenguas oficiales y que todas ellas deben ser objeto de aprendizaje para la comunicación. Ya no se habla de lenguas sino de lenguas-culturas. Comprende la propia cultura y otras culturas en igualdad. La comunicación intercultural es una herramienta para hacerse comprender sin malentendidos en la lengua *meta* lengua francesa; es una competencia que se debe aprender para la mejora de la comunicación.)

29. ¿Opina que con los medios disponibles actualmente en las aulas se puede llegar a la formación del alumnado en CCI? SI (29.1) NO (29.2)

29.a. ¿Por qué?

30. A su juicio, ¿qué estrategias, iniciativas y recursos serían necesarios para lograr este objetivo?

Muchas Gracias por su colaboración

¹ Vilà, R. (2007). La comunicación intercultural: Materiales para educación secundaria obligatoria. (pp. 1 - 124). Narcea

² Vilà, R. (2007). La comunicación intercultural: Materiales para educación secundaria obligatoria. (pp. 1 - 124). Narcea

Segundo cuestionario del Estudio Delphi al profesorado de FLE

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

1. CENTROS

1. Centro o centros en los que imparte o ha impartido clase de francés (especificar):

_____ (1.1 a 1.15)

1a. Indique en qué tipo de centro impartió clase durante el curso 2016/17 :**(subraye la/s opción/es correspondiente/s)**

- Bilingüe... SI (1a.1) NO (1a.2)
Plurilingüe ... SI (1a.3) NO (1a.4)
Francés 1ª Lengua Extranjera ... SI (1a.5) NO (1a.6)
Francés 2ª Lengua Extranjera ... SI (1a.7) NO (1a.8)

Otras circunstancias del centro que pueden afectar a la elección de la asignatura de francés:

- Francés compite con otras optativas ... SI (1a.9) NO (1a.10)
Francés compite con otros idiomas ... SI (1a.11) NO (1a.12)
Otros (especifíquese): _____

Mencione algunas de las asignaturas con las que concurre en el caso de haber dicho que sí a alguna de las dos primeras opciones:

_____ (1a.13 a 1a.20)

1b. El discurso (y/o política) del centro favorece la elección de la asignatura de francés ... SI (1b.1) NO (1b.2)

2. RECURSOS

2. ¿Qué manual/es utilizó en clase durante el curso 2016/17?

_____ (2.1 a 2.9)

3. Rodee la puntuación asignada de 1 a 10 (**1 = menor importancia y 10 = mayor importancia**) con relación a la relevancia que considere tienen estos recursos para potenciar la CCI (Competencia Comunicativa Intercultural):

- Biblioteca multicultural **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.1)
Auxiliares de conversación (lengua francesa) **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.2)
Profesores o nativos franceses invitados **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.3)
Que el profesor de la lengua francesa sea bilingüe **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.4)
Medios audiovisuales en francés (cine, música, documentales, ...) **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.5)
La literatura, el arte, la pintura (en francés) **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.6)
Internet, youtube, páginas web, ... para preparación de trabajos **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.7)
Mantener en contacto al alumnado con franceses en redes sociales **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.8)
Intercambios **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.9)
Medios de comunicación, noticias de actualidad **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (3.10)

3a. De la anterior lista de recursos, seleccione aquellos que utilice y organícelos en función de un mayor a menor uso: _____

3b. Otros materiales o herramientas que usted crea necesarios para fomentar la competencia intercultural:

3. ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

4. ¿Cómo valora usted los siguientes aspectos a la hora de enseñar la lengua francesa?

(Puntúe del 1 al 10, siendo 1 nada importante y 10 totalmente importante)

Correcta pronunciación y entonación **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.1)

Léxico **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.2)

Morfosintaxis **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.3)

Las cuatro destrezas (C.O., P.O., C.E. y P.E.) **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.4)

Interacción **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.5)

Motivación del alumno **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.6)

Adecuación de la metodología de aprendizaje a las características del alumno **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.7)

Conocimientos de geografía e historia de Francia **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.8)

Aspectos sociolingüísticos y culturales **1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** (4.9)

Otros (Especificar otro/s ámbito/s):

_____ (4.10 a 4.15)

4. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

5. Según su opinión, ¿qué enfoque/s de la didáctica del FLE (Francés Lengua Extranjera) fomenta/n mejor la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)?

(Puntúe del 1 al 3, siendo 1 no fomenta o fomenta muy poco, 2 fomenta y 3 fomenta mejor. Recuerde que no puede repetir puntuación.)

Enfoque SGAV (estructuro-global audiovisual) **1 2 3** (5.1)

Enfoque comunicativo **1 2 3** (5.2)

Enfoque por tareas o proyectos **1 2 3** (5.3)

5.a ¿Por qué no fomenta la CCI el enfoque?

5b. ¿Por qué fomenta la CCI el enfoque?

5c. ¿Por qué fomenta mejor la CCI el enfoque?

5. ENFOQUE INTERCULTURAL

6. Actividades para alumnado de ESO:

Señale con un aspa (X) tres actividades que fomenten mejor la CCI de sus alumnos.

- Proyección de documentales sobre aspectos culturales, sociales, históricos y/o políticos de países francófonos o de Francia.
- Proyección de películas francesas y/o francófonas.
- Trabajar con documentos auténticos sobre la vida cotidiana o el contexto actual francés o francófono.
- Lectura de textos franceses o francófonos.
- Debates sobre temas de la actualidad francófona.
- Exposiciones orales en francés de trabajos grupales sobre temas relacionados con el contexto francófono.
- Explicación del profesor sobre aspectos interculturales.
- Realización de viajes a destinos francófonos.
- Asistencia a obras teatrales de autores franceses o francófonos.
- Intercambio con alumnos franceses o de países francófonos.
- Realización de actividades propias de la cultura francófona para favorecer el enriquecimiento del alumnado.
- Realización de un análisis comparativo entre similitudes y diferencias de la cultura propia y la francesa o de otros países francófonos a través de textos, cine, pintura, arquitectura y música...
- Actividades para desarrollar el conocimiento de la cultura francesa y/o de otros países francófonos (jornadas gastronómicas, concursos de geografía, exposición de fotografías,...).

- a) En las clases con presencia de alumnos con diversa procedencia cultural, realización de actividades de presentación de sus países de origen y sus tradiciones observando similitudes y diferencias.
- b) Intercambio con personas del ámbito francés o francófono en el ámbito del centro escolar (charlas, actividades culturales...).
- c) Celebración de una Semana Cultural anual que se podría centrar en un tema
- d) Participación en actividades culturales propuestas por la Alianza Francesa u otros entes franceses o francófonos.
- e) Participar en proyectos eTwinning

6a. Enumere las tres elegidas por orden de importancia (1ª, 2ª, 3ª) y escríbalas a continuación :

(6.1 a 6.3)

6b. De las otras que queden, elija otras tres y enumérelas por orden de importancia (4ª, 5ª, 6ª) y escríbalas a continuación :

(6.4a 6.6)

6c. De las restantes (tras quitar las 6 más importantes), enumere las que fomentan **MENOS**, según su percepción, la CCI numerándolas en orden descendente (p.ej. r, q, p, ...c, b, a)

(6.7a 6.14)

7. Clichés o estereotipos: reduccionismos y choques culturales.

He aquí algunas propuestas para evitar reduccionismos y choques culturales:

(Puntúe del 1 al 10, siendo 1 nada importante y 10 muy importante. Recuerde que no puede repetir puntuación.)

