



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE LENGUAS**



**MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL TRATAMIENTO DE REPRESENTACIONES  
DE ESTUDIANTES DE FLE SOBRE LOS HABLANTES FRANCÓFONOS**

**TRABAJO TERMINAL DE GRADO  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA  
P R E S E N T A  
YADIRA GIESSELER COLÍN**

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. EN L. GEORGIA M. K. GRONDIN  
CODIRECTORA DE TESIS: DRA. EN P. CHRISTELLE FERRARIS  
TUTOR ADJUNTO: DR. EN L. JOSÉ ALFREDO SANCHEZ GUADARRAMA**

**TOLUCA, MÉXICO**

**OCTUBRE, 2025**

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
Preguntas de investigación	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos	6
Planteamiento del problema	6
Justificación	10
<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	13
<b>1.1. Representaciones sociales y su construcción</b>	13
1.1.1 Formación y estructura de las representaciones sociales	14
1.1.2 Funciones de las representaciones	17
1.1.3 Estereotipos y los objetivos de su deconstrucción en el aula	20
<b>1.2 Otredad, ¿quiénes son los “otros” en clase de FLE?</b>	23
1.2.1 Alteridad y Aliedad	24
1.2.2 Construcción de la identidad de los estudiantes y docentes	26
1.2.3. Shifts identitarios en aprendientes de FLE	27
<b>1.3. La Identidad francófona vs Identidad mexicana</b>	29
1.3.1 Espacio francófono como comunidad imaginaria	31
1.3.2 ¿Qué es ser francófono?	33
1.3.3 ¿Son los profesores no nativos y los estudiantes de FLE hablantes francófonos?	38
<b>1.4. El docente como mediador intercultural</b>	41
1.4.1 Mediación en el aula de lenguas	42
1.4.2 Sensibilización intercultural en el aula de FLE	43
1.4.3 El dialogo intercultural entre profesores y estudiantes de FLE	44
<b>1.5. Material didáctico</b>	45
1.5.1 Material didáctico intercultural	48
1.5.2 Material didáctico para entornos virtuales	53
1.5.3 Objeto Cultural	56
<b>2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	59
2.1. Antecedentes	59
2.2. Breve descripción de la investigación	61
2.3. Metodología de la investigación-acción	62
2.3.1 Metodología del acercamiento intercultural	64
2.3.2 Contexto de la investigación y público	67
2.4. Instrumentación	70
2.4.1 Consideraciones éticas y técnicas	72
2.4.2 Cuestionario	73
2.4.3 Lista de cotejo	76
2.4.4 Tickets de salida y Escala likert	77
2.4.5 Diario Reflexivo	80
2.5. Propuesta de la intervención	83
2.5.1. Organización general de la intervención	83
2.5.2 Objetivos del material didáctico	86
2.5.3 Componentes interculturales de la propuesta	87
2.5.4 Componentes didácticos de la propuesta	87

2.5.5 Propuesta de material didáctico _____	94
<b>3. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS _____</b>	<b>99</b>
3.1. Resultados del cuestionario inicial _____	99
3.2 Aplicación didáctica _____	107
3.2.1 Material uno: francofonía humana _____	109
3.2.2 Material dos: francofonía cultural y lingüística _____	113
3.2.3 Material tres: espacios francófonos _____	116
3.2.4 Material cuatro: contenido audiovisual y literario francófono _____	120
3.2.5 Discusión final con el grupo meta _____	125
<b>4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN _____</b>	<b>133</b>
4.1 Movimientos en las representaciones de los aprendientes _____	135
4.2 El material didáctico intercultural como elemento de cambio _____	148
4.3 Sensibilización intercultural _____	160
4.4 Francofonía e identidad francófona de los estudiantes de FLE y de la docente no nativa _____	168
4.5 El rol docente como agente de cambio _____	184
4.6 Vinculación entre cultura y lengua _____	189
<b>5. CONCLUSIONES _____</b>	<b>196</b>
<b>REFERENCIAS _____</b>	<b>203</b>
<b>ANEXOS _____</b>	<b>216</b>
ANEXO A. Carta de consentimiento para la institución _____	217
ANEXO B. Carta de consentimiento para el estudiante _____	218
ANEXO C. Cuestionario inicial _____	220
ANEXO D. Respuestas del cuestionario inicial _____	221
ANEXO E. Lista de Cotejo para el material didáctico _____	222
ANEXO F. Formato de Diario Reflexivo _____	227
ANEXO G. Escalas likert y tickets de salida _____	228
ANEXO H. Formato conferencia / discusión _____	232
ANEXO I. Propuesta de material didáctico _____	234

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

Ilustración 1.1. Estructura de las representaciones sociales de acuerdo con Jean Claude Abric	15
Ilustración 1.2. Proceso intercultural (elaboración propia)	45
Ilustración 2.1. Ciclo de la investigación acción de acuerdo con Latorre	62
Ilustración 2.2. Fases de la investigación (elaboración propia)	67
Ilustración 2.3. Estructura del Diario Reflexivo de acuerdo con La Fuente y Fonseca (2023)	81
Ilustración 2.4. Muestra de material didáctico, francofonía humana	91
Ilustración 2.5. Muestra de material didáctico, francofonía cultural y lingüística	92
Ilustración 2.6. Muestra de material didáctico, espacios francófonos	92
Ilustración 2.7. Muestra de material didáctico, contenido francófono	92
Ilustración 3.1. Hallazgos cuestionario inicial.	105
Ilustración 3.2. Objetivos del material didáctico.	106
Ilustración 4.1. Representación del <i>shift</i> identitario ocurrido en el grupo meta y la docente (elaboración propia)	147
Ilustración 4.2 Perfiles de francófonos (elaboración propia)	178
Tabla 2.1. Cronograma de aplicación de instrumentos	71
Tabla 2.2. Cronograma tentativo de la intervención didáctica	85
Tabla 2.3. Tabla recapitulativa de componentes interculturales	91
Tabla 2.4. Resumen de la intervención	88
Tabla 2.5. Descripción del material didáctico y sus fases (elaboración propia)	94
Tabla 3.1. Resultados de identificación de cada estudiante	101
Tabla 3.2. Matriz de categorías de análisis de representaciones, adaptado de Cuevas (2016)	102
Tabla 3.3. Preguntas guía para la discusión final	126

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación-acción está destinada al descubrimiento y al tratamiento de representaciones de estudiantes de FLE (francés como lengua extranjera) sobre los hablantes francófonos, a través de materiales didácticos diseñados para instaurar un dialogo intercultural dentro del aula. El contexto en el que se incrusta este trabajo corresponde a un centro privado de lenguas ubicado al sur de la Ciudad de México, en su modalidad virtual.

El trabajo inicia con una presentación de los objetivos y las preguntas de investigación, la metodología y las técnicas empleadas. Enseguida, se presenta el primer capítulo correspondiente al Marco Teórico, en éste se ahonda en los constructos y conceptos relevantes de la investigación, tales como las representaciones sociales y su formación en los alumnos, usuales consumidores pasivos de elementos culturales, así como la importancia de trabajar los estereotipos en el aula. De igual manera, se discuten interrogantes esenciales para comprender la problemática del tema, como lo son la identidad francófona y cómo el rol del docente cambia desde un enfoque intercultural. El segundo capítulo aborda la metodología empleada, las fases de la intervención didáctica y se detalla cada uno de los instrumentos de recolección de datos, así como sus objetivos. Acto seguido, el tercer capítulo describe los resultados obtenidos de los instrumentos de investigación y de la aplicación del material didáctico. Enseguida, se presenta el capítulo número cuatro correspondiente al análisis de los resultados y la discusión. A lo largo de este apartado se responden a las preguntas de investigación y se interpretan los resultados obtenidos a través de seis ejes de análisis establecidos a partir de elementos teóricos estudiados. Finalmente, se

destina un apartado para las conclusiones del presente trabajo, así como las limitaciones y futuras líneas de investigación identificadas.

El creciente interés de la comunidad académica por la interculturalidad y su anclaje en el espacio educativo demandan en efecto mayores estudios sobre las representaciones de los actores educativos; constituyendo éstas uno de los aspectos determinantes para el desarrollo de un dialogo intercultural nutrido y exitoso. En especial porque estas representaciones pueden estar basadas en estereotipos, que a su vez pueden generar prejuicios. Es así que, desafiar generalizaciones y representaciones estereotipadas, así como presentar otros puntos de vista es una parte esencial del desarrollo de la competencia intercultural (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002).

A lo largo del tiempo, se ha podido observar en las metodologías de la enseñanza de lenguas un deseo por integrar la cultura a las clases de segundas lenguas, este deseo es razonable puesto que Lengua y Cultura son dos constructos que van de la mano: “Son dos polos de una misma estructura conceptual semántica-simbólica que forman un continuo cognitivo” (Pfleger, 2021, párr. 6). Así, uno se va nutriendo del otro relacionándose e interactuando entre sí. Estos dos elementos, no estarían opuestos, sino que estarían conectados en un proceso de pensamiento o cognición, además de que tendrían significado y podrían ser representados simbólicamente, no sólo de manera oral, sino también de manera factual y actitudinal. Tales interacciones entre estos dos elementos son complejas, de tal suerte que la lengua meta, en este caso la lengua francesa estaría ligada a la realidad cultural e incluso a la comunidad cultural imaginaria que la habla.

Por lo que es posible constatar en varios métodos de FLE correspondientes a los inicios de los años 2000 la existencia de secciones destinadas a presentar elementos culturales, lo que normalmente se denominaba “*Civilisation*”. Actualmente este término puede considerarse en desuso puesto que el contenido propuesto por este apartado ha sido cuestionado por diferentes motivos. Al

respecto Louis (2007) menciona que la enseñanza de la civilización se ha enfocado tradicionalmente a textos literarios y la historia, priorizando la cultura erudita, considerada más fácil de enseñar por su catalogación. Esta cultura, vista como legítima por nativos y élites, fue cuestionada durante los años 80 y 90.

Según el autor, los contenidos expuestos corresponderían a un tipo de conocimiento de una clase privilegiada. Nos atreveríamos a plantear que el término de "*Civilisation*" describiría una sociedad en cierta medida clasista y estaría ligada a aspectos colonialistas. Se presentaría una cultura de nativos, no diseñada para un público extranjero. Dentro de este marco el autor realiza un ejemplo paralelo de lo que en algún tiempo se hacía con la enseñanza de la gramática: "*Il fait remarquer que si, sur le plan linguistique, on a longtemps utilisé en FLE des grammaires initialement prévues pour des natifs, sur le plan culturel également, on a transposé des cours prévus pour des francophones*" (Luis, 2007, p.30). Tal razonamiento muestra los inconvenientes del término "*Civilisation*", el contenido expuesto dentro de los métodos de FLE, así como la manera de presentarla a los estudiantes no francófonos. Dicho apartado algunas veces presentaba capsulas informativas sobre la cultura de la lengua meta, éstas se mostraban separadas del resto del método y se enfocaban en la sociedad francesa del Hexágono. De la suerte que al dejar de lado la diversidad, se uniformizaría y sesgaría la cultura presentada en los métodos de lengua.

Incluso métodos diseñados exclusivamente para la enseñanza de la cultura, aún guardan el término en sus títulos. Por ejemplo, los manuales en todos sus niveles de *Civilisation progressive du français* de la editorial CLE (Carlo y Causa, 2019) o los libros especializados en francofonía en todos sus niveles de *Civilisation progressive de la francophonie* (Noutchié Njiké, 2019) de la misma editorial. Dentro de estos soportes didácticos, aún observamos un enfoque culturalista, los textos presentados son informativos, acompañados de actividades de comprensión escrita, rara vez se cuestiona la información a los aprendientes o se les interroga sobre su cultura de origen. Aún cuando llegan a presentarse

preguntas relacionadas, es difícil que el aprendiente lleve a cabo una reflexión intercultural por sí solo sin la ayuda de un mediador intercultural, como lo señala Juárez García (2019) al proponer material francófono autónomo para una mediateca y quien también subraya la falta de representación de la diversidad humana en soportes didácticos para centros de auto acceso. Nos atrevemos a avanzar que en la mayoría de métodos de lengua y manuales especializados aún existe una visión colonialista de la cultura y de la francofonía, lo que hace que se refuercen visiones estereotipadas y/o folklorizadas de los hablantes francófonos.

Las reflexiones en Antropología, Sociología y Didáctica de lenguas cuestionan qué tipo de cultura se debe enseñar en el aula de FLE. Según Miquel (2005), en la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, la cultura se transmitía de manera estereotipada y descontextualizada, centrada en una visión elitista de la "Cultura" con mayúscula, mientras que los enfoques comunicativos promovieron una concepción más integrada y contextualizada de la cultura en el aprendizaje lingüístico. Así, en el ámbito de la didáctica de lenguas, se suele distinguir entre la cultura formal (Cultura con C mayúscula), que incluye los logros históricos y artísticos, y la cultura profunda (cultura con c minúscula), que abarca las tradiciones y prácticas cotidianas de una comunidad (Di Pierro, 2012). No obstante, llevar a cabo un tratamiento puramente informativo en el aula de estos conceptos de cultura, no garantiza la reflexión y comprensión del porqué de estos por parte de los aprendientes.

En lo que respecta a la Interculturalidad, ésta es cada vez más mencionada en la enseñanza de segundas lenguas. El compendio del MCER define la consciencia intercultural como la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo objeto de estudio" (Consejo de Europa, 2020). Sin embargo, muchos docentes aún desconocen cómo aplicar la interculturalidad en clase, lo que crea un vacío entre la teoría y la práctica de estos conceptos.

La selección de los “mundos objeto de estudio” en el aula complica aún más la enseñanza intercultural. Aunque el francés se habla en los cinco continentes y en más de 20 países, según la Organización Internacional de la Francofonía (2022), la enseñanza suele centrarse en la cultura de Francia europea. Esto puede deberse al desconocimiento o a las percepciones limitadas de los docentes sobre el resto del mundo francófono.

Por otra parte, es importante tener cuidado con términos como "*Outre-mer*", "*Métropole*" y "*Ultrapériphérie*" al referirse a los territorios francófonos franceses, ya que, según Patrick Chamoiseau (2022), perpetúan un paradigma colonial y conllevan connotaciones negativas ligadas a la historia de la colonización francesa. Estos términos pueden ser desconocidos por estudiantes y docentes no nativos de FLE, lo que requiere sensibilidad en su uso. En esta investigación, se utilizará "Francia del Hexágono" para referirse a la Francia europea. Es por esta razón que consideramos que el trabajar las representaciones que los estudiantes y el docente de lengua poseen de los hablantes francófonos y de la diversidad humana que representan, es un excelente inicio para abordar la interculturalidad en clase.

## **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes de FLE en un centro privado de enseñanza de lenguas sobre los hablantes francófonos?
- ¿Confrontar las representaciones existentes en los estudiantes a través de un material didáctico específico puede fomentar la sensibilización intercultural?

## **Objetivo general**

Explorar y analizar las representaciones de los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos en pro de la sensibilización intercultural.

## **Objetivos específicos**

- Identificar las representaciones que los alumnos tienen de los hablantes francófonos.
- Contrastar las representaciones que poseen los alumnos de FLE con la diversidad humana que cubre la francofonía, a través de material didáctico.
- Renegociar las representaciones que se tienen de los hablantes francófonos a través de un diálogo guiado.

## **Planteamiento del problema**

Derivadas de la reflexión como estudiante y docente de FLE, así como del contexto actual laboral personal, dentro de la presente investigación-acción se busca contribuir a las siguientes problemáticas relacionadas entre sí:

- La falta de representación de la diversidad humana francófona no perteneciente a la sociedad francesa del Hexágono en clase de FLE. Si estas representaciones no son traídas al aula y no son discutidas no habrá un cambio en la percepción de los aprendientes.
- La folklorización de las culturas francófonas dentro del aula de FLE.
- El desconocimiento de herramientas metodológicas y didácticas para la sensibilización intercultural de los estudiantes que permitan trabajar esta diversidad cultural en el aula.

Tal como puede observarse todas estas problemáticas refieren al tratamiento de la interculturalidad en el aula de FLE, de tal suerte que el objetivo de crear material didáctico para trabajar las representaciones y estereotipos de los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos significaría por un lado traer esta diversidad cultural y humana al aula y por otro lado surgiría la interrogante de cómo abordarla sin caer en la folklorización.

Integrar la enseñanza de la Cultura en el aula de FLE es un desafío para docentes y diseñadores de métodos de lengua, ya que estos métodos son recursos clave en la enseñanza de segundas lenguas. Ha existido un interés por combinar el contenido lingüístico con aspectos de la cultura meta para generar impacto en los estudiantes. El capítulo cinco del MCER (2001) destaca la competencia del conocimiento sociocultural, que subraya la importancia de comprender la sociedad y la cultura de las comunidades donde se habla la lengua, pues este conocimiento es parte del entendimiento general del mundo y puede ser desconocido o distorsionado por estereotipos (Consejo de Europa, 2001).

El conocimiento sociocultural incluye aspectos como la vida diaria, valores, creencias y convenciones sociales. En el volumen complementario del MCER, se observa un creciente interés por integrar temas más allá del aprendizaje lingüístico, como las competencias para la cultura democrática, incluyendo el valor de la diversidad cultural y la apertura a otras creencias y prácticas (Consejo de Europa, 2020). Aunque los libros de apoyo incluyan aspectos culturales, los profesores deben saber cómo adaptar y explotar este contenido en clase, lo cual requiere formación docente y una reflexión para adaptar estos enfoques a la realidad del aula mexicana.

Los métodos de lengua de principios de los 2000, como *Connexion* (Mérieux y Loiseau, 2004) y *Alter Ego* (Kizirian, Daill, Berthet, Hugot y Waendendries, 2006), abordan la cultura principalmente a través de secciones de "Civilización", que se limitan a aspectos fijos como monumentos, zonas turísticas y gastronomía. Aunque estos contenidos ofrecen una introducción informativa a la cultura meta, no permiten a los aprendientes entender su trasfondo ni su influencia en los aspectos menos visibles de la cultura. Y como se ha mencionado presentan un enfoque puramente informativo y desde una visión centrada en la Francia del Hexágono.

Si el acercamiento a la cultura no se planifica adecuadamente, puede llevar a la folklorización o a reforzar estereotipos que afecten la visión del Otro en los estudiantes (Gómez Martínez, 2021). A pesar de ello, existe un esfuerzo continuo por mejorar en este aspecto, y especialistas en didáctica de lenguas han trabajado en integrar la interculturalidad en el aula. Esto ha llevado a docentes y estudiantes a reflexionar sobre sus percepciones culturales y a abrirlas al diálogo (Fougerouse, 2016).

La interculturalidad está ganando relevancia en el aula y en talleres pedagógicos, pero muchos docentes aún tienen dificultades para comprender este concepto, el cual es relativamente reciente y complejo. Níkleva (2012) define la interculturalidad como una relación intencional entre culturas, basada en el reconocimiento y respeto mutuo de sus valores y formas de vida. Sin embargo, es importante cuestionar si todos los encuentros entre estudiantes de una segunda lengua y hablantes de otras culturas se producen en condiciones tan armónicas.

Aunado a esto, es imperativo mencionar que las definiciones que podemos encontrar sobre interculturalidad están establecidas dentro de otros contextos geográficos y sociales, por lo que el término de interculturalidad debe ser entendido dentro del contexto mexicano. Es así donde surge otro desafío más, dentro de dicho contexto la interculturalidad refiere frecuentemente al mundo indígena. Sin embargo, la realidad de cada docente de FLE en México es bastante diferente uno de otro, de tal suerte que es preciso adaptar este nuevo enfoque a cada ámbito profesional.

La integración de la interculturalidad en la práctica docente plantea interrogantes sobre la metodología adecuada. Es crucial formar a los docentes y proporcionarles herramientas adaptadas a su contexto. Aunque los profesores tienen conocimientos y técnicas para desarrollar la competencia comunicativa, a menudo desconocen aspectos culturales e interculturales. Además, se debe destacar el valor de los recursos didácticos en el acercamiento a las culturas y la francofonía.

La investigación busca ofrecer propuestas para incorporar materiales con un enfoque intercultural en la práctica docente.

Métodos recientes de enseñanza de editoriales como *Maison des Langues*, CLÉ, *Didier* y *Hachette* muestran un creciente enfoque en la interculturalidad. Ejemplos incluyen el Método *Édito* (Alcaraz, Braud, Calvez, Cornuau, Jacob, Vidal y Pinson, 2016) de *Didier*, donde se cuestionan clichés sobre los franceses y aborda aspectos cotidianos de la vida en Francia, y el *Método Défi* (Chahi, Denyer, Gloanec, Briet, Neuenschwander y Fouillet, 2019) de *Maison des Langues*, que destaca la importancia de la interculturalidad y la motivación basada en la identidad y experiencias de los estudiantes. Los catálogos de 2023 reflejan un interés en conceptos como mediación, diversidad e inclusión.

Por otro lado, los materiales didácticos a menudo presentan una visión generalista centrada en la Francia del Hexágono. Por ejemplo, el método *Entre Nous A1* (Puren y Garmendia, 2015) de *Maison des Langues* incluye contenidos sobre otras regiones francófonas, pero se enfoca principalmente en Francia. De manera similar, el método *Traitd'union* (Charliac, Iglesias, Motron y Verdier, 2023) de *CLE* tiene objetivos orientados a familiarizar a los estudiantes con la cultura y valores franceses y europeos. Aunque la francofonía se menciona en varios métodos, generalmente se aborda desde una perspectiva turística en lugar de reflejar su diversidad cultural y lingüística, que es tan válida e importante como la de Francia.

Recientemente, algunos métodos de FLE están comenzando a presentar y explorar la francofonía de manera más variada, ampliando la visión de los estudiantes sobre los hablantes francófonos. Es decir, podemos observar cierta inclusión de espacios e individuos francófonos no pertenecientes a la Francia hexagonal. Por ejemplo, el método *Défi A1* (Chahi et al., 2019) de *Maison des Langues* incluye información más detallada sobre diversos países y ciudades francófonas. Además, en catálogos de otros métodos de FLE, como *Inspire 2* de *Hachette* (Le Bougnec, J. y Lopes, 2022) y publicaciones de *CLÉ* (2023), se

observa un cambio hacia la inclusión de la cultura francófona y su enseñanza, en lugar de centrarse únicamente en la cultura francesa.

Aunque ha habido avances en la inclusión de la francofonía y la cultura en los métodos de FLE, persiste el desafío de abordar estos temas en clase sin caer en la folklorización o estereotipación. Según Gómez Martínez (2021), la interculturalidad sigue siendo poco explorada por los docentes, quienes a menudo reciben una formación insuficiente en este aspecto. Los programas de lengua, tanto en instituciones privadas como públicas, suelen ofrecer poca formación metodológica sobre cultura, limitando así las herramientas para su enseñanza. Esto resulta en que los estudiantes rara vez reflexionan sobre la cultura meta y la propia, y en su lugar se refuerzan estereotipos culturales (Fougerouse, 2016). Pese a que las representaciones culturales no son erróneas y son importantes para la comprensión y formación de la identidad, deben ser abordadas con cuidado para evitar simplificaciones (Piñero Ramírez, 2008). Éstas pueden utilizarse para sensibilizar a los estudiantes sobre otros contextos y cosmovisiones, facilitando su comprensión e interpretación, en especial porque sus representaciones pueden estar influenciadas por un etnocentrismo y a su vez, éste puede provocar actitudes prejuiciosas y discriminatorias hacia otros. Además de su rol lingüístico, el docente debe actuar como mediador intercultural, según Helaiss (2018). Este rol implica interpretar el contenido para los estudiantes, prepararlos para interacciones interculturales y analizar y reflexionar sobre sus representaciones iniciales. El docente-mediador debe utilizar o crear materiales didácticos que favorezcan una reflexión intercultural y una mejor comprensión de las culturas en francés. El rol del docente mediador es profundizado en el marco teórico que sustenta esta investigación.

## **Justificación**

Según Piñero Ramírez (2008), las representaciones sobre un objeto pueden variar según la cultura, época y contexto del individuo. En el contexto de FLE, las representaciones que los estudiantes tienen de los hablantes francófonos pueden sesgar su comprensión de otras realidades, dificultando las interacciones en francés. Además, las representaciones que los docentes poseen influyen en sus decisiones pedagógicas y en cómo las transmiten a los estudiantes.

A pesar de que se hacen esfuerzos por integrar la francofonía en los contenidos de FLE, el tratamiento sigue siendo superficial. La diversidad lingüística y cultural de la lengua francesa debería ser vista como una oportunidad para valorar esta riqueza, en lugar de un inconveniente. Silva (2011) señala que los estereotipos pueden obstaculizar la promoción del pluralismo lingüístico y cultural, y estos estereotipos también afectan la percepción de los hablantes francófonos. Según Velázquez Herrera (2011), las representaciones sociales guían las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia las lenguas y sus hablantes. Por ello, es crucial explorar los estereotipos de hablantes francófonos de diversas regiones que suelen estar invisibilizados en el aula de FLE.

Por otra parte, definir qué significa ser francófono es más complejo de lo que parece, especialmente para profesores no nativos y estudiantes de FLE. Este análisis plantea cuestiones importantes en interculturalidad y enseñanza de segundas lenguas, particularmente debido a la expansión global del francés y el aumento de hablantes francófonos, como señala Silva (2011).

Au Mexique, si on ajoute aux apprenants de français le reste de locuteurs déjà francophones, bien plus d'un quart de millions de personnes devraient pouvoir participer à la promotion d'une langue qui n'est plus exclusivement –et qui ne l'a jamais été– celle de Molière.  
(p.23)

De acuerdo con la investigadora, la tarea de promover la francofonía en el mundo correspondería no sólo a aquellos hablantes de francés como lengua materna sino también a aquellos que la estudian ya sea como lengua extranjera o segunda.

Como resultado, un aspecto a investigar es la identidad francófona, ya que, aunque puede resultar obvio por la etimología de la palabra, es mucho más complejo. Por una parte, se debe pensar en si todos los francófonos son vistos de la misma manera, es decir, la representación que se tenga de un belga, de un senegalés, de un suizo o de un reunionés es completamente diferentes puesto que su identidad actúa en diferentes territorios.