- a) Fomentando el conocimiento y la información sobre las culturas diferentes, así como el diálogo.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.1)
- b) Fomentando el intercambio entre alumnos, animando a que expliquen sus diferencias, de forma sosegada y respetuosa.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.2)
- c) Trabajando seriamente la integración del alumnado en riesgo de exclusión.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.3)
- d) Con medios materiales y una nueva concepción de la enseñanza.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.4)
- e) Fomentando el trabajo en grupos heterogéneos para favorecer el conocimiento mutuo y el respeto de la diferencia.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.5)
- f) Fomentando el intercambio, el respeto y la tolerancia en tutorías.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.6)
- g) Aprovechar los estereotipos para traer la lengua y la cultura extranjeras a una esfera conocida para el alumno, confrontando comportamientos y actitudes diferentes para trabajar la tolerancia y el respeto.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.8)
- h) Conocer y valorar las diferentes culturas de los alumnos del centro y colaborar o fomentar actividades relacionadas con dichas culturas.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7.9)

3a. De la anterior lista, seleccione aquellos que utilice y organícelos en función de un mayor a menos uso (por ej. : c, g, a)

Muchas gracias por su inestimable colaboración

Cuestionario para la encuesta al alumnado ESO de FLE

PRIMER CUESTIONARIO DE ALUMNOS

Datos personales

Nombre/-s :
Apellido/-s :
Edad:
Nacionalidad 1:.....
(si doble nacionalidad) Nacionalidad 2:
Alumno de: Curso:.....
Lengua materna:
Lenguas segundas (L2) o lenguas extranjeras (LE) que dominas:
.....

Nivel de dominio de las mismas:

Materna (L1)¹

Comprensión: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Producción oral: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Producción escrita: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Interacción: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Mediación: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5

Primera lengua segunda (L2) o primera lengua extranjera (LE)²

Comprensión: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Producción oral: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Producción escrita: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Interacción: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Mediación: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5

Segunda lengua segunda (L2) o segunda lengua extranjera (LE)³

Comprensión: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Producción oral: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Producción escrita: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Interacción: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5
Mediación: (Elija siendo el 1 muy poco y 5 total) ... 1, 2, 3, 4, 5

El estudio de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE)

(El Consejo de Europa, en el marco de referencia de enseñanza-aprendizaje de lenguas vivas oficiales de Europa, habla de que no sólo se aprenden lenguas. Dice que se aprenden además culturas al aprender nuevas lenguas (L2/LE) como se hace cuando uno aprende su lengua materna (L1).

¿Tienes consciencia de haber realizado algún tipo de formación que te enseñe otra/-s cultura/-s a lo largo de tu formación escolar? SI__ NO__

¿Y fuera del colegio/instituto? SI__ NO__ (Si afirmativo) Dinos qué tipo de formación

.....

¿En qué lugar/-es?

¿En qué año/-s?

¿De qué formas aprendiste las culturas de las lenguas que hablas?

.....

¹ La lengua transmitida por filiación padres a hijos y hablada en el hogar.

² Primera lengua extranjera puede ser el inglés por estudiarse desde la más tierna infancia

³ Segunda lengua extranjera puede ser el francés, el alemán o cualquier otro idioma ofertado en el centro.

.....
.....
¿Con qué nivel de profundización? ALTO __ MEDIO__ BAJO__ (marque con un X su respuesta)

Nuevas formas de aprender idiomas

(Las nuevas tecnologías (en adelante, NNTT), Internet y las redes sociales, abren el abanico de fuentes de acceso a la información que se multiplican.)

Dicen que la información es poder ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? SI__ NO__ (En caso afirmativo) ¿Por qué? :

.....
.....

Sin embargo, la información puede ser errónea ¿en ese caso es fiable aprender mediante las NNTT? SI__ NO__

¿Por qué?

.....
.....

¿Seleccionas tus fuentes? SI__ NO__ (Si afirmativo) ¿Cómo lo haces?:

.....
.....

¿Crees que es un medio válido para aprender la cultura de las lenguas extranjeras? SI__ NO__

¿Mantienes contactos con personas de otras culturas por redes sociales, correos electrónicos, etc.? SI__ NO__ (en caso afirmativo) ¿Con qué finalidad?

.....
.....

Estancias en el extranjero.

(También los viajes se multiplican por el abaratamiento de los transportes y por las ofertas de trabajo y/o estudios en los países de destino.)

En cuánto al aprendizaje, suele decirse que como mejor se aprende un idioma es en contexto o situación. ¿Estás de acuerdo? Si__ No__

Según su opinión es: (señalar con una X la que se elija)

Una generalidad falsa ____

Una media-verdad ____

Una realidad ____

Expón una experiencia personal de aprendizaje en contexto o situación.....

.....
.....

¿Aprendiste aspectos de la vida cotidiana y las costumbres de los países durante tus estancias en el extranjero? SI__ NO__

(En caso afirmativo) Expón tus recuerdos más sorprendentes :

.....
.....
.....

¿Has aprovechado tus estancias turísticas para seguir formándote? SI__ NO__

(En caso afirmativo) ¿De qué forma?:

.....
.....
.....

Definición de conceptos relacionados con la cultura

¿Son sinónimos los términos multicultural y pluricultural? SI__ No__

(Si piensas que son diferentes) ¿Qué diferencias existen entre ambas?

Defínelos:

Multicultural es

.....
.....
.....

Pluricultural es

.....
.....
.....

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña de años de edad y con DNI / NIE nº manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer su colaboración como “experto” para cubrir los objetivos del Proyecto de Investigación titulado Buenas prácticas en los desarrollos teórico-prácticos de la competencia comunicativa intercultural con el fin de constatar la situación, evaluar y mejorar la práctica de la Competencia Comunicativa Intercultural en clase de francés en los institutos de la Región de Murcia.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos y de que serán utilizados únicamente para la finalidad de este proyecto.

Tomando en consideración toda la información de que dispongo, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para participar en este proyecto como “experto” y que mis opiniones queden reflejadas y sean utilizadas para cubrir los objetivos especificados en dicho proyecto.

Murcia, ... de ... de 2016.

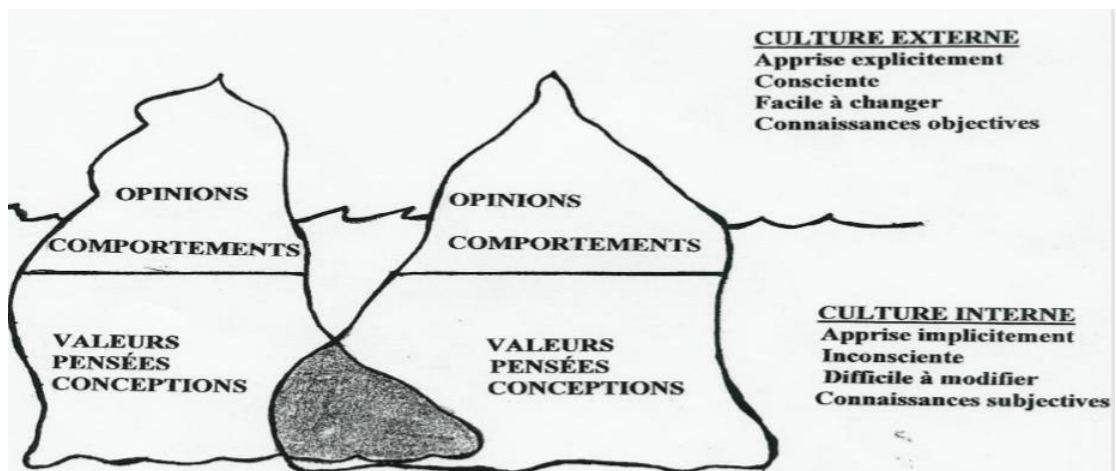
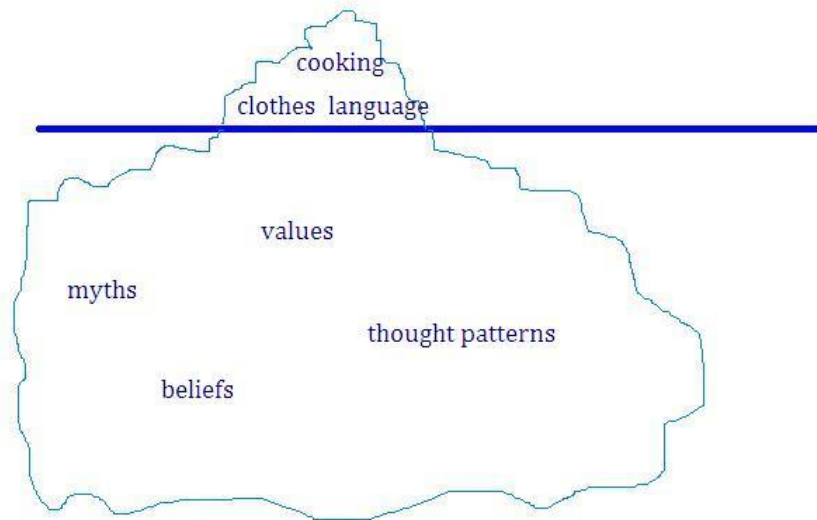
FIRMA/-S