Asimismo, qué sucede con los hablantes del francés pero que no son nativos, tales como los estudiantes y docentes de FLE de otras nacionalidades. Tal cuestión requiere de un análisis para comprender cómo se ven ellos mismos, desde la experiencia personal y el sentir identitario de la autora de la presente investigación-acción, ser francófono involucra mucho más que sólo hablar la lengua. Varias interrogantes se abren a esta cuestión: ¿qué nivel de lengua se debe tener para ser considerado o considerarse francófono?, ¿qué elementos culturales deben dominarse en la actuación sociolingüística y pragmática? Es importante recordar que el desarrollo de la identidad es sumamente complejo, ésta puede cambiar y procesos como la enculturación y la aculturación pueden modificar esos sentires. De tal suerte que parece primordial cuestionarse sobre estas identidades y las representaciones que se tienen de éstas.

## 1. MARCO TEÓRICO

Dentro de este apartado se abordan las representaciones, su estructura y las funciones que proveen a los individuos. De igual forma, se estudia el concepto de estereotipo y el por qué son un punto de partida y al mismo tiempo un elemento a deconstruir en los estudiantes y docentes. Igualmente, se desarrollan los conceptos de Otredad, Alteridad, Aliedad y *shift identitario* en el contexto del aula de clases de segundas lenguas, puesto que las representaciones a trabajar dentro del aula son precisamente las de los otros en francés, por lo que es importante analizar cómo los estudiantes de FLE los reconocen, y cómo su identidad se ve impactada por el descubrimiento de otra cultura. Finalmente, también se presentan los conceptos de interculturalidad, mediación y material didáctico intercultural.

### 1.1. Representaciones sociales y su construcción

Diversas disciplinas como la Filosofía, la Sociología y la Psicología se han interesado en el estudio de las representaciones sociales o colectivas. Los estudios de Émile Durkheim, los trabajos de Serge Moscovici en la psicología social, la postura sociológica de Pierre Bourdieu (Piñero Ramírez, 2008) desarrolladas en el siglo XX sentaron las bases para estudios posteriores sobre el análisis de las representaciones sociales. Si bien se observó una falta de estudios recientes, estos antecedentes en la investigación son una base sólida como punto de partida. Entre los estudios mencionados, destaca la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (como se citó en Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004) para quien la representación social es un conjunto estructurado de conocimientos y una función mental que permite comprender la realidad física y social, facilitando su integración en grupo o en interacciones diarias. Tal como lo menciona Moscovici, las representaciones sociales nos ayudarían a darle un sentido a lo que podemos percibir físicamente, incluso si éstas no correspondan

con la realidad del objeto representado. De igual manera, Höijer (2011), señala que las representaciones sociales abarcan diversas formas de cogniciones colectivas, conocimientos compartidos o sistemas de pensamiento propios de sociedades o grupos de personas. En efecto, existe un sentido colectivo para las representaciones, las cuales son compartidas por el grupo en el que se ha sido enculturado. Sin embargo, no debe olvidarse el rol individual de la persona, el cual forma parte de la estructura de la representación.

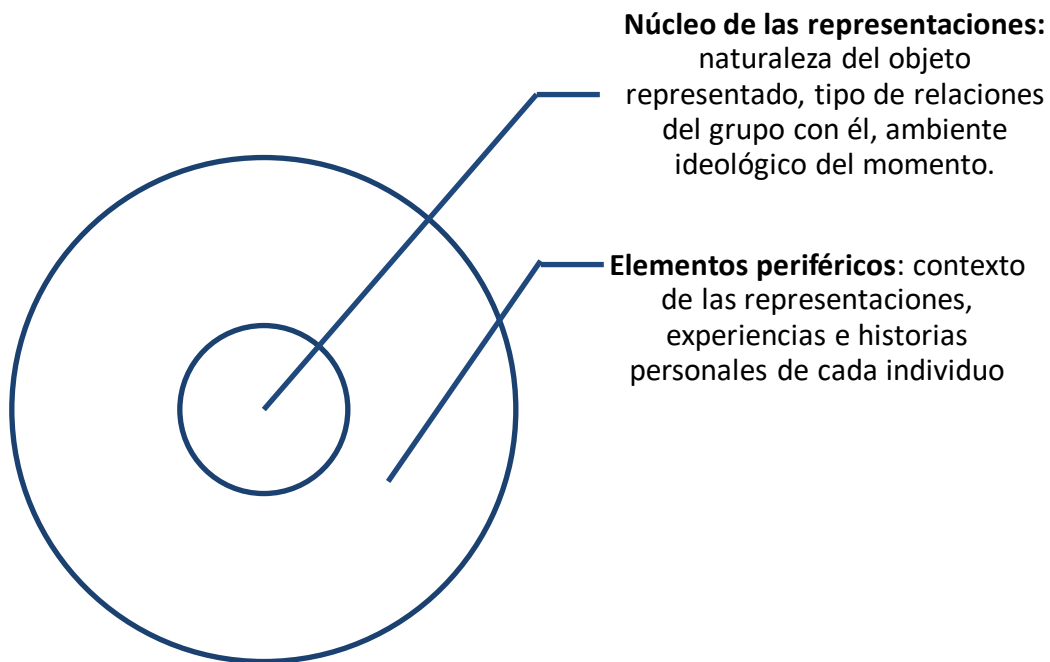
### **1.1.1 Formación y estructura de las representaciones sociales**

Diversos autores coinciden en varias características del concepto de representación social, sin embargo, es importante analizar cómo es que éstas surgen, cómo se desarrollan y qué tipos de factores podrían influir para que se produzcan cambios en ellas o para que, al contrario, permanezcan en el colectivo imaginario de un grupo social.

Fuertemente influenciada por los autores mencionados al inicio del capítulo, Piñero Ramírez las define como una forma de pensamiento que surge de las interacciones sociales dentro de un grupo, reflejando tanto los sentimientos comunes como la diversidad y pluralidad de sus miembros (Piñero Ramírez, 2008). En efecto, la autora menciona el carácter social de las representaciones, puesto que surgen a través de la dinámica con los otros, pero de igual manera enfatiza la pluralidad de representaciones, puesto que como se suele decir “cada cabeza es un mundo”. Estos conocimientos se ven influenciados por la subjetividad del individuo, sus experiencias personales y su contacto con fuentes externas como lo son los medios de comunicación.

Piñero Ramírez (2008) también rescata características propuestas por el psicólogo social Serge Moscovici, como lo son el carácter heterogéneo y no consensual de las representaciones sociales. Estos dos aspectos serían los constituyentes claves

en la estructura de las representaciones, sin embargo, también intervienen otros aspectos, de acuerdo con el psicólogo social Jean Claude Abric (como se citó en Piñero Ramírez, 2008) las representaciones sociales estarían constituidas de la siguiente manera:



**Ilustración 1.1. Estructura de las representaciones sociales de acuerdo con Jean Claude Abric**

Las características del núcleo se unifican y posibilitan que las representaciones mantengan cierta permanencia, aunque con el tiempo estas se transformen, se adapten o cambien según el contexto y época en el que se encuentren. Los elementos periféricos otorgan pluralidad a las representaciones sociales, las hace diversas y heterogéneas. Se podría decir que el concepto de las representaciones sociales tiene cualidades ambivalentes, por un lado, son individuales, puesto que surgen de la persona, pero son difundidas o esparcidas por la sociedad, cuando se dan intercambios entre varios. De esta manera, las características de las representaciones sociales son complejas, se complementan entre sí, son fijas por un momento, pero dinámicas, puesto que, tal como menciona Moore (2001), éstas

pueden renegociarse, y redefinirse en la interacción. La complejidad de las representaciones, colectivas y compartidas, individuales y diversas, se intensifica por la coexistencia y la interacción con nociones relacionadas, por ejemplo, las actitudes y los estereotipos. Este último concepto será examinado más adelante.

Como se ha comentado, sería mediante interacciones con los otros que las representaciones sociales se difunden, sobre todo las interacciones verbales, en donde se externalizan, se exponen, se comparten y se aceptan o se rechazan. Gracias a este intercambio verbal, se podrían distinguir dos formas o dos etapas de las representaciones sociales. Gajo (como se citó en Moore, 2001) distingue dos formas de representación: la pre-construcción son esencialmente implícitas y estables, pueden ser identificables y reconocibles, mientras que la co-construcción son propuestas en la interacción, son explícitas y abiertas al cambio, además de que se construyen en una dinámica de contexto. Si reflexionamos sobre estas dos etapas de las representaciones, cualquier tipo de representación podría encontrarse en alguno de los estadios, ya que una representación se considere estable e implícita, tendría que haber pasado por una etapa de interacción e incluso cambio. Las representaciones que los estudiantes de FLE poseen sobre los hablantes francófonos transitarían este proceso cíclico, siempre que sean compartidas y explicitadas en el contexto áulico.

Antes de pasar a analizar las funciones de las representaciones sociales, sería importante saber qué pasa con las representaciones en el plano lingüístico. Si bien, el concepto de representaciones surgió en torno a ciencias humanas como la Filosofía o la Sociología, en Lingüística se utiliza sobre todo para el estudio de situaciones de contactos lingüísticos diglósicos o sobre registros sobre una misma lengua, en el caso de la francofonía, se concentran especialmente en Europa y en Quebec, donde el francés es considerado como una lengua minoritaria. (LeBlanc, 2010). Es decir, generalmente, los trabajos sobre representaciones en la Lingüística giran en torno a descubrir la manera en la que los hablantes ven su propia lengua en comparación con otra, qué juicios o

estereotipos tienen sobre su habla y la de otras lenguas o grupos, tal como las investigaciones de William Labov durante los años setenta sobre el fenómeno de hipercorrección en la ciudad de New York.

Todos estos aspectos están relacionados con la Epilingüística y ligados a la variación y las actitudes lingüísticas. A pesar de que esta área de estudio no forma parte de los objetivos de la presente investigación acción, es importante mencionar la importancia de las representaciones lingüísticas, puesto que la lengua y las representaciones que se tengan de ésta, se encuentran estrechamente ligadas a la identidad de un individuo, tal como lo afirma Kaddouri (2017): la lengua es a la vez un marcador identitario y un medio para la construcción de la identidad. Así, los estudiantes de FLE poseen representaciones de la lengua de otros, en este caso de los hablantes francófonos, que no serán las mismas para todos los grupos de habla francesa.

Las representaciones lingüísticas influyen en cómo percibimos a los hablantes de diferentes lenguas, generando juicios y estereotipos que pueden llevar a actitudes discriminatorias (LeBlanc, 2010). La percepción de una lengua o acento puede resultar en idealización, folklorización o estigmatización. Estudiar y actuar sobre estas representaciones es crucial para ampliar la visión de los estudiantes y combatir actitudes excluyentes. Las representaciones sociales y lingüísticas afectan cómo aprendientes y docentes ven a los hablantes del francés, variando según la región de origen, como franceses, belgas, senegaleses, marroquíes, suizos, etc. Implementar un enfoque intercultural en la enseñanza es un desafío para muchos profesores, quienes a menudo carecen de las herramientas y estrategias adecuadas. Además, el contexto y el interés de los docentes en aplicar esta metodología varían ampliamente.

### **1.1.2 Funciones de las representaciones**

Las representaciones sociales, que se desarrollan desde la enculturación en la familia y se forman a través de interacciones y el grupo social, son fundamentales para los individuos. Estas funciones varían según el área de estudio, y a continuación se presentarán algunas de ellas y sus autores.

Tomás Ibañez (como se citó en Piñero Ramírez, 2008) sostiene que las representaciones sociales actúan como lentes que dan significado a la realidad social y ayudan a construirla. Aunque puedan ser incompletas o estereotipadas, cumplen su función al proporcionar al individuo una comprensión del entorno.

Piñero Ramírez amplía la idea de Ibañez al señalar que las representaciones sociales ayudan a las personas a entender y aceptar su realidad social mediante códigos simbólicos que facilitan las relaciones sociales. Estas representaciones varían según el contexto social y económico del individuo, como se observa en las diferencias entre estudiantes de distintas regiones de México. Aunque pueden existir similitudes, las representaciones sociales son inherentemente heterogéneas.

Noëlle Groult Bois retoma la idea de Jodelet (1986), quien afirma que las representaciones sociales son importantes de estudiar y útiles para comprender ciertos mecanismos sociales porque tienen funciones bien definidas. Para tal efecto, Groult Bois (2020) retoma las funciones establecidas por Jean Claude Abric: la función identitaria, la función de saber, la función de previsión, y la función de justificación:

- **Función identitaria.** Indica que, si un grupo maneja la misma representación, eso irá formando y luego reforzando su identidad como grupo, su cohesión interna. Los individuos, por su lado, tratarán de pertenecer a un grupo con el que simpatizan porque tienen representaciones comunes.

- **Función de saber.** las representaciones sociales ayudan a aprehender nuestro mundo; por lo tanto, gracias a ellas lo conocemos mejor, podemos manejarlo, podemos sentir que lo dominamos.
- **Función de previsión.** Al conocer la representación de un grupo acerca de un fenómeno, se puede, a priori, prever, anticipar cómo va a actuar o reaccionar frente al fenómeno.
- **Función de justificación.** Complementa la función anterior, al constatar acciones o dichos de un grupo, podemos entenderlos y justificarlos a posteriori si sabemos qué representación maneja.

Las funciones que presenta Groult Bois son sumamente relevantes para comprender el porqué de las representaciones, éstas son herramientas inherentes al ser humano y se desarrollan consciente o inconscientemente en el colectivo y en la mente del individuo. Pasemos a revisar cada una de estas funciones, la primera de éstas sustenta la idea de que el desarrollo de la identidad se forja siempre a través de los otros, así un grupo que comparte una representación social sobre los “otros” genera a través de ésta un sentido de pertenencia. La función del saber recalca lo que se ha mencionado a lo largo de la presente investigación: las representaciones nos ayudan a darle un sentido, a comprender, incluso a categorizar o etiquetar lo que observamos.

Las funciones de previsión y justificación permiten anticipar y confirmar cómo actuaría un extraño en una situación. Sin embargo, si la realidad difiere de la expectativa, puede surgir un choque entre la imagen y la realidad, llevando a un ajuste en la representación. Esta discrepancia puede resultar en una respuesta positiva o negativa, y si la justificación falla, puede llevar a un reacomodo de la representación en lugar de confirmarla.

El reacomodo en los elementos periféricos provocaría una transformación en la representación, este reacomodo es uno de los objetivos que se buscan en la intervención didáctica de la investigación. Las transformaciones generadas

pueden ser de diferente tipo, Rouquettey Rateau (como se citó en Yu, 2020) distinguen tres tipos de transformación de las representaciones sociales:

- **Transformación resistente:** Inicialmente, el núcleo de la representación resiste a nuevas prácticas mediante mecanismos cognitivos de racionalización, pero con el tiempo, estas prácticas diversificadas llevan a una nueva representación.
- **Transformación progresiva:** Las nuevas prácticas no contradicen el núcleo central de la representación y afectan principalmente a los elementos periféricos, lo que lleva a una reorganización de la representación sin cambiar radicalmente el núcleo.
- **Transformación brutal:** No es posible racionalizar las nuevas prácticas desde el inicio, creando una brecha inconciliable con la representación inicial.

Estos tres tipos de transformación describen los tres posibles escenarios que pueden ocurrir en los estudiantes de FLE al confrontarlos con la realidad del objeto representado, en este caso los hablantes francófonos. Por un lado, la transformación resistente y la transformación progresiva permiten al individuo asimilar esas nuevas prácticas o imágenes que contrastan con las imágenes poseídas y así generar una nueva representación (transformación resistente) o reorganizar (transformación progresiva) una representación social ya existente.

Por otro lado, la transformación brutal no permite crear ni modificar una representación, existe un impedimento cognitivo del individuo para reorientar o mover la representación social original, anclada fuertemente por otras nociones relacionadas con representaciones sociales, actitudes, estereotipos o ideologías.

#### **1.1.4 Estereotipos y los objetivos de su deconstrucción en el aula**

El concepto de estereotipo, como el de las representaciones sociales, se ha estudiado especialmente desde las áreas de Sociología y Psicología, las definiciones de este constructo pueden ser de los años ochenta y noventa, por lo que establecer una definición más actual es complicado. Esto no significa que las interpretaciones de estereotipo ya existentes no sean útiles, al contrario, son una base sólida para dar paso a reflexiones posteriores. Uno de los autores más mencionados en las investigaciones sobre estereotipos es el intelectual Walter Lippmann (como se citó en Gamboa Riaño y Garzón Patiño, 2017) quién describe los estereotipos como un conjunto de percepciones aceptadas por una comunidad hacia otros grupos sociales. Por su parte Anna Gyóri (1997), retomando de igual manera a Lippmann, define al cliché o estereotipo como una imagen mental compartida que forma parte de la imaginación colectiva y que, al ser simplificada, puede aplicarse fácilmente en diferentes contextos sin perder coherencia.

Pese a que el trabajo de Gyóri date de los años noventa, la definición que plantea es bastante clara y explicativa. De acuerdo con ésta, la diferencia que existiría entre representación social y estereotipo sería el sentido de **colectividad**, de **repetición** y de **simplificación**. De igual manera, Gyóri (1997) identifica algunos rasgos característicos de los estereotipos:

1. El estereotipo tiene un pasado.
2. Muchos de ellos generalizan lo que es individual.
3. Muchos de ellos no diferencian los rasgos innatos y los adquiridos.
4. Muchos estereotipos toman una parte del todo.
5. Muchos de los que usan los estereotipos lo hacen, no para aclarar las cosas sino para evitar cualquier explicación.
6. Muchas veces se describe un país con algunos estereotipos sin considerar el factor humano o minimizándolo. (p. 79)

En efecto, los estereotipos se originan en contextos y situaciones sociales o culturales específicas y varían según el momento, lugar y cultura, a menudo

propagados por los medios de comunicación. Por lo tanto, las percepciones de los estudiantes mexicanos de FLE sobre los hablantes francófonos en 2023 diferirán de las de los estudiantes japoneses de FLE. Los estereotipos se caracterizan por la generalización, aplicando características a todos los miembros de un grupo social. Esta simplificación facilita la comprensión sin cuestionar la validez de la generalización. A veces, incluso adoptamos estereotipos sobre nuestra propia cultura por comodidad, aunque al reflexionar sobre ellos, podríamos rechazarlos.

Según Yu (2021), los estereotipos cumplen dos funciones principales: la construcción identitaria y la categorización. La categorización permite la generalización y esquematización, mientras que la construcción identitaria facilita la relación y referencia al "otro". A través de los estereotipos y representaciones sociales, diferenciamos y construimos nuestra identidad en relación con los demás.

Por otra parte, en algunas investigaciones Yu (2021); Peeters (2017); Woginski y Ferreira (2017) es posible encontrar diferentes tipos de estereotipos tales como: estereotipos lingüísticos, estereotipos de lengua, estereotipos étnicos, estereotipos de pensamiento, etc. Estos podrían ser vistos o clasificados como subtipos o subcategorías de los estereotipos, refiriendo a la simplificación de ciertos aspectos pertenecientes a la identidad de los individuos, como lo son la lengua, las ideologías, la raza y/o la etnia.

Trabajar los estereotipos en la enseñanza de lenguas es crucial porque lengua y cultura están interrelacionadas. Según Kramsch (1998), el lenguaje refleja experiencias y creencias compartidas, y al nombrar realidades ajenas, recurrimos a estereotipos y representaciones sociales, a menudo influenciados por los medios de comunicación y el proceso de enculturación. Aunque esto es un proceso cognitivo normal, puede afectar negativamente la percepción de otros, generando conflictos, malentendidos y reforzando prejuicios o actitudes discriminatorias.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009) sostiene que los estereotipos, al ofrecer una visión incompleta de los individuos, pueden despojarles de su dignidad y acentuar las diferencias en lugar de destacar las similitudes. En el aula, esto puede impactar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Subestimar el efecto de las representaciones culturales en los estudiantes y no cuestionar los estereotipos y prejuicios, que están arraigados en el inconsciente colectivo, solo contribuye a fortalecer esos prejuicios (Helaiss, 2018).

En el aula de lengua, las representaciones y estereotipos de los estudiantes a menudo pasan desapercibidos y rara vez se les da el espacio para expresar sus percepciones. Esto se debe a la falta de tiempo, recursos didácticos y claridad sobre cómo abordarlos. Aunque los docentes pueden compartir sus experiencias personales con hablantes francófonos, estas a menudo quedan en lo anecdótico. Sería beneficioso utilizar estas experiencias como catalizadores para explorar y discutir las representaciones de los estudiantes, proporcionando un espacio para su expresión y reflexión.

A pesar del creciente interés por integrar aspectos interculturales y francófonos en los métodos de enseñanza y en el contenido digital que los estudiantes consumen, aún queda mucho por hacer para fomentar un diálogo efectivo en el aula de FLE. Es crucial preparar a los estudiantes no solo para la interacción lingüística, sino también intercultural, desafiando prejuicios y estereotipos y promoviendo el respeto por la diversidad. Esto ayudará a los aprendientes a comprender y respetar las diferencias, así como a reconocer las similitudes con otros" (Woginski y Ferreira, 2017).

## **1.2 Otredad, ¿quiénes son los “otros” en clase de FLE?**

Permitir a los estudiantes expresar y trabajar sobre sus percepciones y estereotipos acerca de los hablantes francófonos tiene como objetivo sensibilizarlos interculturalmente y fomentar el diálogo y el respeto. En esta

investigación, la 'otredad' se refiere a cómo los hablantes francófonos son percibidos como diferentes y, a menudo, inferiores en comparación con el grupo dominante ('Nosotros'). Según Staszak (2008), esta construcción de alteridad clasifica a los individuos en grupos jerárquicos basados en estereotipos simplistas y estigmatizantes. El autor describe la Otredad como un proceso que explica la exclusión de un grupo por otro más dominante, evidenciando una relación de poder. Este proceso permite la identificación del grupo dominante ('nosotros') en contraste con los 'otros', mostrando que la identidad se forma en relación con estos últimos y no de manera aislada. La definición también subraya la jerarquización, donde un grupo se considera superior al otro debido a la falta de comprensión de las diferencias, utilizando representaciones sociales y estereotipos para darles sentido.

Por otro lado, este autor también recurre al término en inglés *Othering*, siendo éste el proceso por el cual se define a los otros, sin embargo, cuando se intenta buscar una traducción o equivalente en español o en francés varios diccionarios y autores nos remiten al mismo concepto de Otredad o incluso de Alteridad (*altérité* en francés). La noción de Otredad explicada por Staszak puede ser vista desde un punto de vista relacionado con la inmigración, como se mencionó anteriormente, la definición de Otredad e incluso de Alteridad están influenciadas desde el enfoque de donde se les vea.

### **1.2.1 Alteridad y Aliedad**

Según se ha expuesto, el concepto de Otredad está estrechamente ligado al de Alteridad y sus definiciones están determinadas por el área desde donde se les desarrolle. Rivas (2023) aterriza el constructor de Otredad dentro de la Educación y dota a este concepto la noción de reconocimiento del otro, aunque es un proceso por el cual un grupo se reafirma y se distingue de los otros, también se reconoce al otro como digno y diferente. Para tales efectos, Rivas liga la Otredad

---

con la Alteridad, de acuerdo con él, la alteridad, como el reconocimiento del Otro como un ser diferente y digno, es un principio ético que orienta la labor docente y que implica una actitud de respeto y colaboración (Rivas, 2023). Retomando la noción de Otredad de Staszak y complementándola con la idea de Rivas sobre estos procesos, se podría resumir que la Otredad es el proceso por el cual un grupo se define a sí mismo a partir de las diferencias de los otros, mientras que la Alteridad sería la aceptación o reconocimiento del Otro. Tal como lo explican Pflegger, Steffen y Steffen (2012) la alteridad consiste en la construcción de la identidad frente al otro, es un reconocimiento propio a partir del otro. Este proceso tendría que darse a través de interacciones de cierto tipo, lo cual permitiría alternar o cambiar de perspectiva. Siguiendo esta lógica, se podría añadir a la Alteridad una noción de empatía, de comprensión o incluso identificación. La alteridad es un principio filosófico que promueve adoptar la perspectiva del otro para reconocer que la visión del mundo del "yo" no es la única posible (De Fuentes Miret, 2022).

Por consiguiente, el constructo de Alteridad sería al mismo tiempo un proceso y un principio que permitiría “ponerse en los zapatos del otro” y comprender que existen otras maneras de ver la realidad. Este proceso se desarrollaría a través de las interacciones, del diálogo, pero sobre todo de la reflexión. No obstante, si bien se alcanza a comprender el concepto de alteridad, llevarlo a la práctica es totalmente diferente, diversos factores influyen en que un individuo pueda desarrollar una perspectiva de alteridad, tales como las representaciones sociales sesgadas que pueda poseer o los estereotipos y visiones extremadamente simplificadas e incluso negativas que lo lleven a un bloqueo cognitivo frente al Otro. Esta idea nos lleva a otro concepto estrechamente relacionado con la Alteridad y la Otredad, nos referimos a la Aliedad. “Como se sabe, en latín clásico alter es uno de dos que se consideran como semejantes (cfr. alter ego), mientras que con alius se destaca la diferencia (nunc aliussum, ahora soy otro, diferente)” (Thun, 2012, p.23). De tal suerte que, mientras la Alteridad se relacionaría con las similitudes entre el “yo” y el “otro”, la Aliedad referiría a las diferencias.

La relación entre Alteridad y Aliedad, aunque a menudo se confunde, es inversamente proporcional: al aumentar una, la otra disminuye (Thun, 2012). Si se resaltan solo las diferencias entre individuos o grupos, la comunicación se dificulta, mientras que si se destacan las similitudes, la interacción sería más fluida. No obstante, alcanzar un nivel de comprensión mutua tan alto que elimine la necesidad de diálogo es poco común, incluso entre individuos que comparten identidad y contexto.

La Otredad, Aliedad y Alteridad están interrelacionadas y participan en los procesos de interacción con otros en distintos grados. Estos conceptos son clave en la formación de la identidad, ya que, como se ha señalado, construimos nuestra identidad a través de la relación con los demás.