NOTAS PARA LA COMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A la hora de cumplimentar el cuestionario adjunto ruego tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Lea atentamente este cuestionario antes de comenzar a responder a las preguntas.
- 2.- De las preguntas con respuestas numéricas, deberá elegir entre varios números (del 1 al 5), únicamente debe tachar aquella con la que está de acuerdo.
- 3.- Procure no dejar ninguna pregunta sin contestar.
- 4.- En aquellas preguntas dónde deba escribir su opinión, en el caso en que le falte espacio, tenga en cuenta:
 - Si contesta vía Informática: al final del cuestionario, ponga el número de la pregunta para acabar sus comentarios.
 - Si contesta en papel: añada una hoja poniendo al comienzo el número de la pregunta.

ANEXO V. Metáfora del iceberg de Gary Weaver



ANEXO VI. Percepción de la Primera Lengua Extranjera (Lengua inglesa)

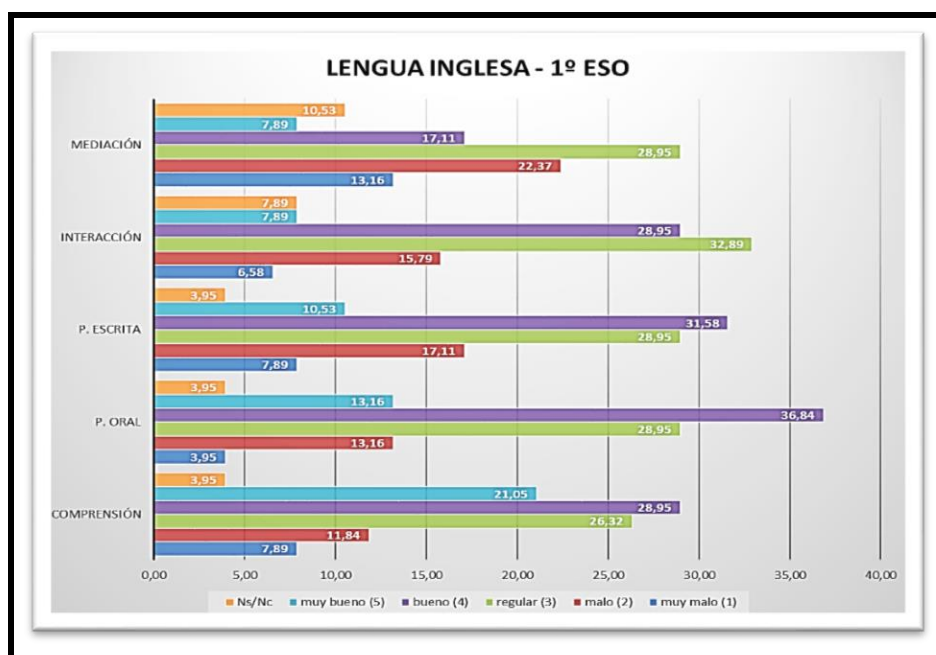
Primero de Educación Secundaria Obligatoria (1º ESO)

En lo concerniente a la Primera Lengua Extranjera (para la gran mayoría, la inglesa), los resultados varían. La percepción que los alumnos tienen del dominio de las destrezas, la interacción y mediación va de *regular a bueno*.

Observemos el siguiente cuadro que contiene los datos porcentuales del alumnado de 1º de ESO sobre su percepción del dominio en la Primera Lengua Extranjera (lengua inglesa):

	LENGUA INGLESA - ALUMNOS 1º						
	muy malo (1)	malo (2)	regular (3)	bueno (4)	muy bueno (5)	Ns/Nc	
comprensión	7,89	11,84	26,32	28,95	21,05	3,95	100,00
P. Oral	3,95	13,16	28,95	36,84	13,16	3,95	100,00
P. Escrita	7,89	17,11	28,95	31,58	10,53	3,95	100,00
Interacción	6,58	15,79	32,89	28,95	7,89	7,89	100,00
Mediación	13,16	22,37	28,95	17,11	7,89	10,53	100,00

En el siguiente gráfico podremos visualizar mejor los resultados en porcentajes de los cuadros anteriores:



De los resultados observados, queremos destacar que:

- el 36,84% de los alumnos de 1º de ESO que cursan como Primera Lengua Extranjera la lengua inglesa manifiesta que su producción oral es *buen*. Con esta destreza podemos ver la influencia positiva que tiene el que una asignatura sea obligatoria para la consecución de los objetivos: los alumnos se benefician de más horas de clase y del apoyo de auxiliares de conversación para la práctica de la producción oral²⁹⁸.
- Sin embargo, en la interacción, los datos muestran que el 32,82% piensa que su nivel de dominio es *regular* y el 15,79% dice que es *malo*. Mientras que solamente un 7,89% piensa que es *muy buena* su interacción en lengua inglesa. Por lo tanto, se sienten capaces de expresar lo que desean, pero no de lograr una comunicación eficaz en la que interviene el interlocutor.

Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (2º ESO)

La percepción que los alumnos tienen de su dominio en lengua inglesa sobre las destrezas, la interacción y mediación va de *regular* a *bueno*.