### **1.2.2 Construcción de la identidad de los estudiantes y docentes**

Ahora que se han definido los conceptos de Otredad, Aliedad y Alteridad, los tres relacionados con la delimitación de lo que somos “nosotros” y los “otros”, ¿qué sucede en el salón de clases? Los “otros” a estudiar para la presente investigación hace referencia a los hablantes francófonos, es decir, existirán similitudes y sobre todo diferencias que los estudiantes de FLE establecerán al momento de las interacciones en francés, puede que algunos aprendientes ya hayan experimentado algún contacto mientras que otros, a pesar de no haber tenido alguna experiencia con extranjeros, ya establecen representaciones sociales, estereotipos e incluso opiniones respecto a esos otros. ¿Cómo es que llegaron a esta aseveración y limitar lo que constituye su identidad y la de los otros? Diversos son los factores que influyen y proporcionar una respuesta exacta es complicado. Para Pflieger, Steffen y Steffen (2012) la identidad es un conjunto de significados y representaciones que definen al "yo" y su papel en la sociedad, y depende del "otro" para reflejar tanto diferencias como similitudes.

La identidad de los individuos depende del contexto y del rol social que desempeñan. En el aula de francés como lengua extranjera (FLE), la identidad de docentes y estudiantes se ve influenciada por su rol específico en la clase. Así, se integran a su identidad social, cultural y profesional, y esta identidad está marcada también por las características asociadas a la lengua que enseñan o aprenden. Las representaciones e identidades de los docentes y estudiantes de FLE no serán iguales a las de otras lenguas, como alemán, árabe o japonés.

### **1.2.3. Shifts identitarios en aprendientes de FLE**

A pesar de que la teoría sobre el núcleo central y las transformaciones descritas anteriormente pueden ser de ayuda para la interpretación de los resultados, existe otro concepto que podría sernos de ayuda y que trata justamente de las identidades del individuo cuando se habla de interacción entre culturas. Grondin (2018a) define el *shift* de identidad como “un movimiento conceptual, manifiesto en el lenguaje, que emplean las personas para resolver una disonancia cognitiva y dar significado a las relaciones y hechos de su contexto” (p. 55). Estos *shifts* reflejan ajustes en la cognición de un individuo cuando enfrenta elementos 'perturbadores' que contradicen su enculturación.

Es preciso mencionar que la investigadora decide mantener el término *shift* en inglés y no traducirlo o adaptarlo al español por varias razones. Por un lado, Grondin (2015) considera que el *shift* identitario va más allá de un simple cambio o desplazamiento, por lo que traducirlo al español no cubriría la complejidad del fenómeno. Por otro lado, a diferencia de otros conceptos similares (*code-switching*, cambios, mutaciones), ella incrusta el término en el marco del discurso, haciéndolo aún más específico. Aunado a esto, mantener el concepto en inglés concuerda con el contexto de lenguas en contacto en el que se desarrolla, y por ende, con términos de interculturalidad e identidad. Por estos motivos, a lo largo de la investigación se empleará el término original propuesto en inglés.

---

Ahora bien, la autora estudia los *shift* identitarios en contextos de migración, siendo ésta el detonante por excelencia de estos procesos, sin embargo, podría ser posible que otros factores también influyan en la generación de disonancias cognitivas, es decir, estados de incomodidad provocados por dos ideas o creencias que se oponen (Academia Digital de Psicología y Aprendizaje, 2025). Puede que éstos a su vez, traigan consigo procesos de *shift* identitarios. Por ejemplo, en el caso del grupo meta, podemos hablar de sus identidades viajeras, las experiencias e interacciones previas con individuos de otras culturas, el conocimiento y dominio que poseen de otras lenguas extranjeras, las sociedades globales actuales, sin mencionar la misma diversidad al interior del país y de la misma ciudad en la que habitan (CDMX).

Según Grondin (2018a), cuando un individuo experimenta disonancia cognitiva ante un elemento perturbador, como sería el caso de la propuesta de material didáctico, su reacción dependerá del impacto de la disonancia, sus experiencias previas y los referentes culturales de su grupo. Las respuestas pueden variar desde el rechazo a la nueva cognición hasta la minimización del elemento perturbador o, en el mejor de los casos, la apertura e incluso adopción de una nueva cognición. Éstos podrían ser algunos de los escenarios posibles en las representaciones de nuestros aprendientes, puede que la diversidad humana francófona provoque un choque en las percepciones originales de los dicentes, puede que se abran a la posibilidad de esta diversidad, pero también puede que se minimice o que se rechace.

Por otro lado, es posible que estos procesos avancen o retrocedan, puesto que de acuerdo con la investigadora, se trata de procesos largos y demuestran la contradicción humana. En otras, palabras el *shift* identitario sería la búsqueda de adecuación (Grondin, 2018b) que hacemos cuando nos enfrentamos a dos sistemas o dos cogniciones culturales, en la que deseamos encontrar un equilibrio entre lo que creemos, lo que decimos y lo que hacemos. Esta lucha puede ser rastreada en el discurso y son realizados (en el caso de la migración) para desenvolverse adecuadamente en contextos determinados. De este modo, es

posible que tras la intervención didáctica puedan ser rastreados signos de disonancias cognitivas y de *shift* identitarios en el discurso de los aprendientes.

Se habla de *shifts* identitarios porque afectan dimensiones clave de la identidad personal y social (Grondin, 2018b). Así, la francofonía humana se asocia con rasgos físicos; los espacios geográficos, con viviendas; el contenido francófono, con emisiones audiovisuales; y la francofonía cultural y lingüística, con aspectos como el uso de groserías. Todos estos elementos forman parte de la identidad individual y su lugar en la sociedad. Además de que las representaciones iniciales, experiencias previas y sentires de cada estudiante son diferentes, ya que forman parte de los propios procesos identitarios de cada uno de ellos.

### **1.3. La Identidad francófona vs Identidad mexicana**

Tal como se mencionó en los apartados anteriores la construcción de la identidad de un individuo se produce a través de las interacciones con los otros, depende en gran medida del contexto en el que se es enculturado, del rol que se juega dentro de la sociedad y de las participaciones externas que puedan provocar procesos de aculturación (Grondin, 2018a). De igual forma, la identidad se va modificando o afianzando a lo largo del tiempo, de acuerdo con el tipo de experiencias que se vivan, diversos elementos pueden añadirse a ésta, de tal forma que podemos tener varios tipos de identidades: sociales, profesionales, académicas, antropológicas, religiosas, lingüísticas, etc. (Grondin, 2018b, Grondin y Velázquez, 2022). En cuanto a los docentes, los estudiantes de FLE y los hablantes francófonos nativos, la identidad francófona juega un papel decisivo en sus identidades, por lo que surgen varias interrogantes alrededor de esta: ¿qué es ser francófono y qué lo determina?, ¿Son francófonos los estudiantes y docentes no nativos? más importante aún, ¿ellos mismos se consideran francófonos? Para dilucidar estas cuestiones, nos parece primordial establecer quiénes son los

estudiantes del grupo meta y cómo su identidad de estudiante mexicano de FLE puede influir en su identidad francófona.

El grupo meta está compuesto por estudiantes de medios económicos suficientes para aprender un tercer o cuarto idioma y vivir experiencias en el extranjero. Con una alta formación profesional y amplio capital cultural, se encuentran en una posición privilegiada respecto a otros grupos. Gran parte de sus intereses lúdicos se relacionan con la lectura, el cine y el arte visual, por lo que no es de sorprender que consuman productos francófonos de estas áreas. Cabe recalcar que la procedencia de este contenido francófono es mayormente de la Francia europea. Su espacio de estudio de la lengua francesa en instituciones privadas es relativamente más asequible que las Alianzas Francesas y su acceso a estudios de posgrado les ha brindado un mayor conocimiento del mundo. Estas características pudieran facilitar su apertura a la pertenencia de otros imaginarios, tanto culturales como lingüísticos.

La reflexión que puedan llevar a cabo acerca de su lugar dentro de la francofonía estaría influenciada por las múltiples dimensiones de su identidad, en especial su identidad mexicana. Para Bahena Mendoza (2015) la identidad nacional es una construcción deliberada basada en ciertos elementos, existirían referentes objetivos, que son los mecanismos estatales para generar una identidad homogénea, y referentes subjetivos, los cuales representan cómo cada individuo interpreta esos elementos. Así, cuestionar su propia identidad mexicana los llevaría a reflexionar sobre los símbolos, rituales y objetos culturales que de cierta manera uniformizan a la sociedad mexicana (himno nacional, lengua, escudos, gastronomía, etc.). De igual modo los llevaría a considerar con cuáles de todos estos referentes objetivos se sienten identificados, cuáles los representan, cuáles están más arraigados, es decir cómo entienden o interiorizan estos símbolos.

Otro aspecto relacionado con la idea de la identidad francófona es el concepto de francofilia. De acuerdo con el diccionario en línea *Le Robert*, esta palabra hace

referencia a una simpatía o gusto hacia Francia y lo francés: “*Qui aime la France et les Français*” (Le Robert, 2024). Cabe recalcar que de acuerdo con la definición, ser francófilo se centraría a un solo espacio francófono y a un solo tipo de cultura. Este sería más bien una preferencia pero que pudiera formar parte de la identidad de los aprendientes, o posiblemente, un punto de partida para la construcción de su identidad francófona.

Desarrollar un pensamiento crítico de su propia identidad, les permitiría extenderla a una nueva dimensión, aquella que es francófona y que puede aportar nuevas perspectivas y prácticas sociales, es decir permitirse sentirse miembro de una comunidad imaginada como lo veremos a continuación. No obstante, definir si pertenecemos esta comunidad francófona es aún más complejo, creer que se pertenece a una comunidad no asegura la integración y algunas veces, se es identificado como miembro de una comunidad sin buscarlo conscientemente o incluso resistiéndose a ello (Moore, Grondin y Andrade Mayer, 2020). Son precisamente estos dos escenarios los que describen la postura de los estudiantes meta y de la profesara respecto a la francofonía.

### **1.3.1 Espacio francófono como comunidad imaginaria**

Definir lo que es la francofonía es más complejo de lo que puede parecer, debido a la naturaleza polisémica de la palabra. Definirla dependería del enfoque desde el cual se le estudie, puede ser vista como un fenómeno sociolingüístico compuesto de tres dimensiones: institucional, lingüística e identitaria (Barbier, 2015). La dimensión institucional refiere a lo que se le conoce como Francofonía, escrita con mayúscula inicial, este término es definido como un dispositivo institucional que organiza las relaciones entre los países que tienen en común la lengua francesa, su cometido consiste en fomentar el francés y la cooperación entre los 88 Estados y Gobiernos miembros, actualmente, hoy en día la Francofonía también es un marco de cooperación en retos globales como el sector digital, la igualdad de

género o las cuestiones económicas (Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores, 2023). La dimensión institucional, o sea la Francofonía (con F mayúscula) la representa institucionalmente la OIF (Organización Internacional de la Francofonía). Por otra parte, la dimensión lingüística correspondería a la lengua francesa y las variantes lingüísticas de ésta, mientras que la dimensión identitaria, correspondería al concepto de francofonía (con f minúscula). La francofonía designa básicamente a aquellos hombres y mujeres que comparten un idioma común: el francés, es decir a los hablantes francófonos, se calcula que ascienden a más de 321 millones de personas de habla francesa repartidas por los cinco continentes (OIF, 2023). Por consiguiente, no existe un solo único espacio geográfico donde habiten hablantes francófonos, sin mencionar que no todos los hablantes tienen la misma relación con la lengua, en algunos países es una lengua oficial, mientras que en otros es una de las lenguas de uso, es decir en algunos casos el francés es la lengua madre de los hablantes mientras que para otros es su segunda lengua y para muchos otros es una lengua extranjera estudiada en sus países de origen.

Por la polisemia de la palabra francofonía, se podría recurrir a un concepto ligado a esta, pero que pueda ayudar a englobar a los actores mencionados. Dentro del libro *L'année francophone internationale* (1994), lanzado en Quebec con el motivo de la Semana de la Francofonía, dentro de este compendio se establece el concepto de "espacio francófono" o "mundo francófono", el cual no haría referencia a espacio geográfico determinado, sino más bien cultural, es decir reuniría a todas aquellas y aquellos que tienen en común la lengua francesa y/o sus variedades. Siguiendo ese concepto, incluso los hablantes cuyo origen o país no esté relacionado con la lengua francesa, pertenecerían a este espacio o mundo francófono, tal es el caso de los estudiantes y docentes no nativos de FLE.

El concepto de "comunidad imaginaria", introducido por Benedict Anderson y adaptado a la enseñanza de segundas lenguas por Kanno y Norton (2003), describe cómo los aprendientes establecen conexiones intangibles con una

comunidad lingüística. Este concepto explica cómo los estudiantes de una segunda lengua, como el francés, imaginan las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad meta, influyendo en su deseo de integrarse (López Armendáriz & Córtez Roman, 2016). Por lo tanto, los estudiantes de FLE tienden a adoptar elementos de la cultura francesa, particularmente de la cultura del Hexágono, a la que están mayormente expuestos

### **1.3.2 ¿Qué es ser francófono?**

Al igual que con el concepto de francofonía, definir qué es lo que constituye considerarse francófono o francófona puede resultar espinoso. A primera vista, la acepción obvia sería que un individuo que habla la lengua francesa sería automáticamente francófono. Para este apartado nos parece primordial analizar en dos grupos de hablantes: los hablantes francófonos nativos y los no nativos, ya que la identidad de cada uno se ha desarrollado de manera diferente.

Primeramente, se decidió consultar tres diccionarios, dos en lengua francesa y uno en español, aquí se muestran las entradas para la palabra francófono, na:

#### **• Real Academia Española**

1. adj. Dicho de una persona o de una comunidad: Que tiene el francés como lengua usual de expresión. (Real Academia Española, s.f., definición 1).

#### **•Diccionario Larousse**

1. Qui parle le français.

2. Se dit d'un pays où le français est langue officielle, seule ou parmi d'autres, ou bien où il est l'une des langues parlées. (→ francophonie.) (Larousse, s.f., definición 1 y 2).

**•Diccionario Le Robert dico en ligne**

1. Qui parle habituellement le français. Les Africains francophones. Les francophones du Canada.
2. De la francophonie. Les littératures francophones. (Le Robert Dico en ligne, s.f., Definición 1 y 2)

A primera vista, la acepción obvia sería aquella en la que un individuo que habla la lengua francesa sería automáticamente francófono, tal como nos lo deja ver la acepción número uno del diccionario Larousse. Sin embargo, conforme vamos analizando las demás definiciones, podemos ver que en algunos casos, el ser francófono o francófona se restringe a las personas que pertenecen a una comunidad donde el francés es hablado comúnmente, como lo indica la definición de la Real Academia Española (RAE). Esto descartaría, por ejemplo, a los hispanohablantes que viven en México y que dominan el francés. No obstante, son los francófonos nativos, como se menciona en la entrada número uno del diccionario Le Robert, quienes representan la imagen generalizada del francófono; en ninguna de las acepciones se mencionó explícitamente a hablantes del francés como lengua extranjera o como segunda lengua. Incluso si se llevan a cabo una búsqueda virtual de las palabras “estudiantes francófonos” o “profesores francófonos”, tanto en español como en francés, los resultados arrojados refieren a estudiantes y profesores nativos franceses, marroquí, suizos, senegaleses, haitianos, etc. De tal suerte que comúnmente el adjetivo “francófono/ francófona” conlleva a una representación del hablante nativo. En consecuencia, existe un contraste en el concepto entre lo que se puede encontrar en los diccionarios, la información disponible en la red y las representaciones individuales, así como la aceptación de este adjetivo como parte de la identidad de alguien no nativo que habla francés.

Para Chnane-Davin y Cuq (2021), la expansión geográfica del francés a nivel mundial ha convertido a la población francófona en un colectivo heterogéneo, plurilingüe y pluricultural. Los autores identifican tres formas de ser francófono/a:

- **Francófonos nativos:** Hablantes cuya lengua materna es el francés, aunque su clasificación puede variar según factores geolingüísticos y geopolíticos.
- **Francófonos de lengua extranjera:** Personas que aprenden francés como segunda lengua, ya sea en un país francófono o no. Aunque su acento puede diferenciarlos, muchos logran alcanzar un alto nivel de dominio.
- **Francófonos de segunda lengua:** Comunidades en las que el francés tiene un uso social real, sin ser la lengua materna mayoritaria, generalmente por razones históricas. Según Chnane-Davin y Cuq, representan el futuro de la lengua. Esto concuerda con las cifras proporcionadas por la OIF, que señala a África como la región con el mayor número de hablantes francófonos.

Este agrupamiento de hablantes podría enfrentar complicaciones en cuanto a su denominación, especialmente en lo que respecta a las definiciones de lengua materna y lengua extranjera. Cada individuo posee características particulares y se encuentra en contextos diversos, en los que influyen cuestiones geolingüísticas y geopolíticas.

Los aprendientes del grupo meta y la docente-investigadora pertenecerían al segundo grupo, aquellas personas que no llevaron un proceso de adquisición de lengua, sino de aprendizaje. Nos parece interesante que los autores no hagan una diferencia entre francófonos que aprenden el francés en un espacio francófono y aquellos que estudian el francés fuera de uno.

Por otra parte, Philippe Blanchet (Journée de Formation FFLCH USP, 2021, 7m37s) identifica cinco grandes tipos de francofonía:

- **La francofonía del norte:** engloba a todos los francófonos del norte global (Francia hexagonal, Suiza, Canadá, Bélgica) donde el francés es la lengua principal o lengua oficial, es la lengua de la educación y de la familia.
- **La francofonía del sur:** correspondiente al sur global (África, el Magreb, espacios relacionados con el pasado colonial francés) donde si bien no es la lengua principal de la población, el francés constituye una lengua importante, frecuentemente asociada a grupos culturales privilegiados.
- **La francofonía creolófona:** originada del francés (antiguas colonias como Haití y actuales territorios franceses como la isla Martinica, la isla Guadalupe, la Guyana francesa o la isla Reunión) designan espacios donde existe una fuerte continuidad entre el creole y la lengua francesa, es difícil separarlos y se puede hablar de un francés creolizado o de un creol francesizado.
- **La francofonía puntual:** sociedades donde existen grupos importantes y durables de locutores, aunque estos espacios no sean reconocidos como francófonos. Un ejemplo es Portugal donde existen grupos de personas que durante la dictadura huyeron a países francófonos y a su regreso aún mantienen el francés. Otro ejemplo es Israel en donde un sector judío francófono venido del Magreb se refugió después de la Segunda Guerra Mundial.
- **La francophonie didactique:** todas aquellas personas repartidas en todo el mundo que aprenden y enseñan el francés. Constituye un grupo sumamente importante puesto que son millones de hablantes y han generado su propia manera de hablar la lengua.

Este agrupamiento de la francofonía es más amplio que el propuesto por Chnane-Davin y Cuq, y toma en cuenta el ámbito de acción de cada grupo de hablantes, especialmente aquellos que no son fáciles de identificar de manera territorial, como la francofonía puntual y la francofonía didáctica. Según Blanchet (2021), cada grupo representa situaciones de contacto con la lengua y usos muy

diferentes. Por ello, el autor sugiere que sería más apropiado hablar de las francfonías y de las lenguas francesas, en plural.

Así, nos aventuraríamos a decir que los hablantes francófonos del Hexágono representan la principal imagen que se pueda tener del hablante francófono “por excelencia”, no se pone en tela de juicio su legitimidad o autoridad, ni lingüística, ni socialmente. Esto puede observarse dentro del aula de FLE, el francés enseñado, al menos en México, es siempre centrado en la variante lingüística del francés de Francia del Hexágono, el francés que algunos suelen ver como **la** norma, influenciado en parte por las relaciones económicas, educativas y culturales que tienen podemos citar como ejemplos las Alianzas Francesas establecidas en múltiples estados de la República, el Instituto Francés de América Latina (IFAL), la casa de Francia, el Liceo Franco-Mexicano, y Campus France entre otras instituciones. En efecto, las relaciones culturales y diplomáticas se consolidaron aún más entre ambos países en el año 2014, al ser México aceptado como miembro observador dentro de la OIF (Organización Internacional de la Francofonía). Dicho reconocimiento, implica la celebración de la lengua francesa y sus expresiones culturales, así como el compartir los valores comunes de la Francofonía y la promoción de la diversidad cultural (Secretaría de Cultura, 2015).

Por consiguiente, existiría un tipo de discurso que perpetua la ideología del estándar (Arrighi y Boudreau, 2013) ésta emanaría de autoridades, fundada sobre métodos científicos, percibida como neutra, desprovista de toda subjetividad. Esta “neutralidad” permitiría una enseñanza y comprensión internacional, sin embargo, también podría llegarse a una excesiva homogenización. La enseñanza del francés para estudiantes FLE no favorece la variación lingüística o geográfica, ya que los materiales didácticos presentan un modelo estandarizado, esto resulta en una homogeneización excesiva y en una presentación de variantes que, en lugar de facilitar la comprensión, las hacen más difíciles para los alumnos (Barbier, 2015).

Tal como Barbier lo menciona, con el ánimo de uniformizar el francés empleado en clase se elige el francés llamado “estándar” del Hexágono, incluso podríamos decir que el francés de París, puesto que rara vez se explora la variedad de las regiones francesas; sin embargo, también se oculta la variación lingüística de esta lengua. Esto crea una encrucijada entre mantener una uniformidad académica que facilita la comprensión entre docentes y estudiantes, y aprovechar la diversidad de las prácticas lingüísticas y de los hablantes de la lengua francesa.

Esta relación entre la norma y la variación lingüística, así como la relación entre otras lenguas, es explicada por Louis-Jean Calvet en su Modelo Gravitacional (Calvet, 2008) el cual describe el sistema de lenguas en general, de sus relaciones, de su funcionamiento y de su jerarquía, este modelo representa una base de los estudios de variación. Dentro de su modelo, Calvet realiza una clasificación de las lenguas, siendo la lengua hipercentral el inglés, lenguas supercentrales lenguas como el francés, el español o el portugués (Calvet, 2008). Estas lenguas atraerían a otras más “pequeñas” y a sus variedades, tal como se ve en la situación actual, existe una tendencia a preferir el uso de la lengua hipercentral o supercentral por encima de las periféricas. Tal fenómeno reflejaría lo que sucede con las variedades del francés y con la idealización de la norma dentro del ámbito educativo. Respecto a esto Wood (como se citó en Barbier, 2015) se plantea una cuestión fundamental: “¿cómo hablar de la diversidad cultural en la francofonía, si ésta es incapaz de reconocer su propia diversidad lingüística?”

Así pues, la identidad francófona de los nativos y la manera en la que son percibidos podría estar influenciada por esta relación o jerarquía entre norma y variación, entre diversidad lingüística e identitaria.

### **1.3.3 ¿Son los profesores no nativos y los estudiantes de FLE hablantes francófonos?**

En el apartado anterior se analizó cómo la identidad de los hablantes nativos francófonos podría estar relacionada con la legitimidad de la norma (francófonos de Francia) y con la variación lingüística (hablantes francófonos de las regiones de ultramar o de otros países de habla francesa). La identidad de estos dos grupos de francófonos y cómo son percibidos por los otros es diferente, sin embargo, al ser el francés su lengua materna o una de ellas, de cierta forma se legitima su identidad lingüística vista desde el exterior, pero ¿qué pasa entonces con los hablantes no nativos del francés? ¿Son los profesores no nativos y los estudiantes de FLE hablantes francófonos? La respuesta sencilla sería que sí, pero cómo se ha estudiado la identidad y la formación de las representaciones sociales que se tienen de otros y de uno mismo son procesos complejos y cambiantes, que pueden presentar grados. Incluso nos atreveríamos a afirmar que el desarrollo de la identidad francófona en docentes es diferente a la de los estudiantes de FLE, puesto que ambos desempeñan roles distintos en su contexto social y educativo (Rivas, 2023).

En primer lugar, analicemos la identidad francófona en los docentes no nativos de FLE, para tal efecto es necesario hablar de su identidad profesional. En relación a este concepto Anadon et al. (Como se citó en Lamprea Abril, 2014) afirma que la identidad profesional del docente se construye a partir de la autoimagen del profesional, su estilo de enseñanza, valores, historia personal, aspiraciones, conocimientos, temores y el significado del rol docente en su vida

Así, existen diversos factores en que influyen en el desarrollo de la identidad del docente, en el caso de los y las profesoras de lengua además de los aspectos mencionados anteriormente, también influirían elementos relacionados con la competencia lingüística y comunicativa que posean, los años de servicio en el área, las experiencias vividas en el extranjero o los contactos con hablantes nativos, sin mencionar el conocimiento y dominio de las metodologías y prácticas pedagógicas.

La identidad profesional de los docentes no nativos de FLE se entrelaza con su identidad francófona, cuyo desarrollo varía según el individuo, su trayectoria y personalidad. La inseguridad lingüística, derivada de la comparación con el habla legitimada de hablantes nativos, puede influir en esta identidad. De acuerdo con Louis-Jean Calvet (como se citó en LeBlanc, 2010), esta inseguridad surge al comparar el propio habla con el estándar nativo, una meta posiblemente inalcanzable. En este tenor de ideas sería interesante plantear qué es ser nativo, puesto que dependiendo de la variedad lingüística del francés existirían múltiples características. Además, las influencias de la L2 en adultos se reflejan en todos los niveles del lenguaje, y el interlenguaje de los hablantes de francés puede aproximarse en menor o mayor grado al nivel nativo.

Adicionalmente, un concepto relativamente reciente que señala los juicios de valor que se le pueden dar a la forma de hablar de un individuo es el de glotofobia. Philippe Blanchet (2018) emplea este término para hablar de discriminación lingüística, y tal como la xenofobia, la homofobia o la islamofobia, estigmatiza, discrimina y excluye de manera arbitraria al habla y por lo tanto a las personas que emplean estas lenguas o formas de hablar. Si bien, los estudios llevados a cabo por Blanchet se sitúan dentro de la Francia del Hexágono, en los que cuestiona la discriminación que se hace a acentos o variaciones lingüísticas dentro del propio país, el término glotofobia podría ser llevado al terreno del aula de segundas lenguas, al estigmatizar no sólo el interlenguaje que va desarrollando el estudiante de FLE, sino también el de otros francófonos que no pertenezcan a la zona geográfica de prestigio.