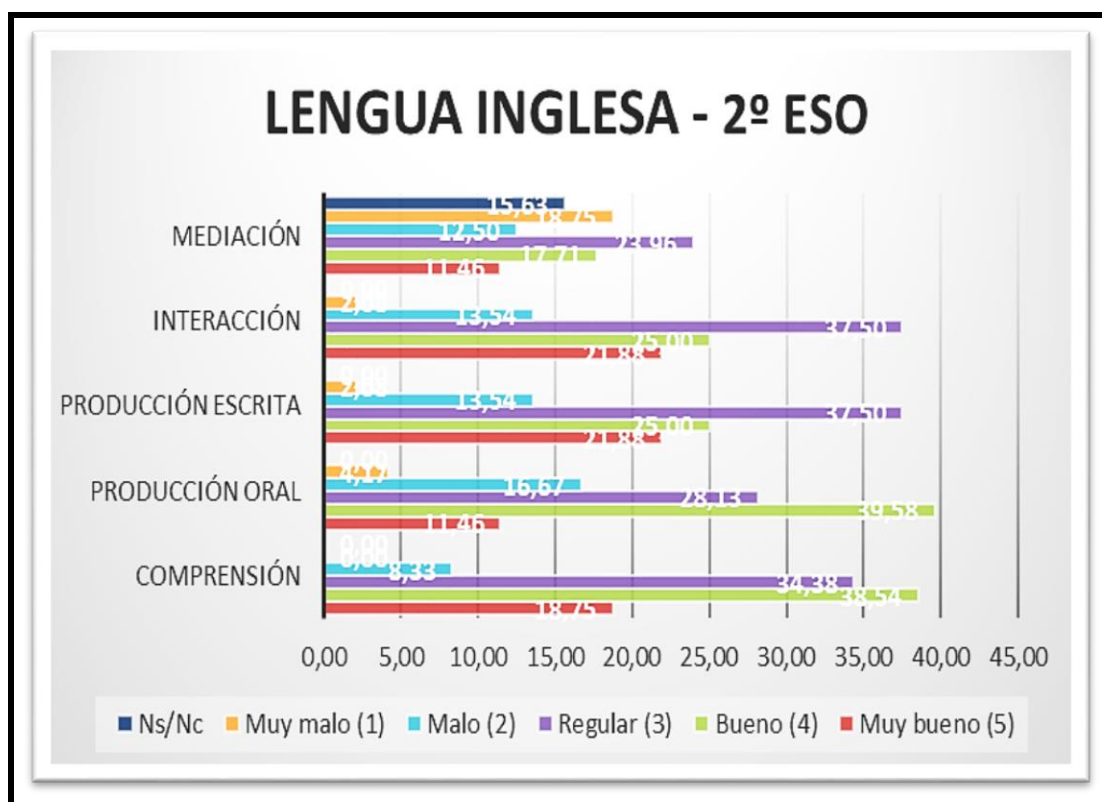
Veamos el cuadro con los datos porcentuales que acordaron los alumnos de 2º de ESO sobre la percepción de sus niveles de dominio en la Primera Lengua Extranjera (lengua inglesa):

2º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	18,75	38,54	34,38	8,33	0,00	0,00	100,00
Producción Oral	11,46	39,58	28,13	16,67	4,17	0,00	100,00
Producción Escrita	21,88	25,00	37,50	13,54	2,08	0,00	100,00
Interacción	21,88	25,00	37,50	13,54	2,08	0,00	100,00
Mediación	11,46	17,71	23,96	12,50	18,75	15,63	100,00

²⁹⁸ La producción oral es un objetivo primordial del enfoque comunicativo, ya que se busca que el alumno sepa comunicarse en lengua meta y el porcentaje de uso mayor corresponde a la comunicación oral.

- De los 339 encuestados, el 28,32% son alumnos de 2º de ESO que cursan como Primera Lengua Extranjera la lengua inglesa.
- Los porcentajes más altos en los cuadros se concentran en las columnas del nivel *bueno* (color verde en el gráfico de debajo) y del *regular* (color azul claro en el gráfico de debajo) para todas las destrezas (comprensión oral y escrita; producción oral y producción escrita) y la interacción.
- Sin embargo, para la mediación, las columnas que acumulan mayores porcentajes son las de *regular* y *muy malo*.

En el siguiente gráfico podremos visualizar mejor los resultados en porcentajes de los cuadros anteriores:



De los resultados observados, queremos destacar que:

- De un total de 96 alumnos de 2º de ESO, solamente 18, es decir, el 18,75% afirma que es *muy bueno* en comprensión oral y escrita en lengua inglesa.

Alrededor del 73% sitúa su nivel de dominio de estas destrezas en un nivel *bueno* (38,54%) y *regular* (34,88%). Solamente ocho alumnos dicen que su dominio es *malo*. Ninguno dijo que su nivel de comprensión es *muy malo*.

- El 67,7% manifiesta que su producción oral es *bueno* (39,58%) o *regular* (28,13%). Seguimos observando los efectos beneficiosos de que para la Primera Lengua Extranjera tengan auxiliares de conversación para la práctica oral, además de más horas para la asignatura.
- En la interacción, los datos muestran que el 37,50% piensa que su nivel de dominio es *regular* y el 13,54% dice que es *malo*; mientras que alrededor de un 22% piensa que es *muy buena* su interacción en lengua inglesa.
- En mediación los porcentajes están muy repartidos y existe menos distancia entre unos valores y otros.

Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (3º ESO)

La percepción del dominio en lengua inglesa que expresa el alumnado de tercer curso de ESO sobre las destrezas, la interacción y mediación va de *regular* a *bueno*.

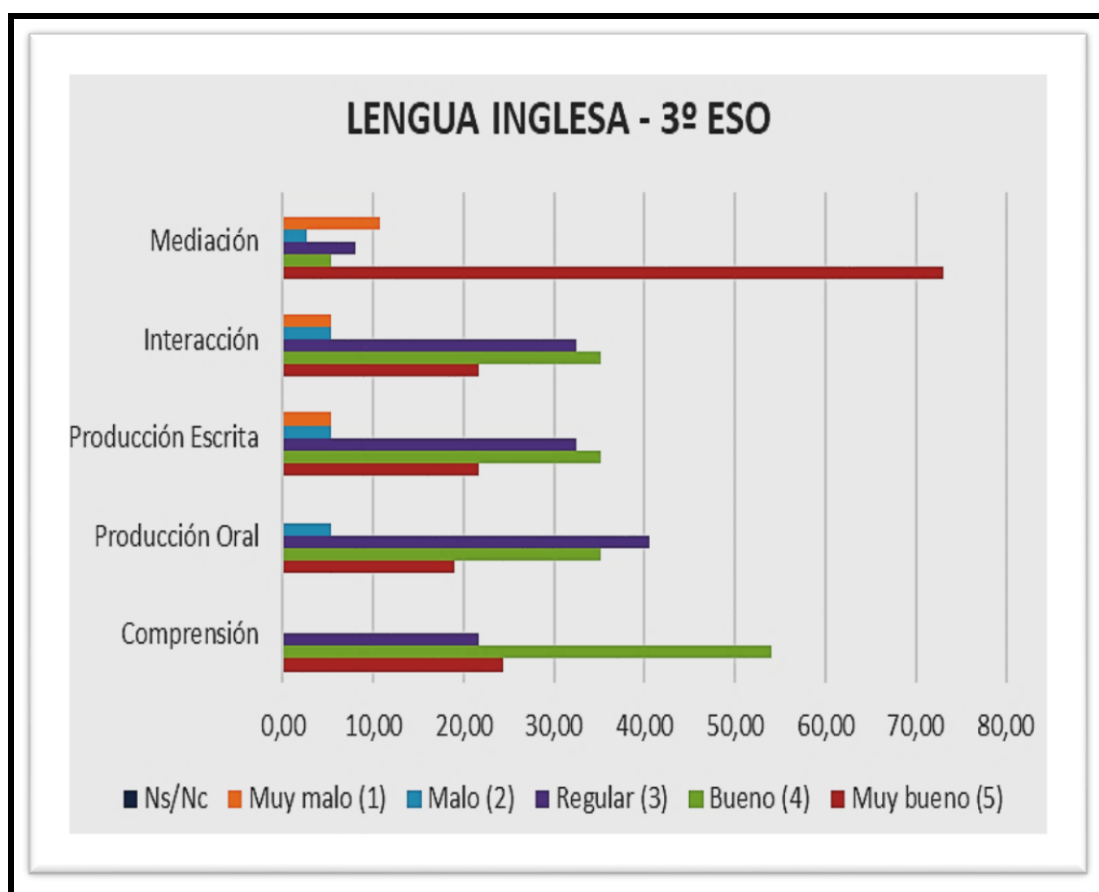
Observemos el cuadro con los valores porcentuales del alumnado de 3º de ESO sobre la percepción de sus niveles de dominio en la Primera Lengua Extranjera (lengua inglesa):

3º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	24,32	54,05	21,62	0,00	0,00	0,00	100,00
Producción Oral	18,92	35,14	40,54	5,41	0,00	0,00	100,00
Producción Escrita	21,62	35,14	32,43	5,41	5,41	0,00	100,00
Interacción	21,62	35,14	32,43	5,41	5,41	0,00	100,00
Mediación	72,97	5,41	8,11	2,70	10,81	0,00	100,00

- De los 339 encuestados, el 10,91% son alumnos de 3º de ESO que cursan como Primera Lengua Extranjera la lengua inglesa. Los porcentajes más

altos en los cuadros se concentran en las columnas del nivel *muy bueno* (color rojo, en el gráfico siguiente), *bueno* (color verde, en el gráfico antes mencionado) y *regular* (color morado, en el gráfico de debajo) para las destrezas (comprensión oral y escrita; producción oral y producción escrita) y la interacción. Para el nivel de dominio de la mediación, por el contrario, la columna que acumula un mayor porcentaje es la de *muy bueno* (color rojo, en el gráfico siguiente).