En cuanto a los estudiantes de FLE, el desarrollo de identidad francófona también se vería influenciada por elementos como la competencia lingüística, las experiencias en el extranjero o con nativo-hablantes. Al igual que con los docentes, la competencia lingüística y la inseguridad lingüística impactan en la formación de su identidad francófona, ya que la lengua desempeña una función identitaria (Blanchet, 2018). El progreso hacia la aceptación o negación de la

identidad francófona en estudiantes y docentes puede depender de varios factores, cuyos ejemplos se detallan a continuación.

A nivel lingüístico y pragmático:

- ✓ Contar con un léxico variado, ser capaz de desenvolverse en diferentes registros: *soutenu, standard, familier, vulgaire*.
- ✓ Comprender y emplear referencias culturales: bromas, ironía, sarcasmo.
- ✓ Dominio a nivel fonético: ritmo, entonación, articulación.
- ✓ Control morfológico y sintáctico tanto escrito como oral.

A nivel académico y personal:

- ✓ Contar con altas certificaciones.
- ✓ Haber realizado estudios en el país de la lengua meta, especializaciones o maestrías.
- ✓ Contar con estancias largas en el país de la L2.
- ✓ Vivencias personales positivas, reconocimiento del nativo.
- ✓ Conocer y apreciar la Cultura con C mayúscula y minúscula).
- ✓ Sentirse cercano o identificado con la historia e idiosincrasia de algún grupo francófono.

Las características mencionadas pueden influir en el grado en que estudiantes y docentes no nativos se sientan francófonos, pero no cumplir con todos los aspectos no impide que alguien se identifique como tal. La identidad es compleja y volátil, influenciada por las representaciones personales y profesionales. Es importante explorar las percepciones de los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos, y de igual forma, el rol del docente debe adaptarse para fomentar un diálogo colaborativo en el aula.

#### **1.4. El docente como mediador intercultural**

El docente de lenguas siempre se ha enfrentado a diversos desafíos, hace algunas décadas su principal propósito era formar estudiantes competentemente lingüísticos en la L2, tiempo después gracias a trabajos como los de Bachman y Palmer (1996) se comenzó a hablar de competencia comunicativa la cual incluía aspectos socioculturales y pragmáticos. Hoy en día, se comienza a despertar por un interés por formar hablantes competentes comunicativamente pero también interculturalmente. Desde hace unos años, en los contenidos de algunos métodos FLE empiezan a surgir conceptos como interculturalidad, inclusión, diversidad, interacción, mediación, así como una mayor atención al mundo francófono.

Aunque los nuevos conceptos representan un avance respecto a los enfoques tradicionales, presentan desafíos para los docentes, que a menudo desconocen estos conceptos y carecen de estrategias para aplicarlos. Trabajar las representaciones de los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos para sensibilizar interculturalmente a los aprendientes implicaría cambios en la práctica docente, las estrategias de acercamiento al otro y el rol del profesor de lengua.

### **14.1 Mediación en el aula de lenguas**

El desarrollo del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas se planteó bajo conceptos tales como el plurilingüismo y multilingüismo, debido en parte al contexto lingüístico de la Unión Europea. Si bien en el MCER lanzado en el año 2001 ya hablaba de términos como el de interculturalidad y mediación lingüística, es en el Volumen Complementario donde se profundizan conceptos como el de mediación en la comunicación: el término mediación se utiliza también para describir el proceso social y cultural que consiste en crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, haciendo frente y, con suerte, desactivando cualquier situación delicada y tensiones que pudieran surgir (Consejo de Europa, 2020). Llevar a cabo este proceso comunicativo en el aula de lenguas, significaría un reto más a los docentes y un cambio de rol del profesor, el conocimiento ya no

se centraría en su persona y se construiría con los estudiantes. Según Helaiss (2018), el docente-mediador interpretaría el contenido para los estudiantes, preparándolos para interactuar con otras culturas y trabajando sobre sus representaciones iniciales. Su función sería crear un puente entre la cultura del estudiante y la cultura del idioma meta, facilitando la reflexión sobre ambas culturas.

### **1.4.2 Sensibilización intercultural en el aula de FLE**

Los conceptos mencionados al inicio de este apartado como lo son la interculturalidad y la mediación, los cuales se insertan en nuevo teóricos enfoques tienen su origen en autores como Byram (1989,1997); Risager (2006); Kramsch (1993, 1998); Starkey (2003, 2005) entre otros más, de quienes proceden términos como “hablante intercultural” o incluso “consciencia intercultural” (Patricio Tato, 2011). Los trabajos en estas áreas datan de los años noventa e inicios de los 2000, sin embargo, arrojaron los cimientos para el desarrollo de muchas investigaciones más. En lo que respecta al constructo de la interculturalidad, diversas áreas han trabajado desde ésta, por lo que es posible encontrar términos como el de “metodología intercultural” o “enfoque intercultural”. De tal suerte que definirlo resulta complicado pues depende del contexto en el que se incrusta. Para Hidalgo Hernández (2017) el término “interculturalidad, implica una comunicación comprensiva entre culturas, promoviendo el enriquecimiento mutuo y el reconocimiento igualitario de cada una. Podemos revelar nociones sumamente importantes para la comprensión de la interculturalidad, tales como la comprensión, reconocimiento y valoración entre grupos.

La interculturalidad según cómo se le mire, puede ser a la vez un método, un enfoque, un principio o valor y una competencia. Dentro del MCER se introduce el término de “consciencia intercultural”, ésta surge al entender las relaciones entre el "mundo de origen" y el "mundo estudiado", incluyendo estereotipos nacionales y

cómo la comunidad es percibida por otros (Consejo de Europa, 2001). Así que desarrollar esta consciencia permitiría ver la cultura de la L2 a través de la propia, considerando las diferencias y los puntos comunes en ambas, permitiendo una comprensión del otro.

No obstante, desarrollarla resulta complicado, el docente no está preparado ni cuenta con las herramientas para trabajarla con los aprendientes, sin mencionar que este proceso de concientización también tendría que trabajarse en él. Por otro lado, la identidad, las representaciones y la personalidad de cada aprendiente son distintas, puede que para algunos sea más fácil desarrollarla mientras que para otros existirá una resistencia o incluso una imposibilidad para lograrla. Para la presente investigación-acción la interculturalidad buscada no será una competencia, sino una sensibilización ya que consideramos que para alcanzar tal competencia serían necesarias interacciones en contextos comunicativos reales, que no pueden igualarse en un espacio controlado como lo es el aula de clases. Para tales efectos, se deberá reorientar la participación del docente y de los estudiantes, puesto que ambas partes explorarán juntos esta sensibilización.

### **1.4.3 El dialogo intercultural entre profesores y estudiantes de FLE**

Para abordar las representaciones de los aprendientes de FLE y ampliar su percepción de la diversidad francófona, la práctica docente debe adaptarse. Según Pflieger (2021), la interculturalidad no es innata, sino un concepto que debe aprenderse conscientemente. Para la investigadora, el diálogo intercultural constante busca fomentar en los estudiantes una actitud abierta y respetuosa hacia otras culturas y hacia la cultura de origen de los aprendientes.

Justo como lo indica la autora, este diálogo intercultural trataría de un intercambio en ambas direcciones tanto del profesor a los estudiantes como viceversa, se construirían las ideas de manera colaborativa, sería el medio a través del cual se encaminaría al aprendiente al desarrollo de una sensibilización intercultural y

posiblemente al despertar de una conciencia intercultural, el se trataría de un proceso no lineal, tal como se ejemplifica a continuación:



**Ilustración 1.2. Proceso intercultural (elaboración propia)**

La complejidad de realizar dichos procesos es alta, requiere de una preparación previa del docente, no solo para elaborar y seleccionar los objetos culturales con los que trabajar, sino que se mentalizaría para identificar qué temas podrían tratarse y con cuáles se siente cómodo y/o capaz de llevar al aula.

## 1.5. Material didáctico

La propuesta de este trabajo se enfoca en diseñar material didáctico para abordar las representaciones que los estudiantes de FLE de un centro de lenguas privado en México tienen sobre los hablantes francófonos. Este material debe cumplir con dos objetivos principales: fomentar la sensibilización intercultural de los estudiantes y adaptarse a un entorno virtual, ya que las clases se imparten en línea a través de Zoom. La tarea implica conectar la cultura de origen de los aprendientes con la(s) cultura(s) meta de manera efectiva en un entorno sincrónico virtual.

Es posible que la definición de material didáctico varíe dependiendo del autor y del contexto educativo. Para Muñoz (2019) el material didáctico incluye recursos físicos y virtuales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, deben captar el interés de los estudiantes, adaptarse a sus características y servir de guía para el docente, siendo versátiles para diversos contenidos.

El material didáctico es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, es un uso cotidiano en la práctica docente, es una guía para la intervención del docente, vuelve más atractivo el contenido y acerca al aprendiz al objetivo del curso. No obstante, también es posible identificar algunas limitantes en la definición del autor. Por un lado, como se me mencionó, es demasiado general, y, por otro lado, le da un papel activo al material al verlo como agente. Sin embargo, el material didáctico siempre será desarrollado y/o adaptado por el docente, quién guiará su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el profesor de lengua quien tomará las decisiones sobre el diseño del material didáctico y su implementación en clase, con base en los objetivos de la intervención, en las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Por otra parte, si bien se estudiará más adelante y con mayor detalle (ver punto 2.4.3), es importante recalcar que existe una diferencia entre material didáctico y objeto cultural. El objeto cultural posee símbolos o rasgos culturales de un grupo humano (Gutiérrez Juárez, 2023) y su naturaleza original es cultural y no didáctica.

Según Orozco y Henao (2013), el material didáctico refleja la capacidad del docente para adaptar los contenidos a los estudiantes, mostrando así la praxis pedagógica del maestro. Tal concepción resalta la gran responsabilidad del docente respecto a la creación y adaptación de material ya existentes a las necesidades y características de los estudiantes, así como el contexto educativo de cada profesor. Un claro ejemplo, son los métodos de lengua, a pesar de ser creados por especialistas en didactología y segundas lenguas, el docente aún debe seleccionar aquellos contenidos relevantes para el curso y para el tipo de estudiantes meta.

Desde el punto de vista de los autores el material didáctico reflejaría los conocimientos que el docente posee, no sólo sobre el contenido lingüístico, sino también sobre las estrategias y técnicas en el desarrollo del soporte didáctico, sin olvidar la importancia del conocimiento de nuestros propios estudiantes, sus intereses, sus debilidades y puntos fuertes, así como sus capacidades. Sin embargo, hay que precisar que, a pesar de considerar estos aspectos, puede que, durante la práctica real y cotidiana, la aplicación de cierto material didáctico no dé resultados esperados, ya que siempre habrá elementos externos al control del docente.

Diferentes variables podrían influir en el desarrollo y en la aplicación del material didáctico. En contextos virtuales, el buen funcionamiento de la conexión a internet y el servicio eléctrico, tanto del docente como de los estudiantes, impactan en el correcto desarrollo de la intervención didáctica. De igual manera, el contexto sociocultural de los docentes, sus intereses y expectativas hacia el curso y hacia los temas estudiados durante éste. Este último aspecto es relevante cuando se tratan temas culturales en el aula, ya que es posible que algunos de estos no sean bien recibidos por el aprendiente o provoquen impacto en las susceptibilidades del grupo.

En consecuencia, los aprendientes requerirían de un acompañamiento por parte del docente, guiándolos en la interpretación de la cultura meta. De igual forma, otro aspecto a tener en cuenta en el tratamiento de temas interculturales es la dimensión afectiva. Esta dimensión es clave en la enseñanza de idiomas, ya que, según Mora (2004), se vuelve más efectiva al involucrar al aprendiz de manera integral, considerando aspectos cognitivos, físicos y emocionales, así como los factores sociales y afectivos para superar los desafíos en el aprendizaje de una segunda lengua.

El autor, aquí, destaca un elemento que ha sido igualmente olvidado en las definiciones vistas de material didáctico, es el del papel activo del alumno.

Después de todo, las herramientas pedagógicas son desarrolladas para el aprendiente, será éste quien lo manipule a través de la guía del docente. Es así que la parte emocional del dicente: sus miedos, bloqueos, actitudes, valores, creencias, motivaciones, etc., pueden influir en los resultados de la aplicación del material. Son precisamente estos aspectos por los cuales se necesita establecer qué es un material didáctico intercultural, cuáles son sus objetivos y cómo desarrollarlos.

### **1.5.1 Material didáctico intercultural**

Las definiciones teóricas sobre tecnología e interculturalidad son esenciales para el desarrollo de materiales didácticos en un mundo globalizado. Según Shadiev y Dang (2022), la competencia comunicativa intercultural es clave, y los programas de aprendizaje intercultural asistidos por tecnología se aplican ampliamente en todos los niveles académicos. Las nuevas tecnologías permiten una comunicación práctica e inmediata entre personas, sin las barreras de distancia o tiempo, y el internet facilita el acceso a una gran variedad de contenidos culturales. Sin embargo, esta exposición no garantiza la comprensión o interpretación adecuada de los objetos culturales ni de los grupos humanos presentados. En consecuencia, lo intercultural en la educación ha ganado mayor importancia hoy en día.

De tal suerte que se vuelve primordial establecer en qué consiste el material didáctico intercultural y qué elementos se deben tomar en cuenta para su diseño. Delgadillo Macías (2010) considera que los materiales didácticos interculturales facilitan experiencias interculturales al mediar entre profesor y estudiantes, permitiendo conocer y conectar la cultura de origen con la cultura extranjera a través de la lengua.

En otras palabras, el material didáctico intercultural tendría como característica la posibilidad de abrir en el alumno ventanas a un nuevo entendimiento y comprensión de otras visiones del mundo, ya sea de la cultura meta o de otras

ajenas al estudiante. Los materiales didácticos fungirían, entonces, como herramientas que ayudarían al docente a crear puentes para ligar la cultura de origen con la cultura meta.

No obstante, las definiciones sobre material didáctico tienden a verlo como el principal agente en la interacción educativa, dejando de lado el papel del docente en la selección, diseño y adaptación del material según los objetivos de aprendizaje y las características de los estudiantes. También se omite el rol activo que los alumnos tienen en la implementación de dicho material.

Frecuentemente, se suele ignorar el rol de docentes y estudiantes en el desarrollo del material didáctico, especialmente del material intercultural. Este tipo de material contiene una carga cultural e ideológica que el docente explota en el aula, lo que puede generar dificultades en su interpretación por quienes no conocen la cultura meta. Además, se observa poca diferenciación entre el material didáctico y el intercultural en la literatura, y raramente se aborda el potencial conflicto que este último puede generar en los estudiantes.

De tal modo que un material didáctico que tenga como objetivo la sensibilización intercultural de los dicentes facilitaría la conexión de los estudiantes con la cultura de la lengua meta a través de la cultura propia; o incluso, como lo sugiere Gómez Martínez (2021), proveer tres o más visiones culturales: la de la primera lengua, la de la lengua extranjera y la de otras culturas. Para ello, el autor aconseja que el docente cree material, ya que este es quien mejor conoce las necesidades y características de su alumnado. Dicha propuesta se adecua perfectamente con el propósito del presente trabajo, es decir, ampliar la visión de la francofonía en estudiantes de FLE, puesto que ésta no se limita a una sola cultura o grupo social

Empero, el contacto entre estas culturas dentro del aula de clases no siempre sería lineal, puesto que se podría confrontar la cultura propia con la(s) cultura(s) meta(s) o la inversa, confrontar la(s) cultura(s) meta(s) con la propia. Este análisis multidireccional sería mediado por el docente, quien guiaría a los aprendientes a

cuestionarse sobre las diferencias y similitudes entre las culturas, así como a su interpretación.

Un concepto que resulta muy útil en esta convergencia de culturas en el salón de clases es el del tercer espacio. Este concepto es llevado a la enseñanza de segundas lenguas por Kramsh (1993) y retomado por varios otros autores que estudian la interculturalidad en el aula. Tapia y Alhaken (2014) lo definen como: “ese espacio comunicativo que surge como cultura híbrida, como una postura intermedia entre dos o más culturas que interaccionan” (p.163). Este tercer espacio sería entonces una zona alternativa entre la cultura meta y la cultura de origen, en donde estas culturas serían reinterpretadas por los estudiantes y el docente. Este espacio no sería fijo, sino que, como lo aseguran Barros García y Kharnásova (2012) describe una dinámica espaciotemporal de interacciones en el cual no todo diálogo multicultural da lugar a este 'tercer espacio'; su formación dependerá de superar adecuadamente los obstáculos inherentes a la comunicación intercultural.

De tal suerte que este tercer espacio estaría en constante movimiento en función de las (re) interpretaciones que los aprendientes y el docente-mediador lleven a cabo. Una idea importante de las autoras a resaltar es la consciencia de que posibles conflictos resultarán en ese dialogo y será la superación de éstos, lo que permitirá la creación de este tercer espacio.

Por otra parte, hay quienes llevan este concepto al entorno virtual, Kosari y Amoori (2018) emplean un estudio fenomenológico de este concepto y visualizan un modelo de tres lados: el usuario, la realidad y los espacios virtuales: “*In this model the first space is the real space; the second space is the virtual space; and the thirds pace is the cognitive space, that has formed in the user’smind*” (p.166). De acuerdo con los autores, el espacio virtual sería el segundo espacio y la mente del usuario sería el tercer espacio, en donde se resignificaría la realidad. Si bien el trabajo de los investigadores mencionados no se enfoca en la educación, puede aportar al tratamiento de la cultura en entornos virtuales, puesto que finalmente

será en la cognición del estudiante que el tratamiento de la cultura de origen y la cultura meta se contrastarían, no habría una sola realidad sino las que los aprendientes interpretarán en su pensamiento.

Por consiguiente, independientemente de la lengua en la que se aborde la cultura meta o los posibles diálogos entre otras culturas en presencia dentro de este tercer espacio virtual, el diseñar y desarrollar material didáctico intercultural implica analizar y evaluar diferentes factores. Areizaga (2002) sugiere considerar el marco en el que se ha producido y para el que ha sido desarrollado. En efecto, la creación de materiales didácticos debe considerar la cultura de origen del autor, ya que si es nativo de la cultura meta o de la de los estudiantes, podría generar sesgos etnocéntricos o autocensuras. Además, las condiciones de enseñanza (medio, público, y contexto educativo) influirán en las características del material y en los retos para el docente, como en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, donde el tratamiento cultural y los soportes visuales varían según el entorno de los estudiantes. Finalmente, **el rol del componente cultural en el programa educativo**, ya sea central o secundario, también afecta el desarrollo del material y las decisiones docentes.

En lo que respecta a la presente investigación, es necesario llevar a cabo un análisis de los aspectos previamente mencionados, pasemos entonces a describir cada uno de ellos.

La docente e investigadora del presente trabajo corresponde a un hablante mexicana, no nativa de la cultura meta, de tal suerte que el tratamiento de la cultura será desde fuera de ésta. En función de esta situación, la experiencia de creación de material didáctico acerca de la cultura francófona se ha visto influida por las representaciones sociales, las percepciones y el grado de adentramiento a la cultura francófona de la propia docente-investigadora. Si bien podría pensarse en esto como un inconveniente, tal situación permitirá incluir una visión de la cultura origen al desarrollar el material didáctico, lo cual supondría un punto a favor en el proceso.

Areizaga (2002) aconseja estar atentos a no caer en actitudes etnocentristas o de autocensura en el diseño del material didáctico. Si bien siempre existirán subjetividades por parte del docente durante este proceso, se recomienda cuidar este aspecto y reflexionar nuestra posición respecto a nuestra cultura de origen y de la cultura meta.

Finalmente, tal como Byram et al. (2002) sostienen, el docente intercultural ideal no es simplemente un hablante no nativo que ha estudiado la lengua o un hablante nativo que no ha reflexionado sobre ella. Más bien, el docente intercultural ideal es aquel que ayuda a los estudiantes a comprender la relación entre su propia cultura y otras, despertando su interés y curiosidad por la "otredad". Este enfoque les permite tomar consciencia de cómo son percibidos por otros pueblos o individuos, tanto a ellos mismos como a su cultura.

En lo que respecta a condiciones de aprendizaje y enseñanza, el contexto laboral actual en donde se desarrolla y se aplica la intervención pedagógica es la siguiente: se trata de clases de francés como lengua extranjera en entornos virtuales, debido a tal contexto, es posible que sean necesarias explicaciones mucho más precisas e informativas, así como un mayor uso de soportes visuales, puesto que tal como lo menciona Areizaga, se trata de traer a la clase una realidad ausente. Afortunadamente, el entorno virtual facilita el acceso a diversos recursos. Los estudiantes meta comparten una cultura de origen mexicana y estudian francés como tercera lengua, después del inglés. La mayoría busca interactuar con hablantes francófonos en contextos académicos, profesionales o familiares y algunos ya han tenido experiencias en el extranjero, tanto por motivos académicos como turísticos.

El marco de instrucción corresponde a una enseñanza formal, estructurada en periodos trimestrales o en algunas ocasiones semestrales, dependiendo del número de horas de cada grupo (tres horas a la semana o dos horas semanales en cursos sabatinos). Los programas empleados en el centro de lenguas privado en donde se llevará a cabo la investigación muestran una inclinación hacia un

enfoque lingüístico. En cuando a la importancia del componente cultural, este no juega un papel destacado, no existe ningún tipo directiva o indicaciones en cuatro al tratamiento de ésta. Por un lado, deja al docente con una libertad de cátedra y por otro lado no existe una orientación o guía que ayude al profesor de lengua en cuanto a la toma de decisiones.

En conclusión, el material didáctico debe ser adecuado para un entorno virtual, ofreciendo suficiente apoyo visual e informativo para fomentar nuevas formas de pensar en los estudiantes. El docente debe ser consciente de sus posibles actitudes etnocéntricas para evitar que influyan en el uso y aplicación del material. Dado que no hay orientación específica por parte del centro de lenguas, el profesor también es responsable de seleccionar los temas y cómo implementarlos.

### **1.5.2 Material didáctico para entornos virtuales**

La democratización del Internet y de las nuevas tecnologías móviles, más veloces y prácticas, han impactado las actividades de la vida cotidiana de nuestra sociedad. Hoy las labores profesionales y académicas pueden desarrollarse con las nuevas tecnologías, trayendo mayor rapidez y comodidad al usuario. No es de extrañar entonces, que el uso de nuevas tecnologías en la educación desemboque en una nueva manera de pensar la enseñanza de lenguas. Para Gómez y Macedo (Como se citó en Torres Chávez y García Martínez, 2019) la educación virtual es un conjunto de saberes y de prácticas educativas mediante soportes virtuales, sin barreras de tiempo y distancia. Este nuevo terreno educativo englobaría no sólo los saberes lingüísticos y estrategias didácticas del docente de lengua, sino también los conocimientos tecnológicos en el uso de estas herramientas.

Babativa Novoa y Laurencio (2017) destacan tres dimensiones clave para la virtualización educativa: tecnológica, organizacional y pedagógica. La dimensión tecnológica se refiere a las herramientas y recursos disponibles, como lo sería la plataforma Zoom. La dimensión organizacional aborda la gestión institucional y los

criterios para el uso de las TIC, mientras que la dimensión pedagógica se enfoca en los enfoques educativos que respaldan el uso de las TIC. En este contexto, aunque la dimensión tecnológica (Zoom) está cubierta, las dimensiones organizacionales y pedagógicas presentan deficiencias, dado que la institución no ofrece directrices claras para la enseñanza virtual, una situación que se agravó con la transición repentina de clases presenciales a virtuales.

Aunque el desarrollo de contextos virtuales ya se promovía en educación, la pandemia de COVID-19, que llegó a México en 2020, marcó un cambio significativo en la enseñanza en línea. La necesidad de teletrabajo y clases online llevó a la implementación de plataformas como *Zoom*, *Microsoft Teams* y *Google Meet*. Este cambio abrupto sorprendió a los docentes, quienes tuvieron que adaptar rápidamente sus prácticas a las nuevas condiciones de la "nueva normalidad".

En esta nueva realidad, el aprendizaje remoto o a distancia puede proveer bastantes ventajas tanto al docente como al estudiante (Cerra, 2021):

- ✓ Es flexible en espacio-tiempo, permitiendo una adaptación en función de los horarios y actividades de los docentes y dicentes.
- ✓ Es sumamente versátil en cuanto al material audiovisual que puede ser compartido.
- ✓ Promueve una estimulación extra al estudiante.
- ✓ Puede adaptarse a los intereses y necesidades de los estudiantes.

En efecto, las clases en línea ofrecen ventajas como mayor flexibilidad horaria y un entorno seguro que puede fomentar la participación, especialmente para profesionales o estudiantes que se sienten más cómodos en el entorno virtual. Sin embargo, la masificación de la enseñanza durante el confinamiento, con hasta cuarenta estudiantes por clase, ha alterado la participación y la visibilidad del estudiante, reduciendo la atención en comparación con las clases presenciales. En el contexto de la presente investigación, aunque se alienta a los estudiantes a usar la cámara, no se les obliga por respeto a su privacidad, lo que impide al

docente acceder al lenguaje corporal. Además, algunas limitaciones tecnológicas y desafíos emocionales, como el estrés o la ansiedad, pueden afectar la participación visual de los estudiantes.

Como consecuencia, el docente desempeña un rol crucial no solo en la instrucción, sino también en la regulación y el apoyo emocional en la comunicación pedagógica, aportando un valor que las tecnologías no pueden replicar (Moreira y Bravo, 2022). Aunque los entornos virtuales son simplemente un medio, pueden impactar las emociones de los estudiantes, como estrés, ansiedad, aburrimiento o frustración, especialmente al tratar temas culturales que están estrechamente vinculados con valores y subjetividades.

Trabajar la cultura en entornos virtuales exige una mayor creatividad y preparación por parte del docente, además de una atención continua al aspecto afectivo del estudiante. El docente debe desarrollar estrategias para obtener información sobre el alumnado, un proceso más sencillo en entornos presenciales. Según García Perales (2021), el rol del docente cambia a facilitador, guía y diseñador de entornos de aprendizaje, mientras que el estudiante debe ser activo, promoviendo su participación y autonomía. Las emociones del estudiante, como orgullo, frustración y aburrimiento, pueden verse afectadas por la comunicación en línea, la ausencia física de profesores y compañeros, la gestión del tiempo personal y la sensación de desubicación.