Visualizaremos mejor los resultados en este gráfico:



De los resultados observados, queremos destacar que:

- De un total de 37 alumnos de 3º de ESO, los que afirman tener un dominio *muy bueno* en las cuatro destrezas no llegan a 9 alumnos (comprensión oral y escrita, 9; producción oral, 7; producción escrita, 8), así como en

interacción, 8 alumnos. En cambio, llama la atención que en mediación sean 27 (casi un 73%) los alumnos que afirman tener un dominio muy bueno.

- El 75,7% manifiesta que su comprensión es *bueno* (alrededor del 54%,) y *regular* (21,62%).
- La producción oral despunta posiblemente por contar con auxiliares de conversación, como ya hemos comentado, y más horas semanales para la Primera Lengua Extranjera (habitualmente, la lengua inglesa. Un 75,6% de estos alumnos dicen que tienen un dominio bueno (35,14%) o regular (40,54%) de la práctica oral.
- En la producción escrita los valores son similares, aunque inferiores: el 67,6% piensa que su dominio de esta destreza es *bueno* (35,14%) o *regular* (32,43%).
- En la interacción, los valores muestran que el 67,59% piensa que su nivel de dominio es *bueno* y el 32,4% dice que es *regular*; mientras que alrededor de un 21,6% piensa que es *muy buena* su interacción en lengua inglesa.

Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO)

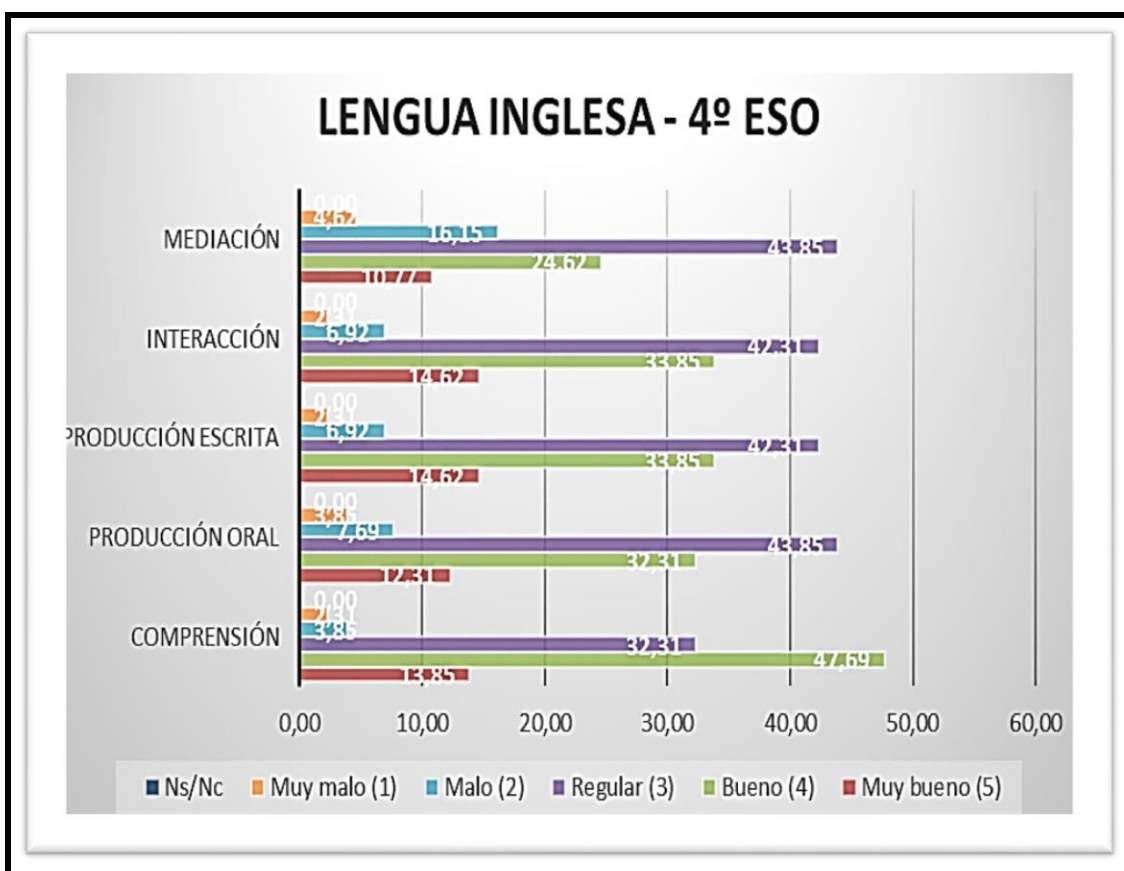
La percepción que los alumnos tienen de su dominio en lengua inglesa sobre las destrezas, la interacción y mediación va de *regular a bueno*.

Observemos el siguiente cuadro, con los valores porcentuales del alumnado de 4º de ESO sobre la percepción de sus niveles de dominio en la Primera Lengua Extranjera (lengua inglesa):

4º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total alumn.
Comprensión	13,85	47,69	32,31	3,85	2,31	0,00	100,00
Producción Oral	12,31	32,31	43,85	7,69	3,85	0,00	100,00
Producción Escrita	14,62	33,85	42,31	6,92	2,31	0,00	100,00
Interacción	14,62	33,85	42,31	6,92	2,31	0,00	100,00
Mediación	10,77	24,62	43,85	16,15	4,62	0,00	100,00

- De los 339 alumnos encuestados, el 38,35% son alumnos de 4º de ESO que cursan como Primera Lengua Extranjera la lengua inglesa. Los porcentajes más altos en los cuadros se concentran en las columnas del *bueno* (color verde en el gráfico de debajo) y *regular* (color morado en el gráfico siguiente) para todas las destrezas (compresión oral y escrita; producción oral y producción escrita) y la interacción.

Visualicemos los resultados en porcentajes en el siguiente gráfico:



De los resultados observados, queremos subrayar que:

- De un total de 130 alumnos de 4º de ESO, solamente 18, es decir, el 13,85% afirma ser *muy bueno* en comprensión oral y escrita en lengua inglesa. El 80% sitúa su nivel de dominio de estas destrezas en un nivel *bueno* (47,6%) o *regular* (33,31%). Solamente cinco alumnos dicen que su dominio de la comprensión es *malo* y tres que es *muy malo*.

- El 76,2% manifiesta que su producción oral es *buena* (32,3%) y *regular* (43,8%). Como ya hemos comentado para los otros cursos la lengua inglesa, siendo habitualmente Primera Lengua Extranjera. Se beneficia de más horas de clase para la asignatura y de auxiliares de conversación de habla inglesa.
- En la interacción, los datos muestran que el 42,4% piensa que su nivel de dominio es *regular* y el 33,85% dice que es *bueno*; mientras que alrededor de un 14,6% piensa que es *muy buena* su interacción en lengua inglesa.
- En mediación, los porcentajes más altos de alumnos dicen que su nivel de dominio es *bueno* (24,63%) o *regular* (43,81%).