Los entornos virtuales permiten acceder a estudiantes con diversos perfiles académicos, profesionales y geográficos, superando barreras espaciales. Esto facilita la creación de comunidades virtuales colaborativas, donde se establecen interacciones basadas en objetivos compartidos (Loubet Orozco, 2008). En esta investigación, el público objetivo está compuesto por jóvenes universitarios y profesionales de distintos estados y contextos sociales. Así, se produce una convergencia entre la cultura francófona, la cultura de origen de los estudiantes y

de la docente, y las culturas regionales de la clase, creando un espacio virtual común.

### **1.5.3 Objeto Cultural**

Un elemento teórico transversal crucial para esta investigación es el objeto cultural, ligado al de Patrimonio cultural. De acuerdo con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México el patrimonio cultural “tiene dos vías de manifestación: el material, como edificaciones u objetos, y la inmaterial, como procesos, lenguas y técnicas que dan lugar a festividades, ritos y tradiciones” (p.3). Así, el patrimonio cultural de una sociedad puede ser tangible o intangible, y es compartido y reconocido por este grupo social. Como resultado de estas manifestaciones, algunos autores ven al patrimonio cultural como un conjunto de objetos culturales. Bonfil Batalla (2004) señala que en México se encuentra una variedad de patrimonios culturales, los cuales comprenden conjuntos de objetos culturales, tanto tangibles como intangibles, que poseen valor y coherencia dentro de los sistemas de significado característicos de los diversos grupos sociales que conforman la sociedad mexicana. Estos conjuntos de objetos serían portadores de una cultura distintiva y compartida por el grupo en el que surgen, y sobre todo, tendrían sentido puesto que están incrustados en el esquema de valores y creencias de la sociedad donde surgen.

No obstante, la definición de objeto cultural puede ser planteada desde diferentes perspectivas. Para Pérez (2011) el objeto cultural una entidad compleja que frecuentemente consta de partes con valor individual ya sea del mismo autor o período, o de diferentes, que pueden ser descritas de manera independiente y al mismo tiempo pueden ser clasificados en niveles de objetos más complejos. Es así que el objeto cultural estaría no sólo constituido por los valores de la sociedad en la que se desarrollan, sino también de acuerdo al momento y contexto en el que se generan y, en consecuencia, susceptibles al cambio.

Según Bonfil Batalla (2004), un objeto cultural se considera parte de nuestro patrimonio cuando lo percibimos como propio y le otorgamos un significado compartido. Al analizar los objetos culturales de los “otros”, tendemos a reinterpretarlos según nuestra perspectiva y valores, asignándoles un significado diferente al que tienen en su cultura de origen.

De acuerdo con el autor, si bien podemos estar expuestos a los objetos culturales de los “otros” los reinterpretaríamos de acuerdo con nuestro sistema de valores, nuestra visión del mundo. Sería, entonces, parte de la labor del docente crear puentes entre los objetos culturales de la cultura de origen de los estudiantes, de “nosotros” y los objetos culturales de las culturas meta, aquellos de los “otros”.

Para llevar la idea de objeto cultural al área de segundas lenguas, retomaremos el concepto aportado por Gutiérrez Juárez (2023):

El objeto cultural es una representación material/inmaterial de aspectos simbólicos de una sociedad, que condensa rasgos de la identidad cultural de su(s) creador(es) y toma valor a través de las interpretaciones y procesos de vinculación de aquellos con los que tiene contacto. (p.32)

La autora recupera las cualidades de tangibilidad e intangibilidad, así como el hecho de que el objeto cultural se interpreta en colectividad, siendo su significado compartido por el grupo en el que surge.

A diferencia de los materiales interculturales y de los materiales auténticos, los objetos culturales no se crean con fines educativos y mantienen su naturaleza cultural original sin adaptaciones. Por ejemplo, la práctica de llevar música y comida al cementerio durante el Día de Muertos en México es un rito cultural significativo para la comunidad, aunque no tiene un propósito educativo per se. Sin embargo, puede utilizarse como recurso educativo en el aula. La falta de comprensión de los símbolos culturales y sus ideologías puede representar un desafío en la interpretación de estos objetos para quienes no están familiarizados con la cultura meta.

La categorización que propone Gutiérrez Juárez (2023) de los objetos culturales resulta sumamente útil para el desarrollo de material didáctico a partir de objetos culturales: objetos auténticos (hechos de manera manual), productos audiovisuales, productos digitales, manifestaciones artísticas, ritos cotidianos, gastronomía, numismática y elementos lingüísticos. Como puede observarse existe una gama muy amplia de objetos culturales, la dificultad de su selección radicaría en los objetivos culturales del material, de los objetivos lingüísticos del programa de la institución, así como del significado simbólico del objeto cultural y de su tratamiento en el aula. De tal suerte que para decidir qué objetos culturales emplear, primeramente, es necesario determinar sobre qué conocimientos socioculturales se debe actuar. Para tales efectos, se requiere recolectar información de los aprendientes sobre la francofonía y sus representaciones.

## **2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez revisado el contenido teórico sobre el que se sustenta la investigación, se da paso al segundo capítulo destinado a la metodología empleada para elaborar la propuesta de material didáctico. En un primer tiempo se exponen investigaciones precedentes que han estudiado el tratamiento de representaciones sociales y estereotipos en el aula de segundas lenguas. Enseguida, se da paso a la metodología de la investigación, en la que se presenta el método empleado, la investigación-acción, y una breve explicación de esta. Acto seguido, se plantean aspectos importantes para llevar a cabo un acercamiento cultural dentro del aula de segundas lenguas. Enseguida, se describe el contexto de la investigación en la que se incrusta el presente trabajo, como el público meta de éste. Finalmente, se presentan los objetos culturales a incluir, así como los instrumentos y los componentes interculturales y didácticos a ser empleados durante la intervención.

### **2.1. Antecedentes**

El estudio de las representaciones sociales y estereotipos se aborda desde diversas disciplinas como Psicología Social, Antropología, Sociología, Arte y enseñanza de segundas lenguas. Aunque se basa en teorías de pioneros como Serge Moscovici, Émile Durkheim y Denise Jodelet, también aborda fenómenos relacionados con la interculturalidad. A pesar de investigaciones desde los años 80 y 90, el estudio sigue siendo relevante, ya que las representaciones evolucionan según el contexto geográfico, temporal y sociocultural. Moscovici, reticente a definir el concepto de representación, consideraba que futuras investigaciones ofrecerían una definición más completa, lo que sugiere que el concepto es flexible y adaptable según el área de estudio.

Por consiguiente, tratar las representaciones sociales y estereotipos en clase de segundas lenguas siempre será relevante, en especial desde un enfoque intercultural, puesto que recordemos que uno de los fines más importantes del aprendizaje de otra lengua es la comunicación e interacción con esos otros en la lengua meta, por lo que las imágenes que los aprendientes tengan de ellos es cambiante a lo largo de tiempo y de los contextos educativos en los que se estudie.

Entre las investigaciones más actuales dentro del campo de segundas lenguas podemos destacar los siguientes trabajos: Moore (2001) cuya investigación se centra en la relación existente entre lenguas y su aprendizaje, Moerman (2011) quien trabajó sobre las representaciones profesionales en docentes del IFAI, Velázquez Herrera (2011) con su investigación sobre las representaciones de estudiantes de FLE de la Universidad Autónoma de Querétaro sobre la lengua francesa, Peeters (2017) quien trabajó los estereotipos desde la perspectiva de la Etnolingüística Aplicada, Woginski y Ferreira (2017) quienes llevaron a cabo el tratamiento de estereotipos y su desconstrucción en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. De igual forma, destacan los trabajos de Groult Bois (2020), cuya investigación se concentró en las representaciones sociales y las lenguas extranjeras dentro del área educativa, así mismo resalta la investigación de Nall (2021) sobre el “*Stereotype Threat*” hacia la lengua inglesa en estudiantes japoneses, quien a través de su trabajo demuestra el impacto negativo que pueden tener los estereotipos en el aprendizaje de una segunda lengua. En cuanto a las representaciones y la francofonía, se menciona el trabajo de Lamprea Abril (2014), cuya investigación relaciona las representaciones de la francofonía en la construcción de la identidad profesional de los docentes no nativos de FLE.

Podemos observar como la mayoría de los trabajos sobre representaciones sociales y estereotipos se enfocan a la percepción de lenguas extranjeras, por lo

que pocas investigaciones se centran en los hablantes de éstas, y cuando se estudian, el grupo social objetivo suelen ser los locutores de la Francia Hexagonal.

En lo que se refiere a investigaciones de representaciones sociales, lingüísticas o identitarias dentro de la francofonía, los terrenos de estudio suelen ser Europa o Quebec y éstos están frecuentemente concentrados en el francés estándar y su relación con dialectos u otras lenguas minoritarias (LeBlanc, 2010). Por lo que se puede detectar una falta de atención respecto a otros grupos francófonos distintos a la Francia del Hexágono, y un área de investigación casi inexplorada referente a la identidad francófona en estudiantes y docentes no nativos de FLE.

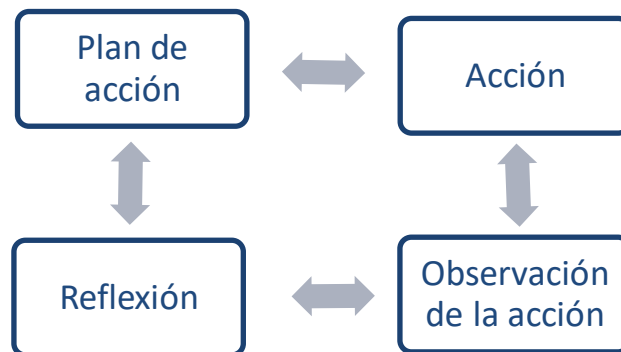
## **2.2. Breve descripción de la investigación**

Esta investigación-acción considera que una manera ideal para comenzar la sensibilización de los alumnos de lengua extranjera en el aula de clases es conocer, en un primer momento, las representaciones que poseen de sí mismos, como antesala a la reflexión sobre las representaciones que tienen de los “otros” en francés. Colaborar de la mano con los estudiantes para ayudarlos a expresar las concepciones, estereotipadas o no, que poseen de los hablantes francófonos. Dichas acciones, deben llevar al docente a cambiar su rol al de mediador y entablar un diálogo intercultural con y para los aprendientes. En segunda instancia, y gracias a los resultados obtenidos, establecer los objetivos del material a desarrollar, determinar la manera más adecuada de didactizarlo, adaptándolo a las necesidades de los aprendientes para así trabajar esas representaciones, actuar sobre ellas y desencadenar en los estudiantes una reflexión profunda de los otros y de ellos mismos. Eventualmente, el material didáctico desarrollado será útil para los estudiantes de FLE y para los docentes que deseen explorar o abordar la noción de interculturalidad y Francofonía en el aula de clases.

### 2.3. Metodología de la investigación-acción

Dentro de este apartado es primordial establecer qué enfoque se dará a la presente investigación, dadas las características de los objetivos del trabajo a desarrollar este siguió un método cualitativo a través de una investigación-acción. Por un lado, es cualitativa puesto que se busca una recolección de datos no estandarizados, tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.8). Por otro lado, la metodología investigación-acción presupone al docente como investigador, brinda al profesorado la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas (La Torre, 2003, p. 12).

De igual manera, una de las bondades de la metodología investigación-acción es la naturaleza flexiva y cíclica de las fases de investigación, tal como puede verse reflejado en el siguiente esquema representado por Latorre (2003):



**Ilustración 2.1. Ciclo de la investigación acción de acuerdo con Latorre.**

Siguiendo esta metodología se partió de la observación del contexto profesional personal y de las problemáticas que pudieran surgir de la práctica docente. Es así como se detectó una muy poca representación de la diversidad humana francófona dentro del aula de clases, puesto que frecuentemente, el grupo cultural mostrado en métodos de FLE y en materiales audiovisuales pedagógicos es el francés de la Francia hexagonal, concentrándose frecuentemente en la capital del país.

Tal fenómeno resulta curioso si analizamos el número de hablantes francófonos dentro del Hexágono y el número correspondiente a otros espacios geográficos. De acuerdo con la OIF (2023) Francia cuenta con 66 millones de hablantes, mientras que el número de hablantes en el continente africano ascendería a aproximadamente 117.1 millones de hablantes. De igual forma, existen más espacios geográficos con hablantes francófonos dentro de otros continentes, por ejemplo, Quebec cuenta con ocho millones de hablantes, Bélgica posee 8.8 millones y Suiza 5.9 millones de locutores de habla francesa. Sin mencionar a quienes la estudian como segunda o lengua extranjera. En lo que respecta al continente americano, de acuerdo con el Centro de la Francofonía de las Américas (*Centre de la francophonie des Amériques*, 2022) Haití cuenta con más de 7 millones de locutores, mientras que en Estados Unidos se pueden contabilizar entre 3,5 y 12,4 millones de francófonos.

Sin mencionar por supuesto, el número de individuos que la estudian como lengua extranjera. La organización mencionada anteriormente asegura que, en el caso de México, éste cuenta con más de 350 000 estudiantes de francés como lengua francesa. Tales datos numéricos demuestran la gran diversidad humana repartida a lo largo del mundo. En consecuencia, se puede percibir una invisibilización de esta diversidad humana francófona.

Tras detectarse el problema, se reflexionó sobre cómo fomentar esta diversidad humana y cultural en los estudiantes de FLE, se concluyó que, desde las

representaciones que los aprendientes poseen de los hablantes francófonos sería un excelente comienzo, además de que esta aproximación fomentaría la sensibilización intercultural de los aprendientes.

### **2.3.1 Metodología del acercamiento intercultural**

Una vez elegido el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción como base para determinar la problemática, así como el desarrollo de material didáctico que contribuya a este desafío, aún queda pendiente la manera en la cual se acerca la diversidad humana y cultural francófona a los estudiantes de FLE. Es decir, cómo se trae a flote las representaciones que poseen los estudiantes y cómo trabajar sobre éstas.

De acuerdo con Gutiérrez Juárez (2023) la interculturalidad en el aula sirve de puente entre la cultura de origen y la cultura meta, en este caso la cultura francófona. Sería entonces parte de la labor del docente el ayudar a los estudiantes de FLE a crear estos puentes, ¿cómo construir, entonces, este puente?

Byram et al (2002) afirman que las capacidades de comparación y de contacto son esenciales para la formación del hablante intercultural, en este caso los estudiantes de FLE. Sin olvidar la capacidad de observación como elemento desencadenante para hacer surgir las representaciones sociales y estereotipos. Estas capacidades concuerdan con las etapas en el proceso de adquisición del componente sociocultural propuesto por Barros García et al (2003):

1. **Etapas de percepción inicial:** el individuo captará todo lo que es diferente a su propia cultura y lengua provocando choques.
2. **Etapas de generalización:** en esta fase no se cuestiona si lo observado es constante o esporádico.

3. **Etapas de reflexión:** a partir de las dos etapas precedentes se llevarán a cabo conclusiones, pueden existir rechazos a estas diferencias.
4. **Etapas de conceptualización:** finalmente se apreciarán las diferencias, pudiendo existir empatía y comprensión. Sin embargo, tal como los autores lo mencionan para llegar a alcanzar una adquisición de la cultura por empatía es necesario vivir una experiencia directa con la comunidad de la segunda lengua.

La primera fase corresponde a la observación y a la verbalización de las representaciones sociales y/o estereotipos que poseen sobre los locutores francófonos. Fue en función de esta exploración y diagnóstico que los objetivos fueron planteados y la intervención didáctica fue guiada.

De tal suerte que, para desarrollar estas etapas dentro del aula de clase, el docente puede valerse de pautas para el desarrollo de actividades. Barros García y Kharnásova (2011), basadas en las propuestas de diversos autores identifican algunas tareas que el profesor puede trabajar con los estudiantes:

- Prepararlo para entablar relaciones con personas de otras culturas;
- Favorecer que comprenda y acepte a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos;
- Ayudarlo a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales;
- Mostrarle que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación;
- Demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación;
- Conducirlo a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica;
- Ayudarlo a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones. (p.107)

Estas pautas podrían representar algunas de las características que deba poseer el material didáctico a desarrollar, así como algunos aspectos a cuidar durante la implementación. Puede que no todos los objetivos puedan desarrollarse por los aprendientes, ya que cada uno experimentará diferentes tipos de transformación de sus representaciones (véase Funciones de las representaciones).

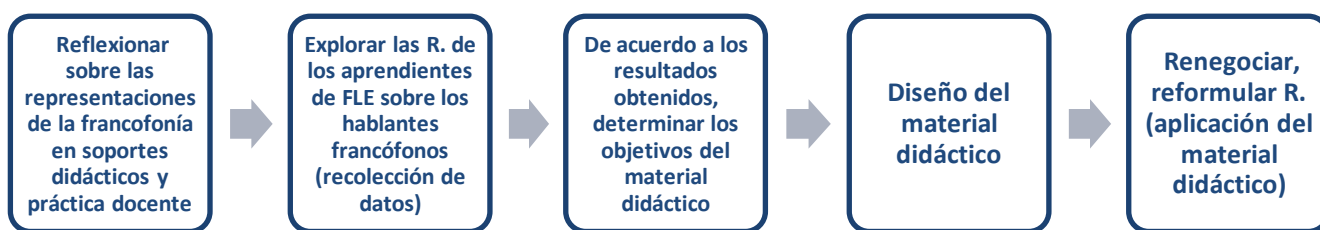
Empero, al analizar los puntos propuestos por Barros García y Kharnásova, podemos percatarnos de que una de las tareas a desarrollar en los discentes es la influencia de la visión de otros hacia uno mismo, por lo que el punto de partida requeriría entonces de un trabajo reflexivo por parte del docente y del estudiante sobre sí mismos y su identidad.

Gracias al proceso no lineal de la investigación-acción, es posible remitirse a la fase de reflexión y percatarse de que una primera etapa de análisis y diálogo de su propia identidad y percepción de los otros sobre ellos mismos es primordial antes de proceder a explorar las representaciones que los aprendientes de FLE poseen sobre los otros, puesto que tal como lo dice Abdallah-Pretceille (1996): *'// faut être et se savoir quelqu'un pour l'Autre'* (p. 37).

Así, la intervención comenzó explorando las percepciones que los estudiantes de FLE tienen sobre sí mismos, su identidad como mexicanos e hispanohablantes. Esta etapa es crucial para dismantelar estereotipos, ya que permite a los estudiantes reconocer las múltiples facetas de su identidad según sus roles sociales, similar a los francófonos en sus contextos. Les ayuda a identificar similitudes y diferencias con otros grupos, conectando lo local con lo global mediante la glocalización propuesta por Roland Robertson (1994). Reflexionar sobre su autoimagen y cómo los perciben los demás les muestra que las representaciones sociales y estereotipos son útiles pero incompletos y sesgados, llevándolos a cuestionar las percepciones generalizadas sobre los francófonos.

La verbalización de todas las fases de la intervención en el aula juega un papel importante, puesto que como Grondin (2018a) asegura: “Cada cultura se construye a través del lenguaje, cada grupo social construye su discurso en función de un marco cultural determinado y las identidades se construyen desde un patrón interactivo-discursivo” (p. 13). De este modo, el dialogo permitirá aflorar las percepciones de los estudiantes, tanto de sí mismo, como de los otros.

Seguida de esta reflexión de sí mismos, se exploraron las representaciones que los estudiantes tienen de los hablantes francófonos. Se desarrollaron actividades para revelar estas imágenes y creencias, estableciendo objetivos basados en ellas. Luego, se diseñaron tareas didácticas para que los estudiantes cuestionen, analicen y reflexionen sobre sus representaciones sociales. Este proceso se ilustra en el siguiente diagrama:



**Ilustración 2.2. Fases de la investigación (elaboración propia)**

Las etapas mostradas corresponden a fases de la investigación, las fases de creación de instrumentos y materiales será cubierto más adelante dentro de este mismo apartado.

### **2.3.2 Contexto de la investigación y público**

La presente investigación-acción se incrusta en el contexto siguiente: centro de lenguas privado, ubicado en el centro de Coyoacán, en la Ciudad de México, originalmente, la institución laboraba de manera presencial, sin embargo, debido a la Pandemia por Covid-19 ocurrida a inicios del año 2020, las actividades se

trasladaron a un escenario virtual a través de la Plataforma Zoom. La manera de organizar los niveles de lengua es la siguiente: cinco niveles básicos, cinco intermedios y cinco avanzados. Los primeros cinco cursos corresponderían a los niveles A1 y A2 del MCER, los cursos intermedios a los niveles B1 y B2 y los últimos cursos a los niveles C1 y C2 idealmente. Por su ubicación, su público principal son jóvenes universitarios y profesionistas de diferentes partes de la ciudad y con edades muy variadas. El grupo meta consta de seis estudiantes, cuatro hombres y dos mujeres, de entre 19 y 49 años de edad, todos ellos estudiantes universitarios y profesionistas con estudios de posgrado.

En vista de que la demanda de la lengua francesa no es tan amplia como lo es en inglés, los grupos son reducidos teniendo un mínimo de 3 estudiantes por curso y un máximo de 15, de igual envista de tales circunstancias la separación de grupos de acuerdo con la edad no es viable. Los usuarios pueden acceder a cursos privados de un solo estudiante si lo desean, y solicitar cursos conversacionales o con propósitos específicos, dependiendo de sus necesidades individuales.

Las razones por las cuales los estudiantes deciden inscribirse a cursos de lengua francesa dentro del centro son múltiples:

- **Motivos representacionales:** se encuentran aprendientes que expresan un gusto especial por la lengua, ya sea porque la consideran una lengua elegante, culta o romántica, o porque aprecian la cultura francesa. Tal fenómeno demuestra la importancia de las representaciones sociales dentro de la enseñanza de segundas lenguas.
- **Motivos académicos:** para algunos de los dicentes, acreditar la lengua francesa, es un requisito administrativo para obtener un diploma universitario, o para un intercambio académico en alguna universidad francófona, la mayoría del tiempo en la Francia Hexagonal.

- **Motivos turísticos:** para otros el objetivo principal es turístico puesto que planean visitar algún espacio geográfico francófono, generalmente la Francia del Hexágono.
- **Motivos profesionales:** otro objetivo por el que algunos usuarios del centro estudian la lengua francesa está relacionado con la práctica profesional que desempeñan, ya sea que dentro de ésta tienen interacciones comunicativas con hablantes francófonos, o porque pronto se desplazarán a otras sedes laborales. Los espacios geográficos más comunes son la Francia del Hexágono y la parte francófona de Canadá.
- **Motivos familiares:** finalmente es cada vez más común la presencia de estudiantes que desean mejorar su competencia comunicativa en francés con el fin de interactuar con familiares francófonos, tanto de Francia como de Quebec. Dada la ubicación del centro de idiomas, es posible encontrar aprendientes descendientes de migrantes franceses quienes buscan retomar la comunicación con sus familiares francófonos.

Las razones de los estudiantes son variados, para la mayoría de ellos, el objetivo primordial es la comunicación e interacción con otros en francés, ya sea por un corto periodo de tiempo o como parte de un proyecto profesional y personal a largo plazo. Es importante precisar que para muchos de ellos el francés es su tercera o incluso cuarta lengua, siendo el inglés la segunda y el español la primera.

En cuanto al programa empleado en los cursos de lengua francesa, éste se basa en antologías por nivel, las cuales recopilan diversos métodos y manuales, predominando los contenidos gramaticales. Los apartados culturales son limitados, a menudo aislados del contenido lingüístico y comunicativo, y no siempre presentes en todos los niveles. A partir del nivel básico 4 (nivel A2) se comienzan a anexar lecturas breves referentes a autores de “*Le moyen Age*” en Francia, tal como se indica en el programa de dicho nivel: “a través del estudio de

un idioma, se debe conocer, también, la cultura de ese pueblo; lo cual, enriquecerá el propio panorama cultural (CLIC, 2005).

A medida que se avanzan los niveles de lengua, se añaden nuevas lecturas en los programas. En la antología de francés avanzado 1 (Nivel B2), se incluyen lecturas sobre autores del siglo XIX, y se afirma que conocer la cultura es esencial para enriquecer el panorama cultural (CLIC, 2005). Aunque se busca incorporar contenido cultural, el espacio destinado es limitado y solo representa una única cultura, sin metodología específica para su tratamiento en clase de FLE. Además, el contenido cultural no se incluye en las evaluaciones.

La representación de la francofonía se omite, no se muestran otros espacios geográficos francófonos además de la Francia europea y menos la gran diversidad humana francófona. De tal modo que el material auditivo empleado en todos los niveles corresponde a hablantes de la Francia hexagonal, además de que no se presenta ninguna habla regional, siendo Paris el más representado.

Finalmente, es preciso mencionar que, aún si el centro de lenguas exige que los y las docentes deban cubrir los temas contenidos dentro de los programas de las antologías, también se les otorga una amplia libertad de cátedra, permitiéndoles así abordar y enfocar los temas lingüísticos como lo consideren apropiado. Sin embargo, dado el contexto virtual la comunicación entre los demás docentes es casi imposible, no existe una comunicación e intercambio en cuanto a las metodologías o enfoques empleados. Por consiguiente, se desconoce si otros maestros incluyen contenidos culturales o incluso interculturales en el aula virtual de clases.

## **2.4. Instrumentación**

Dentro de este apartado se presentan los instrumentos empleados para la presente investigación-acción. “Las técnicas de recolección de datos son

concebidas como el conjunto de procedimientos e instrumentos utilizados para orientar, recoger, conservar, ordenar y transmitir los datos, es decir, para desarrollar los sistemas de información inherentes al proceso investigativo” (Castillo Bustos, 2021, p.5). Es así que el determinar cuáles serán estas herramientas resulta fundamental, sobre todo porque en la investigación-acción la recolección de información comienza desde el primer contacto con la realidad estudiada, es decir sus estudiantes. Por lo que los instrumentos seleccionados se dividen entre los empleados por el docente, los aplicados a los docentes y aquellos centrados en el material didáctico. El docente hace uso de un diario reflexivo y para el alumnado se aplica un cuestionario inicial, tickets de salida y escala Likert después cada intervención didáctica, mientras que para evaluar el material didáctico y su efectividad se echó1 mano de una lista de cotejo. Esto con el fin de asegurarse del correcto diseño del material didáctico, de la efectividad de aplicación, así como de la documentación del impacto que ha tenido en el grupo. El tipo de **datos** recopilados es en su mayoría de **tipo cualitativo**.