ANEXO VII. Percepción de la Lengua Materna

Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (1º de ESO)

Veamos seguidamente los resultados relacionados con la Lengua Materna de los alumnos de 1º de ESO, presentados en porcentajes:

	LENGUA MATERNA - ALUMNOS 1º					
	muy malo (1)	malo (2)	regular (3)	bueno (4)	muy bueno (5)	
comprensión	1,32	0,00	1,32	13,16	84,21	100,00
P. Oral	0,00	1,32	2,63	21,05	75,00	100,00
P. Escrita	0,00	3,95	9,21	46,05	40,79	100,00
Interacción	0,00	0,00	6,58	19,74	73,68	100,00
Mediación	10,53	0,00	9,21	21,05	59,21	100,00

Lo relevante de estos resultados es que la percepción del alumnado de 1º de ESO (76 alumnos) es *muy bueno* o *bueno* en las cuatro destrezas, la interacción y la mediación en su lengua materna, con el desglose siguiente:

- 74 alumnos, el 97,37%, piensan que tiene un nivel de comprensión (oral y escrita) *muy bueno* (de 84,21%) o *bueno* (13,16%);
- 73 alumnos creen poseer un nivel de producción oral *muy bueno* (75%) o *bueno* (21,05%);
- 66 de estos alumnos, el 86,84%, afirman tener un nivel de dominio *muy bueno* (40,79%) o *bueno* (46,05%) de la producción escrita;
- 71 alumnos, el 93,42%, aseguran tener un nivel de interacción *muy bueno* (73,68%) o *bueno* (19,74%);
- Y 61 de ellos, el 80,26% manifiesta que su nivel de mediación es *muy bueno* (59,21%) o *bueno* (21,05%).

Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (2º de ESO)

Seguidamente, veremos, los resultados de L1²⁹⁹ para los alumnos de 2º de ESO:

²⁹⁹ L1 o LM = Lengua Materna

2º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	85,42	12,50	2,08	0,00	0,00	0,00	100,00
Producción Oral	84,38	12,50	3,13	0,00	0,00	0,00	100,00
Producción Escrita	69,79	17,71	12,50	0,00	0,00	0,00	100,00
Interacción	78,13	14,58	4,17	1,04	2,08	0,00	100,00
Mediación	64,58	16,67	5,21	2,08	5,21	6,25	100,00

Lo destacable de estos resultados es que la percepción del alumnado de 2º de ESO (96 alumnos) es *muy bueno* o *bueno* en las cuatro destrezas, la interacción y la mediación en su lengua materna, con el desglose siguiente:

- 94 alumnos, es decir el 97,92%, piensan que su nivel de comprensión (oral y escrita) es *muy bueno* (de 85,42%) o *bueno* (12,50%) y solamente dos alumnos afirman que es *regular*;
- 93 alumnos, el 96,87%, creen poseer un nivel de producción oral *muy bueno* (84,38%) o *bueno* (12,50%) y solo tres alumnos piensan que es *regular*;
- De 84 de estos alumnos, el 87,5%, afirman tener un nivel de dominio *muy bueno* (69,79%) y *bueno* (17,71%) de la producción escrita. En producción escrita en LM, el 12,5% piensa que su nivel de producción escrita es *regular*;
- 89 alumnos, el 92,7%, aseguran tener un nivel de interacción *muy bueno* (78,13%) o *bueno* (14,58%). Únicamente cuatro alumnos afirman tener un dominio *regular*, un alumno dice que *malo* y dos que *muy malo*;
- Y 78 de ellos, es decir, el 81,25% manifiesta que su nivel de mediación es *muy bueno* (64,58%) o *bueno* (16,67%). Cinco alumnos piensan que en mediación su nivel es *regular*, dos afirman que es *malo*, cinco que es *muy malo* y seis no contestaron.

Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (3º de ESO)

A continuación, presentamos los resultados porcentuales en Lengua Materna para el nivel de 3º de ESO:

3º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	86,49	8,11	5,41	0,00	0,00	0,00	100,00
Producción Oral	83,78	10,81	5,41	0,00	0,00	0,00	100,00
Producción Escrita	75,68	10,81	5,41	5,41	2,70	0,00	100,00
Interacción	83,78	10,81	5,41	0,00	0,00	0,00	100,00
Mediación	72,97	5,41	8,11	2,70	10,81	0,00	100,00

De estos resultados, nos parece relevante destacar de la percepción del alumnado de 3º de ESO (37 alumnos) en cuanto a su lengua materna que su nivel es *muy bueno* o *bueno* en las cuatro destrezas, la interacción y la mediación. Consideramos el desglose siguiente:

- 32 alumnos (el 86, 49%) piensan que su nivel de comprensión (oral y escrita) es *muy bueno* (de 85,42%), 3 alumnos piensan que es *bueno* (12,50%) y solamente dos alumnos afirman que es *regular*;
- 31 alumnos (el 83,78%) afirman poseer un nivel de producción oral *muy bueno*, cuatro alumnos creen que es *bueno* (12,50%) y solo dos alumnos aseveran que es *regular*;
- De 37 alumnos, 28 (el 75,68%) creen tener un nivel de dominio *muy bueno*, cuatro alumnos piensan que *bueno* (17,71%), dos asevera que regular, dos dice que malo y solamente uno piensa que es muy malo su nivel de producción escrita;
- 31 alumnos (el 83,78%) asegura tener un nivel de interacción *muy bueno*, cuatro alumnos dicen que es *bueno* y, únicamente, dos alumnos afirman tener un dominio *regular*;
- Y 27 de 37 alumnos (casi el 73%) manifiesta que su nivel de mediación es *muy bueno*, dos alumnos afirman que es *bueno*, tres que es regular y uno que es malo.

Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO)

Y, finalmente, veamos los resultados para la Lengua Materna del nivel de 4º de ESO:

4º ESO	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	Muy malo (1)	Ns/Nc	Total %
Comprensión	85,38	11,54	2,31	0,00	0,00	0,77	100,00
Producción Oral	63,08	30,00	6,15	0,00	0,00	0,77	100,00
Producción Escrita	57,69	33,85	6,15	0,00	1,54	0,77	100,00
Interacción	79,23	17,69	1,54	0,77	0,00	0,77	100,00
Mediación	74,62	18,46	4,62	1,54	0,00	0,77	100,00

Subrayamos que la gran mayoría de los ciento treinta alumnos de 4º de ESO también estima, como los otros cursos, que su nivel de lengua materna es *muy bueno* o *bueno* en las cuatro destrezas, la interacción y la mediación. Al ser un nutrido grupo del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, estos datos son especialmente buenos, máxime cuando (como ya mencionamos anteriormente) para la E/A de lenguas extranjeras la lengua materna actúa de nexo; y, por supuesto, la *competencia subyacente común* a las lenguas del aprendiente no sucedería solamente a nivel lingüístico, sino también a nivel cultural. Además, el porcentaje de alumnos que consideran que son *muy buenos* en su lengua materna (mayoritariamente, el alumnado español) es más elevado que en los otros cursos.