A continuación, se presenta un cronograma que representa la temporalidad de la aplicación de los instrumentos:

<b>Instrumento</b>	<b>Mayo 2024</b>	<b>Junio 2024</b>	<b>Julio-Agosto 2024</b>	<b>Septiembre- Octubre 2024</b>
Cuestionario inicial				
Escala de Likert				
Tickets de salida				
Lista de cotejo Objetivos del material didáctico				

Diario Reflexivo del docente				
Conferencia con el grupo				

**Tabla 2.1. Cronograma de aplicación de instrumentos (elaboración propia)**

### 2.4.1 Consideraciones éticas y técnicas

Antes de describir cada instrumento de recolección de información, es importante señalar que, al tratarse de una investigación-acción que involucra información sobre personas y sus contextos, Torrecilla y Javier (2011) aconsejan: "cuidar tanto los medios de acceso a la información como la interpretación que hacemos de ella y el uso público que le damos" (p. 8). Estos principios éticos implican la consulta, el permiso y el consentimiento de las partes involucradas en la investigación actual. Por lo tanto, antes de aplicar los instrumentos de recolección de datos, se enviaron cartas de consentimiento tanto a la institución como a los estudiantes, detallando el tipo de investigación, sus objetivos, así como las tareas y derechos a los que están sujetos los participantes (ver Anexo A y Anexo B). El propósito de estos documentos es llevar a cabo una investigación transparente, ética y abierta a la comunidad educativa en cuestión, así como garantizar el anonimato de los participantes.

Dado que la recolección de información y la aplicación de la propuesta de material didáctico se llevan a cabo a través de plataformas virtuales, es importante discutir las consideraciones técnicas que implican estos entornos. El uso de plataformas digitales permite una mayor practicidad y seguridad en el manejo de los datos y

del material. Gracias a aplicaciones como *Google forms*, fue posible diseñar y editar el cuestionario inicial con mayor rapidez e incluir material visual de calidad. Sin mencionar que facilitó el llenado del instrumento en tiempo real, sin la necesidad de que los estudiantes contaran con un software en específico. Además de que es posible visualizar y organizar inmediatamente las respuestas obtenidas en gráficos para consultarlos fácilmente. De igual forma, la plataforma Zoom, a través de la cual se llevan a cabo los cursos, permite la educación remota y la grabación de las actividades realizadas en clase.

En cambio, esta virtualidad y distancia también conllevan limitaciones. Aunque la mayor parte del tiempo los estudiantes mantienen las cámaras abiertas durante las clases, en algunas ocasiones, ya sea por razones técnicas (problemas de conexión o de electricidad) o por motivos personales, puede ocurrir que apaguen sus dispositivos de video. Esta situación implica una interrupción en la observación por parte del docente, quien, si bien puede incentivarlos a activarlas, no puede en ningún momento obligarlos, ya que va en contra de las políticas de privacidad del individuo. De tal suerte que mucha de la información proporcionada a través del lenguaje no verbal de los aprendientes se pierde, tal es el caso de reacciones, gestos, miradas, etc.

Esta situación puede poner en desventaja al docente, quien podría tener dificultades para identificar si el estudiante ha comprendido el tema, se siente frustrado, aburrido, o incómodo con el contenido cultural tratado. Además, la constante presencia de su imagen en las sesiones virtuales puede hacer que los estudiantes moderen sus reacciones, y la interacción entre compañeros es limitada. Estas circunstancias pueden influir negativamente en cómo se trata, interpreta y teoriza la información recogida.

### **2.4.2 Cuestionario**

Se decidió la elección de este instrumento de recolección de datos, debido a su productividad, puesto que se pueden obtener diferentes tipos de información. De acuerdo con Dörnyei (como se citó en Burns, 2009) los cuestionarios pueden arrojar información de tres tipos: factual, conductual y actitudinal. Así, el uso de este instrumento está sustentado por el siguiente objetivo específico:

- *Poner de relieve experiencias previas y percepciones de los estudiantes de FLE sobre la francofonía y los hablantes francófonos. En función de los datos recabados determinar los objetivos del material didáctico a desarrollar, que permita el tratamiento de las representaciones de los estudiantes.*

El uso de cuestionarios tiene como ventajas la rapidez y practicidad para responderlo, así como la posibilidad de cuantificación de la información. No obstante, también presenta desventajas como la dificultad que implica el diseño de reactivos apropiados, así como el tiempo que puede llevar analizar los datos (Latorre, 2004). Dado el contexto virtual en el que se desarrolla la presente investigación, se decidió diseñar un cuestionario a través de la plataforma *Google Forms*, se compartió el enlace con los estudiantes y estos lo respondieron de manera digital y anónima. Siguiendo con las recomendaciones de Latorre se emplearon preguntas abiertas y cerradas. Se decidió dividir los reactivos en tres ejes de análisis:

- Preguntas de identificación (edad, género, nivel de estudios, nivel de lengua y certificación alcanzada, número de años estudiando francés).
- Preguntas cuyo objetivo en particular es descubrir experiencias previas del estudiante con hablantes francófonos, contacto, interacciones, comunicación y conocimientos sobre sus espacios geográficos de procedencia. Durante el desarrollo de estos reactivos, se encontraron algunas complicaciones para elegir espacios francófonos representativos. La elección no fue fácil dado el gran número de espacios, además de que

existen consideraciones geopolíticas y geolingüísticas complejas, por ejemplo, cómo considerar a los espacios francófonos de acuerdo con si el francés es lengua oficial, segunda lengua, lengua de uso común, etc. Con el fin de evitar estas complicaciones se echó mano de la Inteligencia Artificial Chat GPT 3.5, a quien se le solicitó arrojar los espacios francófonos más populares y/o turísticos en la red. Es preciso mencionar que si bien hay más espacios francófonos y la lista arrojada en si no es exacta o definitiva, sí representa un punto de referencia para el descubrimiento de experiencias y conocimientos previos de los aprendientes.

- Preguntas cuyo objetivo es cernir las percepciones de los estudiantes sobre la francofonía humana y geográfica. Para tales efectos, se emplearon imágenes de hablantes, espacios y producciones audiovisuales francófonas como un medio para hacer aflorar las representaciones y apreciaciones de los estudiantes. De igual forma, en este grupo de preguntas se destinó un reactivo a la percepción o afiliación lingüística que poseen sobre ellos mismos, ya sea como hispano hablantes o como francófonos.

Así, el cuestionario constó de un total de veintitrés reactivos, seis de ellos de identificación académica, siete reactivos sobre experiencias previas de los estudiantes y diez acerca de sus percepciones sobre la francofonía. A partir de las respuestas de los aprendientes se fijaron los objetivos del material didáctico, plasmados a su vez en una lista de cotejo.

Una vez diseñado el instrumento se revisó el contenido, redacción y ubicación de los reactivos con la directora del presente trabajo. De igual forma, se piloteo con estudiantes de FLE con perfiles similares a los del grupo meta. Gracias a las observaciones realizadas al instrumento se hicieron correcciones en la redacción de reactivos y la inclusión de apoyo visual. La aplicación se realizó a mitad del curso con el grupo meta en mayo de 2024. Las respuestas obtenidas pueden verse en el Anexo D.

### 2.4.3 Lista de cotejo

Una lista de cotejo es definida como un “instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de éstas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (Garibay y Ramírez, 2020, p. 2). A pesar de que este instrumento es mayormente empleado en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes en el aula, también puede ser de utilidad para el control y evaluación de la actividad investigativa. En el caso de la presente investigación se emplea una lista de cotejo con el siguiente **objetivo** específico:

- *Verificar el cumplimiento de los objetivos culturales planteados para el material didáctico orientado al tratamiento de representaciones sociales de estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos, en pro de una sensibilización intercultural.*

Las listas de cotejo deben contener elementos precisos que guíen el control de lo que se planea evaluar. Para la elaboración de las listas de cotejo, nos hemos basado en las propuestas de la Dirección de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo (UAEH, s/f) adaptándolas a las necesidades de la investigación. Así, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Objetivos de la lista de cotejo. Emplear verbos de acción, así como los contenidos, el desempeño y los productos.
- Objetos culturales a emplear.
- Criterios o dimensiones. Descripciones generales de lo que se desea evaluar.
- Indicadores. Comportamientos, enunciados, evidencias, rasgos o conjunto de rasgos que permiten ir observando de manera evidente y específica los

avances del proceso. La redacción de los indicadores debe ser en positivo, clara, concreta, breve, directa y unívoca.

- Escala. La presencia o ausencia de las características o comportamiento se registra en la escala, en donde se asumen únicamente dos rasgos o valores.
- Observaciones. Comentarios generales, sugerencias, etc.

Gracias a los resultados obtenidos de la implementación del primer instrumento de recolección de datos correspondiente al cuestionario inicial, se pudieron establecer los objetivos del material didáctico bajo la forma de lista de cotejo. El diseño de este instrumento se realizó en el mes de agosto (ver Anexo C) junto con la propuesta de intervención.

Posteriormente, el instrumento fue piloteado con ayuda de la directora del proyecto, así como de colegas del área. Gracias a esta revisión previa se llevaron a cabo ajustes en los contenidos del instrumento, como lo fueron el planteamiento de los criterios a evaluar, los objetivos lingüísticos tratados durante cada sesión y si estos obstaculizaron o facilitaron el cumplimiento de los objetivos interculturales.

#### **2.4.4 Tickets de salida y Escala Likert**

Además del uso de un cuestionario inicial para descubrir y explorar las percepciones de los estudiantes sobre los hablantes francófonos, resultó primordial emplear otro instrumento de recolección de datos al final de cada sesión de aplicación del material didáctico. Así, se decidió emplear tickets de salida y una breve escala Likert centradas en la experiencia de los aprendientes durante la intervención. Si bien el uso de escalas de Likert permite descubrir las opiniones e impresiones de los estudiantes respecto al uso del material didáctico, las respuestas vertidas en las escalas pueden estar siendo orientadas o incluso sesgadas, puesto que los encuestados no sólo muestran la reacción al tema, sino su modo de enfrentar la tarea de responder a las afirmaciones. De tal suerte que

para profundizar la observación y precisar el tipo de movimiento que está sucediendo en la cognición de los aprendientes se aplicaron tickets de salida (ver anexo G) después de cada intervención, a través de la plataforma *Google Forms* de manera anónima, libre y en tiempo real; mientras que la escala Likert fue aplicada dos días después de cada sesión. Esto con el fin de proporcionar mayor tiempo de reflexión e interiorización a los aprendientes sobre los temas dialogados en la sesión previa.

El uso de una escala Likert cuenta con múltiples ventajas: facilita la evaluación de actitudes a través de escalas y a su vez permite cuantificar, analizar e interpretar los datos de manera eficiente. Además, al ser auto administrada, facilita la recopilación de información, promueve la sinceridad gracias al anonimato y posibilita obtener datos de un gran número de personas en poco tiempo (Morales, Sequeira, Prendas y Zúñiga, 2016). La elaboración de esta escala fue realizada de manera digital a través de la plataforma *Google Forms*, de esta manera los aprendientes pudieron enviar sus respuestas en tiempo real, de manera segura y anónima. El objetivo específico de este instrumento es el siguiente:

- *Evaluar si existieron cambios en las percepciones de los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos, y si estos cambios ayudaron a la sensibilización intercultural de los estudiantes.*

La elaboración de los criterios a evaluar estuvo relacionada directamente con los objetivos de cada material didáctico: francofonía humana, francofonía cultural, espacios geográficos francófonos, contenido audiovisual y literario francófono e identidad francófona del estudiante. De igual manera, la redacción de los enunciados fue guiada por los facilitadores de la comunicación intercultural (Jackson, 2019):

- Hacer preguntas más profundas sobre la cultura de los otros en francés.
- Identificar y cuestionar estereotipos, tanto de las culturas meta como de la propia cultura de origen.

- Ser consciente y respetar las diferencias y/o similitudes del otro.
- Escuchar activamente.
- Mostrar empatía hacia el otro.
- Mostrar curiosidad y mente abierta hacia nuevas visiones del mundo.

Las opciones de respuesta van de una escala del 1 al 5, asignándoles los siguientes valores:

1. *Je suis tout à fait en désaccord.*
2. *Je suis en désaccord.*
3. *Pas d'accord, ni désaccord.*
4. *Je suis d'accord.*
5. *Je suis tout à fait d'accord.*

Las respuestas de los estudiantes fueron consideradas de acuerdo con el puntaje marcado: si se inclinan hacia el número cinco se relacionaría con una mayor sensibilidad y apertura hacia la interculturalidad, mientras más cercanos al puntaje número 1, menor sensibilidad y apertura mostraría el alumno. Tal como se indicó, se aplicaron “tickets de salida” después de cada sesión con el fin de complementar y contrastar la información obtenida a través de las demás técnicas de observación seleccionadas. En efecto el empleo de tickets de salida en ámbitos educativos lleva a los estudiantes a reflexionar no solo lo aprendido a nivel conceptual, sino también las acciones realizadas a nivel procedimental y actitudinal en cada clase (Coronado-Peña, 2020). El uso de tickets de salida está ligado al objetivo específico siguiente:

- *Monitorear qué tipo de transformaciones en las representaciones sociales ocurrieron en los estudiantes, en lo que respecta a la francofonía humana, la francofonía cultural y lingüística, los espacios geográficos francófonos y el material audiovisual y literario en francés, así como en su identidad francófona.*

Los reactivos empleados en los tickets de salida fueron tres, a través de los cuales se les solicitó a los aprendientes que mencionaron algún aspecto ya conocido previo a la sesión, un aspecto nuevo aprendido y finalmente, un aspecto que no haya quedado claro o sobre el cual les gustaría profundizar.

Una vez diseñadas las escalas Likert, los parámetros de análisis de éstas, así como los tickets de salida, cada instrumento fue revisado por la directora de la presente propuesta y por estudiantes de FLE de niveles similares a los del grupo meta. Gracias a las observaciones y comentarios extraídos de este pilotaje se llevaron a cabo mejoras en la redacción de los criterios, así como su relación con los objetivos de cada sesión, aumentando así la validez y confiabilidad del instrumento.

#### **2.4.5 Diario Reflexivo**

Una de las características más importantes de la Investigación-acción es la parte reflexiva, la cual debe ser sistemática y organizada. Una manera de llevarla a cabo es por medio de diarios reflexivos, a través de los cuáles también es posible recuperar información de lo ocurrido durante y después de la intervención didáctica. El uso de diarios es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas, cuyo formato puede variar, puede ser estructurados, abiertos o semiestructurados (Latorre, 2003). El uso de este instrumento de recolección de información por parte del docente tiene por objetivo:

- *Describir y analizar las experiencias y los hallazgos encontrados durante la aplicación del material didáctico.*

Con el diario reflexivo se pretende documentar el impacto de la aplicación del material didáctico, registrar emociones, actitudes y reacciones de los estudiantes durante la intervención.

Lo escrito dentro del diario reflexivo permite al docente describir y reflexionar sobre los hallazgos encontrados, analizados y teorizados, ayudan a descubrir los significados implícitos y explícitos de la práctica docente (Paucar Ríos, 2019). En consecuencia, debe existir un cuestionamiento entre las partes involucradas en el salón de clases, en donde se confronte lo descrito en los diarios. Para tales efectos, es necesario se determinaron los siguientes aspectos para la estructura del diario:

- **Perfil de quien lo escribe:** para la presente investigación es la docente-investigadora quien llevará un diario reflexivo. Su perfil es el de una hablante mexicana, no nativa de la lengua meta.
- **Frecuencia:** la docente lleva registros escritos de los aspectos más relevantes de cada intervención hecha a través de la propuesta de material didáctico.
- **Canal:** el medio a través del cual se redacta el diario reflexivo es el digital, a través de la plataforma Penzu, la cual permite llevar un control práctico del instrumento y más confiable en su protección.
- **Estructura:** para la redacción de cada entrada en el diario reflexivo se empleó la estructura propuesta por La Fuente y Fonseca (2023), tal como puede verse en el siguiente esquema.

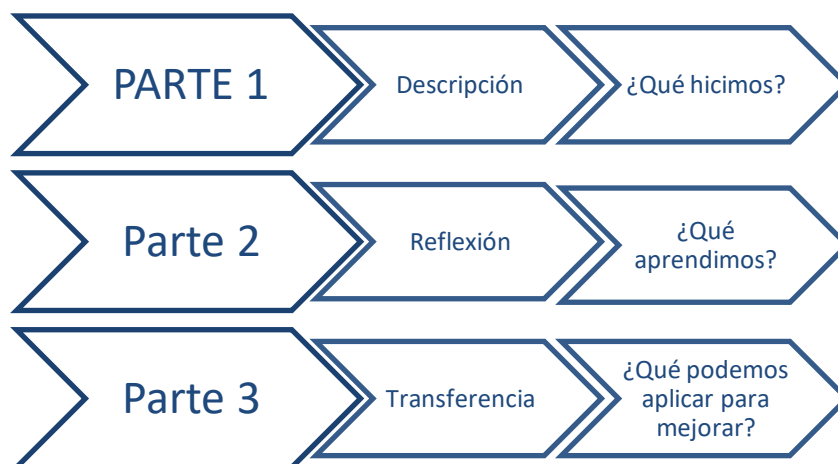


Ilustración 2.3. Estructura del Diario Reflexivo de acuerdo con La Fuente y Fonseca (2023).

De acuerdo con los autores, la descripción se relaciona con la práctica, la reflexión con la teoría y la transferencia con la valoración sobre lo que puede ser mejorado en la intervención didáctica.

Una vez diseñado el instrumento, se hizo una revisión con la directora de la investigación y colegas del programa. Gracias a sus observaciones y correcciones se precisó cada sección, al igual que la información que se espera plasmar en cada una de ellas.

Tras la intervención y el llenado del diario reflexivo del docente, se realizó una conferencia con el grupo meta. El porqué de esta decisión fue la de confrontar las respuestas otorgadas por los participantes en las escalas Likert de cada sesión, así como la información descubierta a través de la aplicación del material didáctico. Se decidió el uso de una discusión grupal puesto que “permite la reflexión, la intersubjetividad y construcción colectiva de significados sociales, al mismo tiempo que se comparten elementos comunes que se asumen como referentes propios” (Ortega, 2005, p.32). Los puntos a tratar durante la discusión fueron planteados a partir de la información recolectada en el diario reflexivo del docente, de las opiniones de los estudiantes, recabadas en la escala Likert, así como de la lista de cotejo de los objetivos cumplidos del material didáctico. Algunos de los elementos de la organización de la conferencia / discusión con los participantes son los siguientes:

- ✓ Temas para explorar durante la reunión a través de una guía de preguntas.
- ✓ Aspectos de interés para la mediadora-docente: desarrollo de la sesión, desempeño y actitudes de los participantes, turnos de toma de palabra, lenguaje no verbal, etc.
- ✓ Comentarios y observaciones.

Cabe precisar que gracias al entorno virtual en el que se desarrolló el presente proyecto, fue posible grabar las sesiones a través de la plataforma Zoom, lo que facilitó la síntesis y el análisis de la información recabada.

## **2.5. Propuesta de la intervención**

Una vez que se ha establecido el soporte teórico y la metodología que guíe el presente trabajo, se pasa a describir la organización de la intervención didáctica. Esta consiste en la aplicación de material didáctico intercultural adaptado a entornos virtuales, para el tratamiento de representaciones de estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos, en favor de una sensibilización intercultural. A continuación, se presenta la organización general de la intervención, los objetivos de la intervención y los componentes culturales y didácticos empleados.

### **2.5.1. Organización general de la intervención**

El plan de acción de la propuesta de material didáctico está basado en los siguientes elementos teóricos descritos en el punto 2.3, correspondiente a la metodología del acercamiento cultural:

- Las sesiones de intervención siguen las etapas del proceso de adquisición del componente cultural de Barros García (2003): percepción inicial, generalización, reflexión y conceptualización.
- El material didáctico incluye tareas sugeridas por Barros García y Kharnásova (2011) para concienciar a los estudiantes sobre las percepciones mutuas en las interacciones interculturales.
- Se consideran los elementos para desarrollar material intercultural propuestos por Areizaga (2002): destinatarios, autores, condiciones de aprendizaje y rol del componente cultural en la institución.
- Se trabaja tanto la cultura de origen de los estudiantes como las culturas meta, sin un tratamiento lineal entre ellas. El aula virtual se conceptualiza como un "tercer espacio" para comprender e interpretar estas culturas.
- La intervención se desarrolló en cinco sesiones de dos horas cada una, totalizando diez horas, entre septiembre y octubre de 2024. Las intervenciones se distribuyeron entre los niveles Avanzado 4 y Avanzado 5 (B2+, C1) debido a la progresión de los estudiantes.
- Finalmente, no se descarta en ningún momento recurrir a la lengua materna de los aprendientes, o incluso a otras lenguas como el inglés, puesto que, como se ha indicado anteriormente, la lengua es un rasgo identitario y no es tarea de la interculturalidad absorber la cultura propia por la de la cultura meta (Patricio Tato, 2014). De modo que durante la recolección de datos, así como durante la aplicación de la propuesta de material didáctico, no se condenará de ninguna manera el uso de otras lenguas aparte de la lengua meta, motivando sin embargo, su uso. En otras palabras, se alternará entre los enfoques: enseñar la cultura a través de la lengua y enseñar la lengua a través de la cultura.

A continuación, se presenta un cronograma tentativo de aplicación de la intervención didáctica:

	Septiembre				Octubre			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Sesión 1</b> Heterogeneidad de la francofonía humana.								
<b>Sesión 2</b> Heterogeneidad de la francofonía cultural.								
<b>Sesión 3</b> Diversidad geográfica de los espacios francófonos.								
<b>Sesión 4</b> Soportes audiovisuales francófonos.								
<b>Sesión 5</b> Discusión /Conferencia.								

Tabla 1.2. Cronograma tentativo de la intervención didáctica.

La intervención didáctica consta de dos bucles, durante el primero de éstos se llevan a cabo las sesiones uno y dos, seguidas de una fase de reflexión. Finalmente, el segundo bucle abarca las sesiones tres y cuatro, otra fase de reflexión y la sesión cinco correspondiente a la conferencia con el grupo meta.

### **2.5.2 Objetivos del material didáctico**

Gracias a la aplicación del cuestionario inicial y de una posterior discusión con el grupo, se logró analizar la estructura de las representaciones sociales que tienen los estudiantes del grupo meta sobre los hablantes francófonos (ver apartado Resultados). Se identificaron tanto el núcleo de las representaciones sociales (naturaleza del objeto representado y tipo de relaciones del grupo con él) como sus elementos periféricos (contexto de las representaciones, y experiencias e historias personales de cada individuo). Esto permitió determinar áreas de oportunidad para trabajar con los aprendientes. A partir de los datos recabados se establecieron categorías de análisis que permitieron establecer los siguientes objetivos para el desarrollo de la propuesta de material didáctico:

- 1. Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía humana y cultural.*
- 2. Exponer a los estudiantes a la diversidad geográfica de los espacios francófonos, su riqueza y variedad.*
- 3. Orientar a los aprendientes hacia nuevas fuentes de productos audiovisuales y literarios francófonos que transformen la visión centralizada en la Francia europea y del norte del continente americano.*
- 4. Reflexionar sobre su propia identidad hispano hablante y francófona, así como su lugar dentro de la francofonía.*

Los objetivos planteados fueron tratados siempre a través de la cultura de origen del estudiante, puesto que, al trabajar la dimensión intercultural dentro de la enseñanza de lenguas, es necesario promover el análisis comparativo con la

cultura del estudiante y de este modo, poder contrastar la perspectiva de los extranjeros sobre el país de este último (Byram et al., 2002).

### **2.5.3 Componentes interculturales de la propuesta**

La organización de la intervención fue dividida en cinco secciones basadas en el conocimiento sociocultural propuesto por el MCER (2001). Los objetivos planteados para el material didáctico fueron relacionados con los conocimientos del mundo del MCER, así como con un objeto cultural:

1. La vida diaria: comida, bebida, horas de comida y modales, actividades de ocio.
2. Las condiciones de vida: condiciones de vivienda, niveles de vida.
3. Las relaciones personales: estructuras sociales, familiares, laborales, jerarquías, relaciones en situaciones de trabajo, etc.
4. Los valores, las creencias y las actitudes: clases sociales, grupos profesionales, seguridad, identidad nacional, política, etc.
5. Las convenciones sociales: puntualidad, regalos, tabús, despedidas, etc.

Cada conocimiento del mundo fue ligado con uno o más objetivos del material didáctico. La relación entre el conocimiento del mundo, los objetivos del material y el objeto cultural a emplear, será explicada en el siguiente punto.

### **2.5.4 Componentes didácticos de la propuesta**

La presente propuesta de material didáctico pretende contribuir a la sensibilidad intercultural. No obstante, debido al contexto educativo en donde se incrusta, los objetivos interculturales requieren ser adaptados didácticamente a los objetivos lingüísticos del curso, por lo que se necesitan de tareas y secuencias que permitan su desarrollo en el aula virtual. Si bien pueden parecer incompatibles, Byram et al

(2002) proponen abordar temas en los libros de texto desde una perspectiva intercultural y crítica, la idea principal es fomentar que los estudiantes comparen un tema conocido en su contexto con situaciones nuevas o desconocidas. Los autores también recalcan la importancia de seleccionar cuidadosamente los ejercicios de gramática, ya que estos pueden reforzar prejuicios y estereotipos, o bien, desafiarlos. De este modo, los autores sugieren analizar cualquier tema posible desde diferentes ángulos. Lo esencial sería plantear interrogantes a los estudiantes que los hagan cuestionar sus propias visiones del mundo.

De tal modo que se desarrolló material didáctico intercultural que pudiera confrontar las categorías de análisis identificadas a partir del análisis de las representaciones de los estudiantes de FLE: los espacios geográficos francófonos, la diversidad humana francófona, la variedad de productos audiovisuales francófonos y su propia identidad francófona. Estas son relacionadas con uno o varios conocimientos del mundo propuesto por el MCER, vistos desde aspectos más profundos, diferentes de los convencionales y que los enfrenten con sus representaciones previas. En cuanto a la elección de los objetos culturales, la elección se basó en la lista de cotejo propuesta por Gutiérrez Juárez (2023) quien establece una serie de características de los objetos culturales apropiados para la clase de lengua.

En lo que respecta al tipo de tareas empleadas que permitan el desarrollo de los objetivos tanto lingüísticos como interculturales, se recuperaron las propuestas por Delgadillo Macías (2010), quien propone tareas de aprendizaje o posibilitadoras de diferentes tipos:

1. **Tareas para examinar, organizar y categorizar.** Destacar información importante mediante palabras clave, títulos, subtítulos y formato del documento. Hacer predicciones basadas en segmentos del texto, títulos, voces y elementos de contraste. Investigar y resumir información

específica, responder preguntas del profesor, asociar títulos de párrafos y seleccionar elementos visuales relacionados con el texto.

2. **Tareas de pensamiento** enfocadas en tipificar y categorizar, asociar elementos, observar contrastes, describir imágenes, organizar ideas, clasificar palabras, simular situaciones y hacer predicciones, todas orientadas a desarrollar habilidades interculturales y analíticas en los estudiantes.
3. **Tareas de interpretación:** crear imágenes, entender metáforas, formular preguntas, dialogar sobre el texto y evaluar respuestas culturales. Estas actividades se clasifican en integración y producción, promoviendo la comprensión profunda y la creatividad, según las fases de aproximación, profundización y consolidación.

Esta amplia gama de tareas implica un diálogo colaborativo entre las partes educativas que permita la construcción conjunta del conocimiento.

A continuación, se presenta una tabla recapitulativa que muestra los objetivos interculturales del material didáctico, los objetivos lingüísticos, los conocimientos del mundo según el MCER (2002) y los objetos culturales empleados durante la intervención.

<b>Categoría de análisis transversal tratada a lo largo de la intervención:</b> Reflexionar sobre su propia identidad hispano hablante y francófona, así como su lugar dentro de la francofonía.					
	<b>SESIÓN 1</b>	<b>SESIÓN 2</b>	<b>SESIÓN 3</b>	<b>SESIÓN 4</b>	<b>SESIÓN 5</b>
<b>Objetivo intercultural</b>	Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía humana.	Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía cultural.	Exponer a los estudiantes a la diversidad geográfica de los espacios francófonos, su riqueza y variedad.	Orientar a los aprendientes hacia nuevas fuentes de productos audiovisuales y literarios francófonos que trasformen la visión centralizada en la Francia europea y del norte del continente americano.	Discusión / Conferencia con el grupo meta.
<b>Conocimiento del mundo (MCER)</b>	Las relaciones personales: relaciones étnicas y de comunidad.	Las convenciones sociales: convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.	Las condiciones de vida: niveles de vida y condiciones de vivienda, clases sociales.	La vida diaria: actividades de ocio (hábitos de lectura, medios de comunicación).	
<b>Objeto cultural</b>	Características físicas propias de los estudiantes	Groserías en el habla de la sociedad.	Diferentes viviendas mexicanas y francófonas,	Emisiones audiovisuales mexicanas y francófonas	
<b>Categorías de análisis</b>	-Color de piel. -Tipo y color de cabello. -Altura. -Vestimenta.	-Insultos... -Palabras obscenas. -Sacres québécois	-Organización de las partes de la casa. -Actividades y características de los espacios del hogar. -Espacios en donde están	-Procedencia de las películas expuestas. -Géneros. -	

			asentadas.		
<b>Instrumentos</b>	Escala de Likert /Diario Reflexivo del docente				
<b>Objetivo lingüístico</b>	Comparatifs et superlatifs (plus, moins, autant, mieux, ainsi que, le même, tel que, etc).	L'explication (en effet, en fait, au fait, du moins, au moins).	Les prépositions et adverbos de lieu(dans, sur, á, chez, dessous, dessus, dedans, dehors, etc.)	Les prépositions pour les pays, régions, provinces, villes, états.	

**Tabla 2.2. Tabla recapitulativa de componentes interculturales.**

A continuación, se muestra el panorama general de la intervención bajo la forma de una tabla recapitulativa. En ella se detallan las etapas de implementación del material didáctico dividido en cinco sesiones por separado. Se presentan los objetivos interculturales, un breve resumen de la intervención, fecha y duración de la aplicación, así como la tarea final esperada de cada sesión.

<b>CUESTIONARIO INICIAL</b>		
<p><b>Fecha de aplicación:</b> 25 mayo 2024, Exploración de representaciones sociales y estereotipos que poseen los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos.</p>		
<b>DISCUSIÓN / CONFERENCIA</b>		
<p><b>Fecha de aplicación:</b> 1 junio 2024. Discusión con el grupo meta sobre sus respuestas expuestas en el cuestionario inicial, se profundizan y se escuchan sus argumentos. A partir del cuestionario inicial y de la conferencia se plantearon los objetivos del material didáctico.</p>		
<b>MATERIAL DIDÁCTICO 1. LA FRANCOFONÍA HUMANA</b>		
<b>Fecha de aplicación: septiembre 7</b>		<b>Duración: 120 minutos.</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>OBJETIVO INTERCULTURAL</b>	<b>TAREA FINAL</b>
<p>Se lleva a los aprendientes a reflexionar sobre sus características físicas y de la diversidad humana mexicana e hispana, para ayudarlo a percatarse de la diversidad humana francófona. Se echó mano de la Inteligencia Artificial Meta para cuestionar los rasgos llamados “típicos” de los mexicanos. De igual forma, se emplean audios de francófonos nativos y del grupo meta con el fin de analizar cómo vemos a los otros en francés y cómo se nos ve a nosotros.</p>	<p>Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía humana.</p>	<p>Presentación oral de las diferentes dimensiones de su identidad.</p>
<b>MATERIAL DIDÁCTICO 2. LA FRANCOFONÍA CULTURAL</b>		
<b>Fecha de aplicación: septiembre 14</b>		<b>Duración: 120 minutos.</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>OBJETIVO INTERCULTURAL</b>	<b>TAREA FINAL</b>
<p>Sensibilizar a los aprendientes hacia los registros de lengua en español y en francés. En especial, los registros familiar y vulgar, como parte de la dimensión humana de la</p>	<p>Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía cultural y lingüística.</p>	

lengua. Se parte del uso de groserías en español, para luego estudiar los sacres empleados en Quebec, comparándolos con otras groserías en diferentes espacios francófonos.		
<b>MATERIAL DIDÁCTICO 3. ESPACIOS GEOGRÁFICOS FRANCÓFONOS</b>		
<b>Fecha de aplicación: septiembre 28      Duración: 120 minutos.</b>		
<b>RESUMEN</b>	<b>OBJETIVO INTERCULTURAL</b>	<b>TAREA FINAL</b>
Se describen los diferentes tipos de viviendas mexicanas, el tipo de piezas que la forman y las diferentes convenciones sociales llevadas a cabo en ellas. Se parte de la anatomía de la casa mexicana para luego estudiar el caso de una casa marroquí, comparándola con otras residencias de culturas diferentes.	Exponer a los estudiantes a la diversidad geográfica de los espacios francófonos, su riqueza y variedad.	Elaboración de una tabla comparativa de casas mexicanas, marroquí y de otra cultura extranjera propuesta por el estudiante.
<b>MATERIAL DIDÁCTICO 4. CONTENIDO FRANCÓFONO</b>		
<b>Fecha de aplicación: octubre 5      Duración: 120 minutos.</b>		
<b>RESUMEN</b>	<b>OBJETIVO INTERCULTURAL</b>	<b>TAREA FINAL</b>
Se reflexiona sobre el contenido audiovisual y literario consumido en general por la sociedad mexicana. Se contrasta con lo que piensan los libaneses sobre lo producido en México. Enseguida se explora el tipo de contenido visto en otros espacios francófonos. Finalmente, se orienta a los aprendientes hacia nuevos productos audiovisuales francófonos provenientes de diferentes espacios geográficos.	Orientar a los aprendientes hacia nuevas fuentes de productos audiovisuales y literarios francófonos que trasformen la visión centralizada en la Francia europea y del norte del continente americano.	Redacción de una crítica a una serie francófona de su elección empleando nuevas fuentes audiovisuales.
<b>DISCUSIÓN / CONFERENCIA</b>		

<b>Fecha de aplicación: octubre 19 Duración: 120 minutos.</b>
Discusión con el grupo meta a partir de los datos recolectados por la docente en su diario reflexivo

Tabla 2.4. Resumen de la intervención

### 2.5.5 Propuesta de material didáctico

La intervención didáctica consistió en cinco aplicaciones, cada una con una duración de dos horas, siendo un total de diez. Para cada sesión se trató un objetivo diferente (ver apartado 2.5.2. Objetivos del material didáctico). La propuesta de material fue diseñada bajo el formato de una “*fiche apprenant*” la cual sigue el orden siguiente: una fase preparatoria (*Se préparer*), una fase generalización (*Pour comprendre plus*) y una fase de producción (*S’exprimer*) en la cual se desarrolló la tarea final de cada sesión. Para los docentes que deseen revisar la propuesta y la totalidad de materiales pueden remitirse al Anexo I.

Para evitar una extensión innecesaria, a continuación se desglosa una tabla que sintetiza los contenidos y la consecución de las actividades. De igual modo, se presentan muestras visuales de cada material.

	<b>Material 1</b>	<b>Material 2</b>	<b>Material 3</b>	<b>Material 4</b>
<b>Objetivo intercultural</b>	Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía humana.	Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía cultural y lingüística.	Exponer a los estudiantes a la diversidad geográfica de los espacios francófonos, su riqueza y variedad.	Orientar a los aprendientes hacia nuevas fuentes de productos audiovisuales y literarios francófonos que trasformen la visión centralizada en la Francia europea y del norte del continente americano.
<b>Fase preparatoria</b>	Se contrastaron fenotipos de personas mexicanas de acuerdo con IA (Meta) y de personas reales, entre ellas los participantes.	Se discutió el lugar de las groserías en el habla mexicana, los factores y contextos que influyen en su uso, a partir del diccionario “El Chingonario”.	Se discutió la variedad de casa mexicanas, el tipo de espacios en ellas y las convenciones sociales que tiene lugar en ellas.	Se reflexionó sobre el consumo de productos audiovisuales y artísticos en México. Se compararon con lo que extranjeros piensan que produce México y lo que se presenta en soportes didácticos para

				aprender español como LE.
<b>Fase de generalización</b>	Se cuestionaron las percepciones de los estudiantes FLE sobre los audios de francófonos. A su vez, se mostraron las percepciones de francófonos nativos sobre audios del grupo meta.	Se descubrió la variedad de groserías e insultos en la francofonía a través de IA. Se discutió el origen y uso de los “sacres québécois” a través de soportes audiovisuales	Se llevó a los estudiantes a explorar diferentes espacios francófonos a través de Google Maps. Enseguida, se descubrió una casa marroquí típica, sus diferencias y similitudes con las mexicanas.	Se descubrió contenido cultural francófono no proveniente del Hexágono. Se cuestionó la poca representación y/o consumo por parte de los estudiantes. Se exploraron los orígenes de este nuevo contenido.
<b>Fase de producción</b>	Presentación oral de las diferentes dimensiones de su identidad.	Elaboración de una tabla comparativa de los registros de lengua para expresar la emoción del enojo y la molestia.	Elaboración de una tabla comparativa de casas mexicanas, marroquí y de otra cultura extranjera propuesta por el estudiante.	Redacción de una crítica a una serie francófona de su elección empleando nuevas fuentes audiovisuales.

Tabla 2.5. Descripción del material didáctico y sus fases (elaboración propia)


**FICHE APPRENANT**

**MATÉRIEL 1. LA FRANCOPHONIE HUMAINE**

**LE PRÉPARER**

**Être mexicain et méxicaine**

Activité 1. Ouvrez votre application IA de votre préférence (Meta, Google, Gemini, etc.) et demandez-lui de vous présenter une image avec des personnes mexicaines. Montrez vos images au reste du groupe et comparez-les. D'après votre expérience personnelle, est-ce que les images correspondent à celle que vous avez des Mexicains et Mexicaines ?



(Meta, 2024)

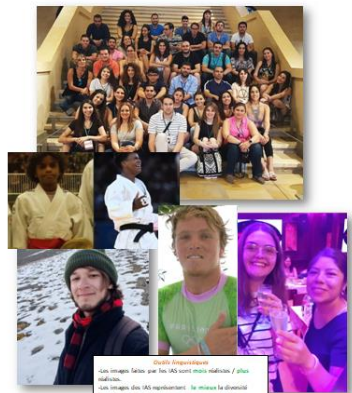
Activité 2. Les images suivantes n'ont pas été créées par des intelligences artificielles, elles ont été recueillies de différents réseaux sociaux. Regardez-les et discutez vos réponses aux questions suivantes.

a) Parmi toutes les personnes présentées dans les images, qui sont mexicains et méxicaines ?

b) Quelles différences pouvez-vous trouver avec les images faites par des IA ?

c) Quelles caractéristiques physiques associez-ils les mexicains et les méxicaines ?

d) Est-ce que les mexicains /mexicaines d'autres traits de la République ont les mêmes traits phonétiques ou phonétiques (présence des caractères apparus d'un individu) ?



**Quelles observations**

Les images faites par les IA sont moins réalistes / plus idéalisées.

Les images des IA représentent la mexicain le diversité humaine.

Les habitants de Mexico ont souvent les yeux clairs, les cheveux noirs et bruns.

Les habitants ont les cheveux foncés, de même que leur couleur de peau.

Les habitants de Colima ont une conformation reboute, de même que ceux de Tepic.

**POUR COMPRENDRE PLUS**

**Les voix des francophones**


Activité 3. Écoutez les trois enregistrements suivants. Écoutez bien la voix de ces trois personnes. Imaginez les caractéristiques physiques des personnes (leur couleur de peau, leur cheveux, leur taille, leurs vêtements, etc.) et créez un dessin pour chaque participant. De la même manière, faites des hypothèses par rapport à la nationalité ou origine des vos entendus. Ensuite, partagez et expliquez vos dessins avec le reste du groupe.

VOIX 1 :

VOIX 2 :

VOIX 3 :

Activité 4. Observez les photos correspondant aux locuteurs francophones entendus. Est-ce qu'ils se ressemblent à votre dessin ? En quoi sont ils différents ? Est-ce que vous vous attendiez à ces images ? Les voix et les images correspondent elles à votre idée de francophone et de la langue française ?



**Quels impressions**

La personne est telle que je l'imagine.

Le locuteur no. 1 est plus grand que ce que j'imagine.

Le dessin de Ray a les mêmes cheveux, la même couleur de peau ...

Activité 5. Probablement, des locuteurs francophones étrangers ont doublé des enregistrements avec les voix de chaque membre de la classe. À leur tour, ils ont fait des dessins en imaginant les caractéristiques physiques, les nationalités ou les origines de chaque étudiant. Regardez les dessins et les informations données pour les participants francophones. Lisez les questions et partagez vos opinions avec vos camarades.

Qu'est-ce que vous pensez de dessins ? Vous êtes surpris/surprise, déçu/ déçue ... ?

Pourquoi croyez-vous qu'on vous a donné ces caractéristiques ?

Vous pensez que les images qu'on a des autres interviennent dans nos échanges et nos interactions ? De quelles manières ? Est-ce que ça vous êtes déjà arrivé ?

Ilustración 2.4. Muestra de material didáctico, francofonía humana

FICHE APPRENANT

**MATÉRIEL 2. LA FRANCOPHONIE CULTURELLE**

**SE PRÉPAREZ**  
**Les gros mots au Mexique**

Activité 1. Discutez avec le reste du groupe vos réponses aux questions suivantes.

- ✓ Avez-vous trouvé dans le **CHINGONARIQ** des expressions que vous aimez beaucoup ?
- ✓ D'après vous, les Mexicains emploient-ils beaucoup de gros mots ?
- ✓ Quelle est la place des gros mots dans nos conversations et nos échanges? Sont-ils indispensables? C'est bon ou pas bon?
- ✓ Quels facteurs influent-ils dans l'usage des gros mots au Mexique (âge, milieu socioculturel, genre, situation professionnelle, état de stress de la République)?
- ✓ Les gros mots font-ils partie de l'humour ?
- ✓ Y a-t-il des genres (situation, lieu, situation) où l'usage des gros mots est plus fréquent? Est-il possible d'insulter avec un seul gros mot ?
- ✓ Pouvez-vous donner différents exemples, outre les autres? Donnez des exemples.
- ✓ Dans quelles langues préférez-vous insulter? Pourquoi ?

AVERTISSEMENT

Le présent matériel contient des gros mots et un langage qui pourrait être offensant pour certaines personnes, et pas seulement en français!

**Outils linguistiques**

L'insultation se fait, en fait, au fait, du moins, en français, d'ailleurs, par ailleurs, à moins, du moins...

**POUR COMPRENDRE PLUS**  
**Les gros mots francophones**

Activité 2. Employez l'IA Meta et demandez-lui de vous montrer les gros mots les plus utilisés dans différentes espaces francophones. Partagez l'information obtenue. A partir de l'information donnée répondez les questions suivantes.

- ✓ Pourquoi les changer selon l'espace géographique ou les emplois ?
- ✓ L'usage de la langue des gros mots en français change-t-il selon l'espace géographique ?
- ✓ Comment pouvez-vous expliquer ce phénomène? C'est de la même langue (langue française) ?

Activité 3. Regardez la vidéo « Les sacres québécois » Pour tout savoir sur les jurons du Québec « de la chaîne Ma prof de français, répondez les questions suivantes.

- ✓ Comment pouvez-vous expliquer « les sacres » ?
- ✓ Donnez quelques exemples.
- ✓ Pouvez-vous employer des sacres dans les situations de la vie quotidienne ?
- ✓ Notez-vous des sacres en français du Mexique ?
- ✓ Pouvez-vous expliquer, qu'importe des gros mots, comment ils sont utilisés dans les situations de la vie quotidienne ?
- ✓ Vous les employez dans votre discours en français ?

vous aider des dictionnaires digitaux (le Robert, Larousse, etc.) Remplissez le tableau.

	Registre soutenu	Registre standard	Registre familier	Registre vulgaire
Exemple : exprimer la joie.	Mon ami est orgueilleux	/ Je suis fier	Avant les crêpes	Putain, j'en ai de la dalle !
Exprimer la colère et l'insultation.				

Chaque étudiant recevra une petite vidéo provenant de différents espaces francophones. Ensuite, répondez aux questions suivantes.

À quel registre de langue appartient le discours des personnes parlant dans la vidéo ? Quels éléments vous ont permis d'identifier le registre de langue (vocabulaire, prononciation, intonation, gestes, syntaxe) ? Pouvez-vous passer d'un registre à l'autre dans votre discours en français ? Combien de fois, dans la vidéo, avez-vous employé les différents registres d'une langue étrangère ? Donnez des arguments.

**EXPLORER**  
**Les registres des langues en français**

Activité 4. Regardez la vidéo « Du niveau soutenu au niveau vulgaire : exprimer l'indifférence » de la chaîne **Chez Eric Escobedo**. <https://www.youtube.com/watch?v=1950jw1u>

- ✓ Quels sont les registres de langue présents dans la vidéo ? Quels seraient les différences entre les trois ? Pouvez-vous donner un ou deux exemples en espagnol ?
- ✓ Donnez des exemples pour exprimer la colère et l'insultation en français dans les quatre registres de langue : soutenu, standard, familier et vulgaire. Vous pouvez

Ilustración 2.5. Muestra de material didáctico, francophonía cultural y lingüística

**MEXICO**

**MEXICO: SU HISTORIA, SU CULTURA Y SU LENGUAJE**

Activité 1. Explorez les images et répondez aux questions suivantes.

- ✓ Quelles sont les caractéristiques de la culture mexicaine ?
- ✓ Quelles sont les particularités de la langue mexicaine ?
- ✓ Quelles sont les particularités de la culture mexicaine ?
- ✓ Quelles sont les particularités de la langue mexicaine ?

**CASA MEXICANA QUE SE RESPETA, TIENE SU INTERIOR CON TRESAS QUE NUNCA SE USAN**

**CASA QUE SE RESPETA, TIENE SU INTERIOR CON TRESAS QUE NUNCA SE USAN**

**CASA QUE SE RESPETA, TIENE SU INTERIOR CON TRESAS QUE NUNCA SE USAN**

**COMPRENDRE PLUS**

Activité 2. Regardez la vidéo « Les sacres québécois ». Vous pouvez poser et donner des exemples en espagnol ?

Activité 3. Regardez la vidéo « Du niveau soutenu au niveau vulgaire : exprimer l'indifférence » de la chaîne **Chez Eric Escobedo**. <https://www.youtube.com/watch?v=1950jw1u>

**EXPLORER**

Activité 4. Regardez la vidéo « Les sacres québécois ». Vous pouvez poser et donner des exemples en espagnol ?

**EXPLORER**

Activité 5. Regardez la vidéo « Du niveau soutenu au niveau vulgaire : exprimer l'indifférence » de la chaîne **Chez Eric Escobedo**. <https://www.youtube.com/watch?v=1950jw1u>

Ilustración 2.6. Muestra de material didáctico, espacios francófonos

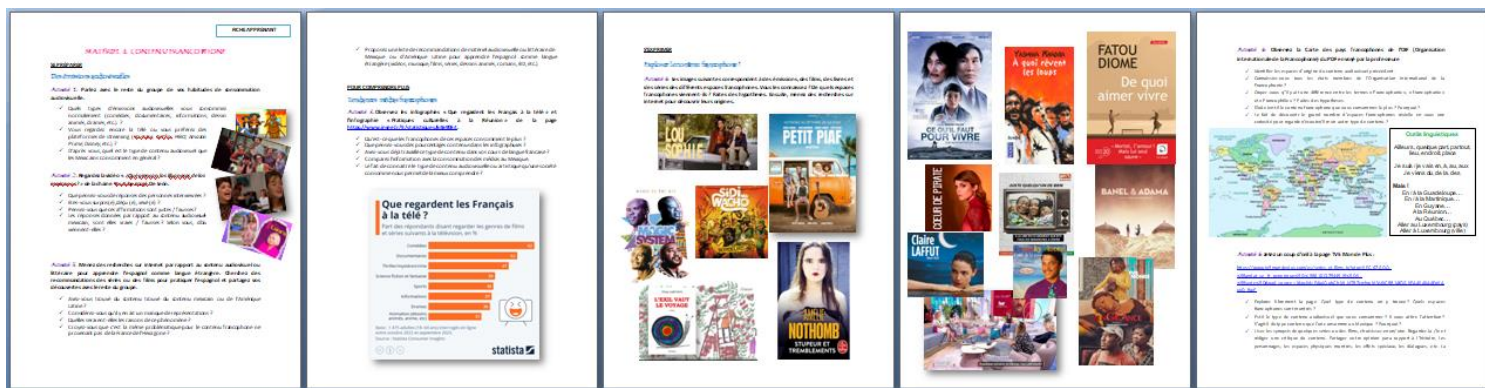


Ilustración 2.7. Muestra de material didáctico, contenido francófono

Para el diseño del material didáctico, se emplearon diferentes recursos visuales extraídos de redes sociales y de inteligencias artificiales. El uso de estas imágenes no sólo ayudan a traer al aula de clases virtual una realidad vista como lejana por los aprendientes, sino también como elementos de contraste frente a las representaciones de los aprendientes, quienes no llevan un rol pasivo, sino que ellos también pueden crear y compartir apoyos visuales gracias a la inteligencia artificial. Efectivamente, dado el contexto virtual en el que se desarrolla la investigación, así como la realidad tecnológica actual, se deseo echar mano de diferentes herramientas digitales como *Goolge Maps*, *Google Forms*, *Meta*, *Chat GPT*, entre otras.

En cuanto a la elaboración del material número cuatro (contenido audiovisual y literario francófono) existió un recurso digital que por cuestiones de tiempo no pudo ser empleado, pero consideramos que constituye una fuente por excelencia de la francofonía: la *Bibliothèque des Amériques*. Ésta es una biblioteca digital gratuita en línea, desarrollada por el *Centre de la francophonie des Amériques*

(2025), con sede en Quebec, Canadá. Su objetivo principal es promover la literatura en francés y facilitar el acceso a obras francófonas para el público del continente americano. Al inscribirse al sitio, este organismo permite el préstamo digital de libros en lengua francesa de manera gratuita, pueden encontrarse más de 15 000 títulos entre ensayos, novelas, poesía, teatro, literatura infantil y juvenil, así como obras académicas y científicas. La biblioteca presenta autores francófonos de espacios como Canadá, Haití, Luisiana, entre otros. De igual manera, también ofrece actividades pedagógicas y guías de lectura para docentes, estudiantes o lectores autónomos. Aconsejamos plenamente exponer a los aprendientes a las múltiples opciones que ofrece el sitio. Las obras propuestas representan una excelente fuente literaria y lingüística más allá de la europea.

Finalmente, los detalles de la aplicación didáctica de cada uno de los cuatro materiales y de la discusión final con el grupo meta serán descritos en el siguiente capítulo.

### **3. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS**

A lo largo del presente capítulo se describen de manera detallada los datos recabados a través de los instrumentos de investigación, así como los resultados obtenidos de la intervención didáctica. En un primer momento, se presentan los hallazgos del cuestionario inicial, gracias al cual se identificaron las representaciones del grupo meta, y cómo a partir de éstas se establecieron los objetivos del material didáctico. Enseguida, se exponen y se describen los resultados de la aplicación del material didáctico y de la posterior discusión con el grupo meta. La información presentada está organizada en el orden de los materiales aplicados.

#### **3. 1. Resultados del cuestionario inicial**

De acuerdo con Patricio Tato (2005) uno de los aspectos conectados con el saber-hacer intercultural es la superación de estereotipos. Sin embargo, no pueden ser superados si no son, en primer lugar, identificados. En consecuencia, para determinar sobre qué estereotipos o representaciones sociales debe actuarse, se aplicó previamente un cuestionario inicial. Las respuestas a este instrumento pueden verse en el Anexo D.