Veamos los resultados más destacables:

- 126 alumnos (casi el 97%) creen que su nivel de comprensión (oral y escrita) es *muy bueno* (para el 85,38%) y *bueno* (para el 11,54%). Solamente tres alumnos piensan que es *regular* y un alumno no contestó;
- 121 alumnos (alrededor del 93%) manifiestan poseer un nivel de producción oral *muy bueno* (63%) y *bueno* (30%). Ocho de los ciento treinta alumnos aseveran que su dominio en producción oral es *regular* y uno o contestó;
- 119 alumnos (el 91,53%) creen tener un nivel de dominio *muy bueno* (57,69%) y *bueno* (33,85%) de la producción escrita. Solo ocho alumnos piensan que *regular* y dos aseveran que su nivel es *muy malo*;

- 126 alumnos (casi el 97%) asegura tener un nivel de interacción *muy bueno* (79,23%) y *bueno* (casi el 17,7%). Dos alumnos dicen que es *regular* y uno asevera que es *malo*. Únicamente, un alumno no contestó;
- Y 121 de 130 alumnos (alrededor del 93%) expresa que su nivel de mediación es *muy bueno* (74,32%) y *bueno* (el 18,47%). Solamente, seis alumnos afirman que es *regular* y dos que es *malo*. Un alumno no contestó.

ANEXO VIII: Ejemplos de proyectos colaborativos

PROYECTOS COLABORATIVOS EN LENGUA-CULTURA FRANCESA CON CENTROS EXTRANJEROS

<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/lengua-francesa-proyecto-colaborativo/53924.html>

Erasmus! /Prêts pour un Erasmus! es un proyecto eTwinning, es decir, una iniciativa de aprendizaje colaborativo *en línea*, llevado a cabo entre Miguel Ordinas, profesor de Español en el Instituto Georges Imbert, de Sarre-Union, en Alsacia, Francia, y Estíbaliz de Miguel, profesora de Francés en el IES Juan de Mairena, de San Sebastián de los Reyes, Madrid. El objetivo: aprender la lengua extranjera a la vez que se comparte conocimiento entre alumnos de ambas nacionalidades.

Con el fin de promover el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, surge este proyecto dirigido a estudiantes de 2º de Bachillerato (o *Terminale*, el equivalente en Francia) que cursaban Español o Francés respectivamente, con un nivel A2-B1. El objetivo común de ambos docentes era derribar los muros para lograr un entendimiento entre ambos referentes culturales, y que así sus alumnos pudieran practicar la lengua extranjera, desarrollar la competencia intercultural, fomentar el trabajo en equipo, usar las TIC, adquirir una conciencia crítica del propio aprendizaje y crear una conciencia europea.

<http://recursostic.educacion.es/heda/web/etwinning/47-proyecto-de-trabajo-colaborativo-con-la-guayana-francesa>

Este proyecto eTwinning agrupa al IES Oretania, de Linares, Jaén, y al Lycée Félix Eboué, Cayenne.

Sus objetivos son:

- Desarrollar destrezas de expresión y de comprensión tanto escrita como oral en una lengua extranjera aumentando la competencia comunicativa a través de la realización de actividades de trabajo colaborativo a través de las TIC entre nuestros estudiantes y los del centro Félix Éboué en Cayenne (Guayana Francesa).
- Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo y de aprendizaje autónomo a través del uso de las herramientas TIC.
- Fomentar el respeto de nuestros estudiantes por formas sociales y culturales diferentes de las suyas.
- Fomentar la lectura en la lengua extranjera.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/language-school-aprendizaje-idiomas/88749.html>

El *Proyecto Erasmus+ Language School 2.0* ha permitido el trabajo y la cooperación entre más de 100 estudiantes europeos de Secundaria y Bachillerato de centros de formación: el Athenée Léonie de Waha (Lieja,

<http://www.atheneedewaha.be/>), que ha ejercido como coordinador, el Institut Val de Llémèna (Sant Gregori, <http://agora.xtec.cat/inlavall/>), The Wallace High School (Lisburn, <https://www.wallacehigh.org/>)

Publicación sobre Proyectos e Twinning (01/03/2019)

En:

http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/actualites/actualites/article/une-lecture-tirer-les-lecons-du-passe-dessiner-notre-avenir-lheritage-culturel-europeen.html?fbclid=IwAR1gX5MkHLkYiGfRu_zbGK3BEk8BmoQAwH3x1uxmqQu2k-dj-Jy668J-RY

ACTUALITÉS

Une lecture : Tirer les leçons du passé, dessiner notre avenir : l'héritage culturel européen à travers eTwinning



La [nouvelle publication eTwinning](#) est disponible dans 27 langues.

Le patrimoine culturel définit qui nous sommes et il renforce notre sentiment d'appartenance à une même famille européenne. Cet ouvrage propose de nombreuses ressources

et idées concrètes pour les activités de classe portant sur ce sujet, ainsi que pour les activités réalisées en dehors de la communauté scolaire.

Les 4 sections de cet ouvrage permettent d'aborder les thématiques suivantes :

- patrimoine culturel et éducation ;
- eTwinning et patrimoine culturel ;
- enseignement du patrimoine culturel à l'école ;
- s'intéresser au patrimoine culturel européen : autres ressources d'apprentissage.

Publié le 01.03.2019

https://issuu.com/helenestavropoulou/docs/twinlettres_e_book_7

Twinlettres: regards critiques sur le monde !

Motivación: Permettre a sus participantes un distanciamiento de su identidad cultural, mirar a la sociedad que les rodea con ojo crítico, trabajando en las Cartas persas de Montesquieu y crear puentes entre el pasado y el presente de Europa.

Idea: Escribir una novela epistolar imitando al trabajo original. Contiene 161 cartas de estudiantes de 10 centros, así como dibujos, diálogo, historias, cómics y vídeos.

Desarrollo: Leyeron las «Cartas persas» y participaron en actividades inspiradas por la obra.



Países: Bélgica, España, Francia, Grecia, Italia, Rumanía, Túnez

Edad estudiantes: de 12 a 18 años

Enlace al proyecto: <https://twinspace.etwinning.net/24460>

Resultado: <http://bit.ly/etwinningch15>

Un ejemplo de proyecto en el propio centro para alumnado de FLE de ESO propuesto en el blog de un profesor:

PROYECTO DE FRANCÉS SOBRE LA FRANCOFONÍA

<http://aprendizajeenproyectos.blogspot.com/2013/04/fw-la-francofonia.html>

1. TÍTULO: LA FRANCOFONÍA

2. **PRODUCTO FINAL:** Presentación de un trabajo multimedia a los compañeros/as y a las familias sobre los países en los que se habla francés.

3. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, EL CURRÍCULO Y LAS NECESIDADES E INTERESES DEL ALUMNADO:

La pedagogía por proyecto se considera una forma de trabajo grupal que motiva a los estudiantes y en la que se cohesionan el grupo en la toma de decisiones. Por otro lado, se quiere llevar a cabo en cuarto de ESO, ya que se dan todas las asignaturas implicadas.

3.1. Y 3.2. RELACIÓN ENTRE LA SECUENCIA DE TRABAJO Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y RELACIÓN ENTRE LA SECUENCIA DE TRABAJO Y LAS MATERIAS O ÁREAS DE CONOCIMIENTO:

SESIÓN	ACTIVIDAD	CCBB
1ª sesión	Presentación del proyecto a los alumnos, con la elaboración de los grupos por continentes (Francés).	Competencia en comunicación lingüística. C. social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal.
2ª sesión	Una persona de cada continente de habla francesa vendrá a hablarles sobre su país a cada grupo (consulado, Erasmus,...)	Competencia en comunicación lingüística. C. social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal.
2ª y 3ª sesiones	Búsqueda de información en Internet (Sociales: historia y geografía de los países; Francés: características culturales).	Competencia en comunicación lingüística. C. tratamiento de la información y digital. C. social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal. Aprender a aprender

4ª sesión	Elaboración de los mapas (Plástica).	C. Cultural y artística. C. social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal.
5ª sesión	Puesta en común de la información entre los miembros del grupo;(Francés).	Competencia en comunicación lingüística. Aprender a aprender. C. social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal.
6ª y 7ª sesiones	Elaboración de los textos en papel en clase (Francés)	Competencia en comunicación lingüística.
8ª sesión	Elaboración de las presentaciones multimedia (Tecnología).	C. tratamiento de la información y digital. C. social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal
9ª sesión	Presentación oral a los compañeros	Competencia en comunicación lingüística. C. tratamiento de la información y digital. Autonomía e iniciativa personal
10ª sesión	Presentación oral a los padres	Competencia en comunicación lingüística. Autonomía e iniciativa personal C. tratamiento de la información y digital.

4.1. AGRUPAMIENTOS (TRABAJO INDIVIDUAL, PAREJAS, PEQUEÑO GRUPO, GRAN GRUPO)

Este trabajo lo realizarán en grupos de cinco alumnos, en los que obligatoriamente habrá al menos uno que domine el dibujo y otro que domine los ordenadores. Evidentemente, se buscará que el nivel de francés sea similar en todos los grupos. Por otra parte, habrá algunas sesiones de trabajo individual para la búsqueda de información.

4.2. TEMPORALIZACIÓN

10 sesiones

4.3. MATERIALES Y RECURSOS

Ordenadores

Libros de texto de francés

Libros de sociales

Materiales de plástica

5. INDICADORES DE ÉXITO DEL PROYECTO

Trabajo cooperativo muy motivador, ya que, al haber varias áreas implicadas, siempre puede haber alguna que motive a cada estudiante.

Uso de las Tic

Descubrimiento de otra cultura muy cercana.

6. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN Y MECANISMOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se evaluarán los siguientes aspectos en cada área:

FRANCÉS:

Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención comunicativa.

Reconocer la idea general y extraer información específica de textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y otros relacionados con algunas materias del currículo.

Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación.

Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales del código de la lengua extranjera (morfología, sintaxis y fonología), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas.

Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.

Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.

SOCIALES:

Interpretar mapas y localizar los países francófonos en el mapa

Aprender las diferentes colonizaciones francesas y por qué se habla el francés en esos países (historia)

PLÁSTICA:

Elaborar los diferentes mapas de la francofonía utilizando los métodos, materiales que se trabajan en el curso (por continentes)

Posibles criterios de evaluación:

ACTIVIDAD	5	4	3	2	1
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Sociales Francés	Muy completo, ya que cubre todos los aspectos solicitados. Fue entusiasta la participación de todos los miembros el equipo.	Completa la investigación, aunque un miembro se mantuvo al margen del trabajo.	Investigación incompleta, los aspectos no cubrieron todos los requisitos, aunque trabajó el equipo completo.	Investigación incompleta. Sólo trabajó un miembro del equipo, no hubo trabajo colaborativo.	No han realizado la investigación.
ELABORACIÓN DE LOS MAPAS Francés	Completos. Todos los países están bien colocados, sus ciudades más importantes y monumentos...	Muy completos, pero falta alguno de los datos necesarios. O no trabajó un miembro.	Incompleto, porque falta algún país, o datos de algunos. Trabajó el equipo al completo.	Incompleto. Faltan muchos países. No se terminó el trabajo. Sólo trabajó un miembro.	No se realizó el trabajo

ELABORACIÓN DE LOS MAPAS Plástica	Correcto. Mucha calidad en el diseño y la realización. Se usan las técnicas necesarias y apropiadas.	Aceptable. Calidad buena, pero no usan todas las técnicas o un miembro no trabajó.	Regular. Poca calidad en el trabajo, aunque intervinieron todos los miembros	Incorrecto. No se usan las técnicas apropiadas. No se terminó el trabajo. Sólo participó un miembro.	No se realizó el trabajo
REDACCIÓN DEL TEMA EN FRANCÉS Francés	Excelente vocabulario y ortografía; La estructura gramatical es muy buena, clara y precisa.	Buen manejo de vocabulario y el texto presenta una buena estructura gramatical, aunque se observaron algunas faltas de ortografía.	Aunque la estructura del texto es buena, no así el manejo y amplitud de vocabulario; además de presentar incontables faltas de ortografía.	Está mal la estructura del texto, deficiente manejo de terminología y el texto presenta numerosas faltas de ortografía.	No se realizó el trabajo
PRESENTACIONES MULTIMEDIA Tecnología	Las presentaciones muestran muy buena distribución de imágenes y texto. Las ilustraciones concuerdan con el tema. Excelente uso de color, fondo y fuentes.	Muy bien en contenido y calidad de distribución e ilustraciones, no así en uso de color y tamaño de fuente.	La investigación es completa, aunque no incluye ilustraciones	La investigación no muestra orden y las ilustraciones son escasas y algunas no concuerdan con el tema. Utiliza fuentes y colores ilegibles.	No se realizó el trabajo
EXPOSICIÓN DEL TEMA EN LA CLASE Francés	El equipo se presentó perfectamente preparado, manteniendo a la audiencia con gran interés. Su tono de voz y léxico apropiados y entendibles.	Buen manejo del tema y léxico apropiado, aunque el tono de voz fue monótono en un integrante del equipo, lo cual causó desinterés de la audiencia.	Aunque su léxico fue adecuado, mostraron gran nerviosismo por falta de dominio del tema.	El equipo presentó falta de manejo del tema. Sus participaciones fueron desordenadas. Léxico inapropiado y en ocasiones el tono de voz fue inaudible.	No se realizó el trabajo

EXPOSICIÓN DEL TEMA A LOS PADRES	El equipo se presentó perfectamente preparado, manteniendo a la audiencia con gran interés. Su tono de voz y léxico apropiados y entendibles. La actitud fue la adecuada ante un auditorio diferente al de la clase	Buen manejo del tema y léxico apropiado, aunque el tono de voz fue monótono en un integrante del equipo, lo cual causó desinterés de la audiencia.	Aunque su léxico fue adecuado, mostraron gran nerviosismo por falta de dominio del tema.	El equipo presentó falta de manejo del tema. Sus participaciones fueron desordenadas. Léxico inapropiado y en ocasiones el tono de voz fue inaudible.	No se realizó el trabajo
Francés					

Además de la rúbrica, que es para todos los pasos del proyecto, se incluyen otros instrumentos:

1ª sesión: Presentación del proyecto a los estudiantes, con la elaboración de los grupos por continentes (Francés).

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

2ª sesión: Una persona de cada continente de habla francesa vendrá a hablarles sobre su país a cada grupo (consulado, Erasmus...)

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

2ª y 3ª sesiones: Búsqueda de información en Internet (Sociales: historia y geografía de los países; Francés: características culturales).

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

4ª sesión: Elaboración de los mapas (Plástica). En esta sesión, el alumno con mayor destreza en plástica realizará el mapa siguiendo las indicaciones del resto de los componentes.

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo y el interés, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

5ª sesión: Puesta en común de la información.

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

6ª y 7ª sesiones: Elaboración de los textos en papel en clase (Francés). En estas sesiones, los estudiantes con mayor nivel en francés elaborarán el escrito, ayudados por los demás (unos realizarán la búsqueda en el diccionario y otros en los libros de consulta).

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

8ª sesión: Elaboración de las presentaciones multimedia (Tecnología). En esta sesión, los alumnos con mayor destreza digital harán el Power Point, guiados por las indicaciones de los demás.

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.

9ª sesión: Presentación oral a los compañeros/as.

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital. Cuadro con criterios de evaluación para la coevaluación por parte de los demás grupos.

10ª sesión: Presentación a los padres.

Metodología e instrumento de evaluación: Observación directa en el aula del trabajo, cuaderno del profesor. Portafolio digital.