La aplicación del cuestionario inicial se llevó a cabo el día veinticinco de mayo de 2024, a través de la plataforma *Google Forms*. El objetivo específico de este instrumento fue poner de relieve experiencias previas y percepciones de los estudiantes de FLE sobre la francofonía y los hablantes francófonos. En función de los datos recabados se determinaron los objetivos del material didáctico a desarrollar, lo que permitió el tratamiento de las representaciones de los estudiantes.

El cuestionario constó de un total de veintitrés reactivos, seis de ellos de identificación académica, siete reactivos sobre experiencias previas de los estudiantes y diez acerca de sus percepciones sobre la francofonía. Se emplearon preguntas abiertas y cerradas, así como diversas ayudas visuales como imágenes de espacios geográficos, series y películas.

Para poder establecer los objetivos se siguieron las cinco etapas propuestas por Cuevas (2016):

1. **Develamiento de las representaciones.** El o la investigadora se familiariza con los datos e identifica temas.
2. **Revisión de datos arrojados** por los participantes con el objetivo de elaborar una lista de tema, palabras o expresiones recurrentes.
3. **Construcción de categorías de análisis** provisionales. De los elementos recuperados en el punto anterior se procede a realizar una Matriz de categoría de análisis.
4. **Consolidación** de las categorías de análisis y elaboración de una **Matriz** de éstas.
5. **Vinculación** de las categorías de análisis con el marco de referencia que dio lugar al instrumento de recolección de datos, en este caso el cuestionario inicial.

El grupo meta es un grupo representativo del alumno mexicano de FLE, es decir, comparten características similares. Por ejemplo, para ellos el francés es su tercera lengua, siendo el inglés la primera, las razones principales de su estudio son el gusto por la lengua y su uso como una herramienta para su formación académica. Es necesario resaltar que la mayoría de ellos, por el momento no cuentan con alguna certificación y llevan alrededor de cinco años estudiando el francés como lengua extranjera.

En cuanto a los hallazgos arrojados por los reactivos de identificación, podemos rescatar la siguiente información de los aprendientes:

Estudiante	Edad	Género	Número de años de aprendizaje	Experiencia en el extranjero	Se considera francófono
A	20 años	Femenino	5 años	Sí	No
B	47 años	Femenino	5 años	Sí	No, se considera francófila.
C	23 años	Masculino	5 años	Sí	No
D	31 años	Masculino	1 10 años aprox.	Sí	No
E	32 años	Masculino	17 años	Sí	Sí, se considera hispanohablante y francófono, ya que estudia FLE
F	24 años	Masculino	5 años aprox.	Sí	No

**Tabla 3.1. Resultados de identificación de cada estudiante**

Los aprendientes cuentan con diferentes años de estudio de la lengua francesa como lengua extranjera. Todos ellos poseen experiencias en el extranjero, ya sea en espacios francófonos o en otros como los Estados Unidos, Japón, Rusia, España, entre otros. Dos de ellos son estudiantes de licenciatura, mientras que los demás cuentan con estudios de posgrado, esto nos deja ver que cuentan altas preparaciones en su área profesional. Cabe resaltar que sólo uno de ellos se identificó a sí mismo como francófono, ya que estudia francés como lengua extranjera. Dentro del grupo meta, destacan dos participantes (estudiante D y E) quienes llevan muchos más años de aprendizaje, además mucha más experiencia en otros espacios culturales e interacciones con miembros de otras culturas. Estas características tuvieron un impacto en los resultados de la aplicación didáctica, la cual será descrita más adelante.

En lo que respecta a los reactivos correspondientes al descubrimiento de las representaciones de los aprendientes sobre los hablantes francófonos, así como a sus experiencias previas con otros hablantes, los resultados arrojados son descritos a través de categorías de análisis. A continuación, se muestra la Matriz de categorías de análisis elaborada a partir de la información proporcionada por los estudiantes:

<p><b>-Núcleo de las representaciones.</b>  <b>Objeto de representación:</b> hablantes francófonos.  <b>Sujeto de representación:</b> estudiantes mexicanos de FLE.  <b>-Elementos periféricos:</b> centro privado de lenguas en modalidad virtual, estudiantes radicados en la Ciudad de México, clase media, edades entre 19 y 47 años, universitarios y profesionistas, dos mujeres y cuatro hombres, francés como tercera lengua, 4 a 5 años en promedio de estudio del francés como lengua extranjera.</p>		
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Testimonios de los participantes</b>	<b>Comentarios de la investigadora</b>
<p><b>1. Espacios geográficos francófonos.</b></p>	<p>Han escuchado hablar de:  <i>“Francia, Bélgica, Canadá, Suiza, Haití”.</i>  <i>“Francia, Canadá, Bélgica, Suiza, República del Congo, Madagascar”.</i></p> <p>Han viajado a:  <i>“Francia, Canadá, Bélgica, Suiza”.</i></p> <p>Espacios francófonos que quisieran visitar:  <i>“Francia y Canadá”.</i></p>	<p>-Si bien los alumnos identifican países como Haití, República del Congo, Madagascar o Costa de Marfil como espacios francófonos, los países más conocidos corresponden al continente europeo.</p> <p>-El espacio geográfico que fue más elegido como francófono fue Clermont-Ferrand, siendo Haití, el menos escogido. Puede que hayan escuchado hablar de países francófonos, pero no reconocen sus paisajes como tales.</p>
<p><b>2. Procedencia de los hablantes francófonos.</b></p>	<p><i>“Personas que hablan francés, franceses, europeos, quien entiende la lengua francesa”.</i></p> <p>a) <i>Las personas francófonas viven...</i>  <i>“...en Francia.</i>  <i>“...en Francia y otros países.</i>  <i>“...principalmente en aquellos países cuyo idioma oficial es el</i></p>	<p>-A pesar de haber escuchado de otros países francófonos, aún predomina la imagen del francófono francés del Hexágono.</p> <p>-Complicaciones de definición sobre lengua oficial, cuestiones geopolíticas y geolingüísticas.</p>

	<p><i>francés”.</i></p> <p>Han escuchado: -“<i>Videoclub, Meimuna, Yseult</i>”. -« <i>Amir, Lu, Vitaa y Les Frangines</i> ».</p> <p>Han visto: -“<i>Les misérables, Portrait de la jeune fille en feu, Miraculous ladybug</i> » -« <i>La trilogie Trois Couleurs, Amélie, Lupin, Les sept vies de Léa, Dix pour cent</i> ».</p> <p>-“<i>Hay mucha diferencia entre el acento y modismos en Francia y Canadá</i>”. -<i>Corroboré que la pronunciación de cada persona varía según su lugar de origen. Incluso personas francesas de distintas regiones hablan diferente</i>”.</p>	<p>-La mayoría de los productos artísticos audiovisuales consumidos son de origen europeo.</p> <p>-Algunas de estas obras están disponibles en plataformas de <i>streaming</i>, consumen aquellas a las que tienen acceso.</p> <p>-Si bien están conscientes de la diversidad lingüística, no consumen productos de otras variedades lingüísticas (francés considerado estándar).</p>
<b>3. Rasgos físicos de los hablantes francófonos.</b>	<p>c) Físicamente, las personas francófonas son... “... blancas”. “... blancas y rubias”. “...galas, africanas, asiáticas, americanas”. “... únicas en su apariencia, cada una”.</p>	<p>-El grupo parece dividido en percepciones. Es posible identificar la imagen del francófono europeo, blanco y rubio. No obstante, también existe una concientización de la diversidad humana (estas percepciones corresponden a estudiantes que han tenido experiencias en el extranjero).</p>
<b>4. Niveles de vida.</b>	<p>-Corroboración o cambio de percepciones:</p> <p><i>“Todos han sido mexicanos que aprendieron a hablar francés, y sólo corroboraron que son personas con el tiempo y los medios económicos para aprender el idioma”.</i></p> <p><i>“Personas privilegiadas, extranjeras, blancas, políglotas, académicas”.</i></p> <p><i>b) Las personas francófonas comen...</i></p>	<p>-Por un lado, la participante 1 reconoce a mexicanos que hablan francés como francófonos. En este contexto, el francés está ligado al privilegio económico, académico y social.</p> <p><i>*Maison Kayser: café de estilo francés, especializada en panadería</i></p>

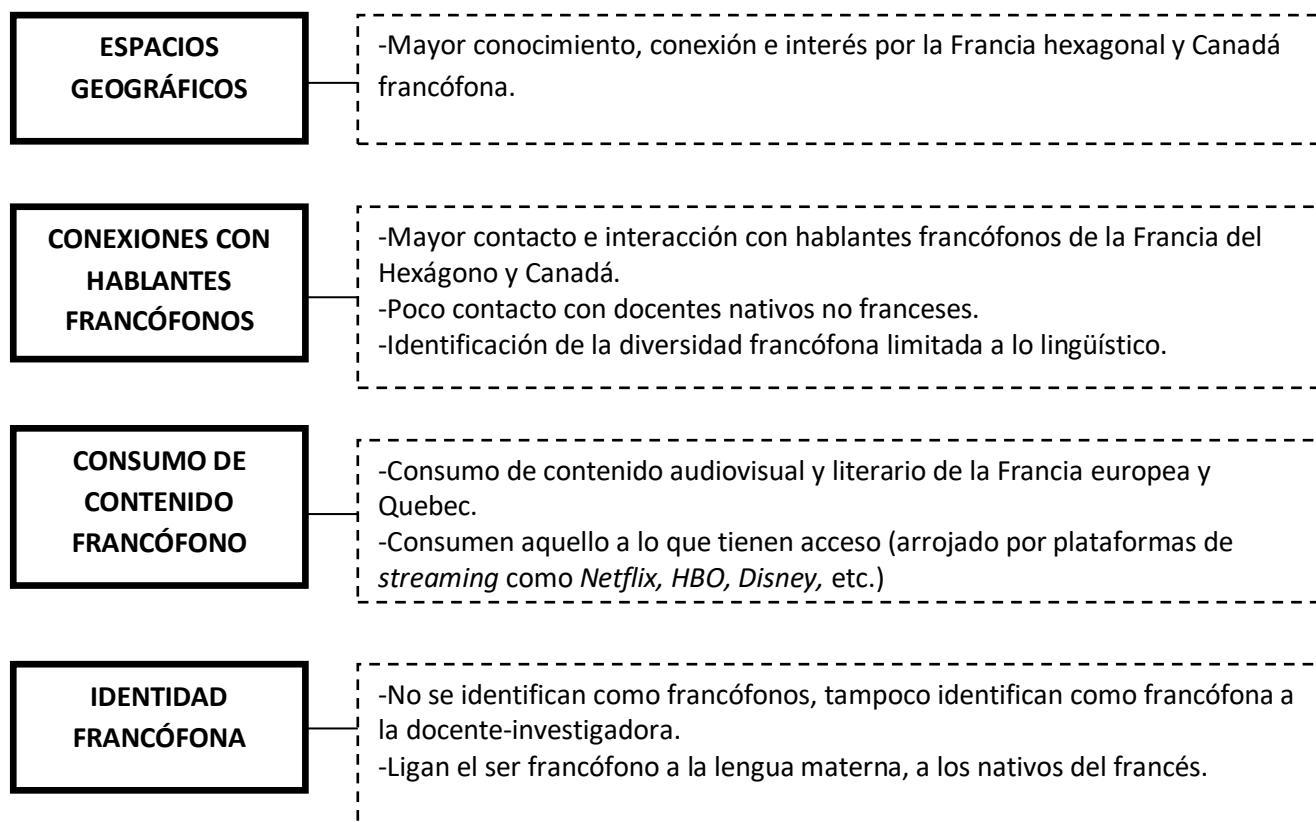
	<i>...en Maison Kayser.</i>	francesa, los precios son altos.
<b>5. Comportamientos y convenciones sociales.</b>	<p><i>“Su trato con extranjeros no es muy cálido”.</i></p> <p>d) En sus interacciones, las personas francófonas son...</p> <p><i>“... reservados”.</i></p> <p><i>“... muy rápidas al hablar”.</i></p> <p><i>“... como las demás, algunas amigables y otras difíciles”.</i></p> <p><i>“... amables, si recibieron una buena educación”.</i></p>	-Una vez más, las percepciones se encuentran divididas: por un lado, se generaliza la falta de calidez en los hablantes francófonos y por otro, se acepta la diversidad de comportamientos, dependiendo del individuo.
<b>6. Identidad francófona del estudiante y del docente no nativo.</b>	<p><i>-Soy hispanohablante y estudio francés como lengua extranjera.</i></p> <p><i>- Soy hispanohablante y francófilo/francófila (siento aprecio y simpatía por lo francés).</i></p> <p>¿En qué piensas cuando lees “personas francófonas”?</p> <p><i>-“... quien entiende la lengua francesa”.</i></p> <p><i>-“Personas que hablan y leen el idioma francés”.</i></p> <p><i>-“Aquellas personas que hablan francés”.</i></p>	<p>-A pesar de que en alguna respuesta se reconoce a mexicanos que hablan francés como francófonos, ninguno se identificó a sí mismo como francófono o francófona.</p> <p>-El adjetivo “francófono/francófona” fue mayormente ligado a lo lingüístico.</p>

**Tabla 3.2. Matriz de categorías de análisis de representaciones, adaptado de Cuevas (2016)**

La información recabada muestra ciertas visiones estereotipadas, sobre todo en lo que respecta a los espacios geográficos y a los países de origen de los hablantes francófonos. Sin embargo, en algunas respuestas puede percibirse una visión más abierta de la diversidad de la francofonía humana, aceptando la diferencia de cada individuo, más allá de su procedencia. Del mismo modo, aun cuando los estudiantes están conscientes de la diversidad lingüística de la lengua francesa, la mayoría de las obras audiovisuales que consumen corresponden a productos

francófonos europeos. No obstante, tal fenómeno puede que se relacione con la falta de diversidad de material francófono en las plataformas de *streaming*. Finalmente, consumen el contenido al que pueden tener acceso, y éste resulta ser el francés considerado como “estándar”.

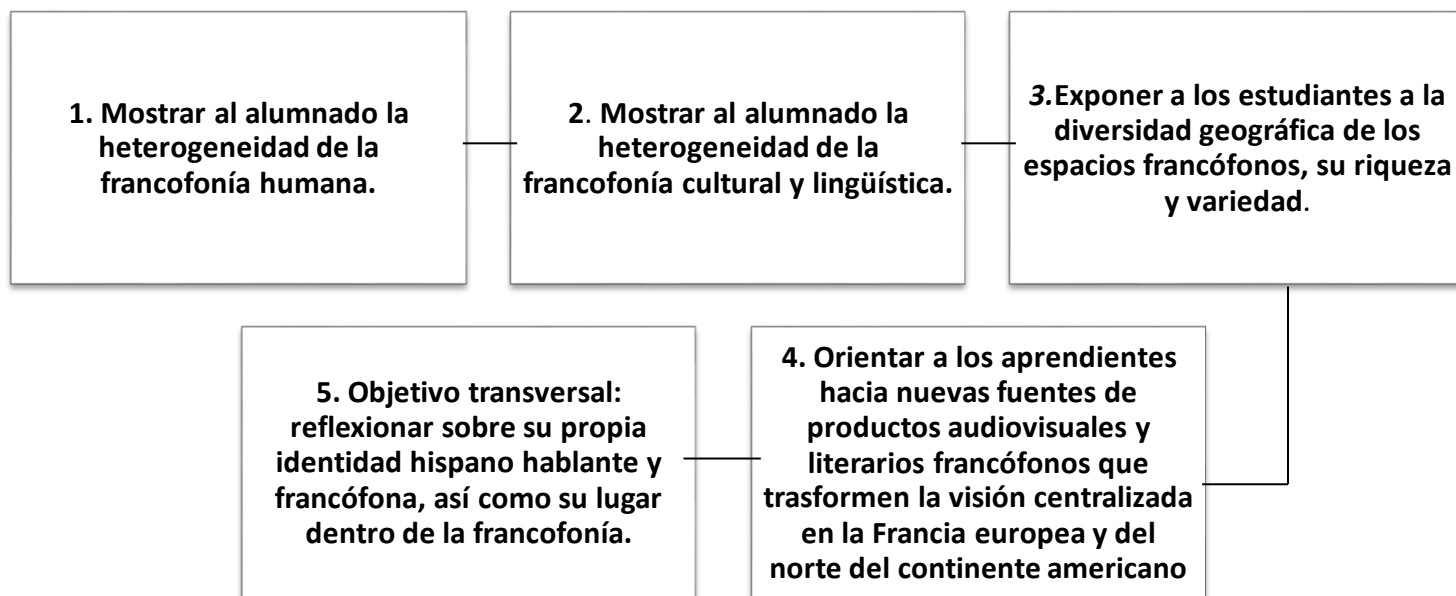
Después de llevar a cabo una construcción de categorías de análisis provisionales, se consideró importante realizar una conferencia o discusión con los aprendientes para profundizar en las respuestas aportadas por los estudiantes. La información más relevante fue tomada en cuenta para consolidar las categorías de análisis y así, a partir de éstas establecer los objetivos del material didáctico. A partir del diálogo llevado a cabo con el grupo meta y de los datos recabados, se pueden establecer los siguientes hallazgos:



**Ilustración 3.1. Hallazgos cuestionario inicial.**

Pese a que los estudiantes y la docente están abiertos a la diversidad, aún poseen una visión europea y blanca de la francofonía. Lo cual es comprensible puesto que han sido expuestos únicamente a información y a productos provenientes de Europa o del norte del continente americano. Si no se les orienta a buscar mayor diversidad, su visión de ésta seguirá siendo la misma. Por otro lado, nos parece importante que se lleve a cabo una reflexión sobre su proceso identitario francófono y su lugar en la francofonía. A partir de un estudio realizado entre docentes no nativos de FLE se descubrió que gran parte de ellos se identificaban como francófonos, este hecho difiere con el sentir de los estudiantes meta, para quienes los locutores francófonos son aquellos que tienen al francés como lengua materna. Para definir las causas de la elección como no francófonos, es necesario profundizar en sus percepciones sobre ellos mismos.

Así, a partir de este cuestionario inicial se plantearon cinco objetivos para el diseño del material didáctico:



**Ilustración 3.2. Objetivos del material didáctico.**

Cada objetivo fue trabajado en cuatro materiales didácticos diferentes, excepto el objetivo número cinco, el cual fue desarrollado a lo largo de todas las sesiones, siendo así, un objetivo transversal.

### **3.2 Aplicación didáctica**

La intervención didáctica constó de diez horas, divididas en cinco sesiones de dos horas cada una, los días sábados. Originalmente, el grupo constaba de cinco participantes. Dado que se trata de un centro privado, es frecuente que alumnos dejen el curso y que nuevos estudiantes se unan. Así, de estos cuatro participantes, uno dejó las clases y se unieron dos más, dando un grupo meta de seis estudiantes: dos mujeres y cuatro hombres. Ahora bien, la integración de dos nuevos estudiantes aportó nuevos datos no contemplados originalmente. Por ejemplo, ambos aprendientes contaban con muchos más años de estudio de la lengua francesa y contaban con experiencias académicas, turísticas y laborales en espacios francófonos. Además, uno de ellos informó haber vivido en otros países no francófonos como lo son Japón, China y Rusia. Estas experiencias impactaron en una mayor sensibilización y apertura hacia otras culturas y su diversidad. En cuanto a su identidad francófona y a diferencia del resto del grupo, uno de ellos se percibió a sí mismo como hispano hablante y francófono, ya que estudia francés como lengua extranjera. Al cuestionar su posición, se descubrió que fueron las posibles relaciones que ha entablado con otros hablantes francófonos, las que probablemente lo llevaron a esta conexión identitaria.

La integración de estos dos estudiantes impactó en los resultados del material didáctico. Por un lado, el nivel participación de los nuevos aprendientes fue mayor, puesto que contaban con mayores interacciones con francófonos y otros extranjeros, no sólo en ámbitos turísticos, sino también académicos, profesionales y personales. Por otro lado, provocó cierta presión en la docente, al no contar con el mismo número y duración de experiencias internacionales. De igual forma, la

información recolectada a partir de sus participaciones mostró mayor capacidad de reflexión y de apertura hacia la diversidad. Posiblemente, también haya impactado en los demás estudiantes, quienes también buscaban ejemplos en sus experiencias previas para compartir con el grupo.

Sin embargo, se decidió aprovechar las experiencias previas de los nuevos aprendientes como ejemplificaciones o incluso aspectos a debatir con el resto del grupo.

En lo que concierne al procedimiento del análisis de datos, éste consistió en la transcripción de las participaciones más relevantes de los aprendientes durante las clases en línea. Éstas fueron vaciadas directamente en el diario reflexivo del docente, en conjunto con las impresiones y observaciones de la investigadora. Del mismo modo, se examinaron las respuestas de los tickets de salida, los cuales fueron a su vez comparados con los resultados de las escalas Likert de cada sesión. Nos parece importante mencionar que las participaciones en el cuestionario inicial y las escalas Likert fueron anónimas para garantizar participaciones lo más auténticas posibles. De igual modo, se decidió mostrar los testimonios y participaciones de los participantes tal cómo fueron emitidas con el fin de preservar la autenticidad del discurso.

La codificación empleada es la siguiente:

**-Cuestionario:** cuestionario inicial

**-E:** estudiante.

**-Ticket:** Ticket de salida.

**-Participación:** Participación durante las clases.

**-M:** Número de Material.

**-D:** Discusión final con el grupo meta (sesión 5).

Acto seguido, se pasó a categorizar las participaciones y temas frecuentes. A continuación, se presenta la descripción de la aplicación didáctica y se comentan

algunos de los resultados obtenidos. El análisis de éstos se presenta en el siguiente capítulo.

### **3.2.1 Material uno: francofonía humana**

La aplicación del primer material didáctico correspondiente a la francofonía humana tuvo lugar el día siete de septiembre de 2024, el principal objeto cultural empleado fueron las características físicas de los propios estudiantes y de otros mexicanos. De igual forma, también se emplearon audios e imágenes de francófonos nativos, audios en francés de los estudiantes, así como el video "*D'où viens-tu*" del canal de *Youtube Kiffe ta race*. Dentro del desarrollo de la sesión, los aprendientes hicieron comparaciones entre los fenotipos de personas mexicanas mostradas por herramientas de inteligencia artificial (*Meta, Chat GPT*) y las características físicas de personas reales a través de fotografías extraídas de diferentes redes sociales. Se les llevó a cuestionar la información arrojada por la Inteligencia artificial, puesto que ésta al ser alimentada por búsquedas y contenido humano en la red, estaría impregnada de posibles sesgos o estereotipos. Es decir, el input del cual se alimenta la IA tendría finalmente un origen humano. Por tanto, como se vio en las imágenes producidas por el soporte tecnológico Meta, las características físicas de las personas mexicanas mostradas correspondían a un solo fenotipo, no mostraban mayor diversidad, incluso los espacios, colores y objetos del material visual caían en una folklorización de lo mexicano.

Durante esta etapa, varios aprendientes compartieron experiencias personales en donde extranjeros cuestionaban su lugar de origen, características físicas e incluso su buen uso de la lengua extranjera del país. Esta discusión llevó a los aprendientes a cuestionarse lo qué significa el ser mexicano, o si existen niveles de mexicanidad, hablando no sólo de aspectos físicos, sino también culturales, sociales y lingüísticos. Este intercambio representa un resultado positivo ya que

para relacionar la cultura de origen con las culturas meta, es necesaria una previa reflexión sobre la propia cultura y la identificación que se tiene con ella.

Enseguida, el grupo meta escuchó seis audios de locutores nativos francófonos de diferentes espacios: Guyana, Burkina Faso, Marruecos, Francia, Suiza y Costa de Marfil. Este ejercicio puede ser considerado como una adaptación de la técnica *Match guise* o técnica de pares ocultos, empleada en estudios sociolingüísticos. “Ésta parte de una concepción mentalista de las actitudes y propone llegar a su estudio por medio de grabaciones y cuestionarios de pares ocultos” (González-Martínez, 2008, p.4). Suele emplearse en contextos bilingües, se graban diferentes audios de un mismo locutor cambiando la lengua y los tipos de registro. Enseguida, se hace escuchar a los participantes, sin hacerles saber que se trata de un mismo hablante, finalmente deben responder las preguntas establecidas previamente por el investigador. Esta estrategia cuenta con ventajas y desventajas. De acuerdo con Hotařová (2011) los informantes pueden expresar impresiones íntimas y subjetivas sobre la variedad de la lengua escuchada. No obstante, también puede traer limitaciones, como lo son la poca naturalidad y autenticidad de los audios.

De igual modo, esta técnica es criticada por la rigidez de las preguntas establecidas por el investigador, puesto que el participante sólo puede escoger las casillas marcadas. Otro aspecto que pudiera parecer una desventaja es el hecho de que la respuesta del participante suele estar influenciada tanto por estereotipos sobre la forma de hablar evaluada como por la idea de lo que es hablar “correctamente”. Aún así, este es uno de los objetivos del material didáctico: revelar los estereotipos de los participantes y así, poder renegociarlos. De tal suerte que esta técnica fue llevada a cabo con algunas modificaciones.

Después de escuchar los audios, los aprendientes realizaron hipótesis sobre la procedencia, nacionalidad y características físicas de los hablantes. De acuerdo con sus percepciones, realizaron dibujos e incluso echaron mano de Inteligencias

artificiales para elaborar imágenes de las personas escuchadas. Cada estudiante mostró sus imágenes y aportó explicaciones de sus percepciones. Acto seguido, la docente procedió a mostrarles fotografías de los locutores nativos, así como sus países de origen. Durante esta tarea, si bien algunos aprendientes se abrieron a la posibilidad de una diversidad física, para otros la nacionalidad francesa y la piel blanca fue una constante en sus descripciones. Un rasgo potente en el imaginario de los aprendientes fue el acento de los locutores nativos y de lo que es para el grupo meta el acento del francés. Así, los dicentes relacionaron un acento marcado y diferente como aquel que no es de la Francia europea.

Posteriormente, se presentó a los estudiantes las percepciones de hablantes nativos sobre audios previamente grabados del grupo meta. Las descripciones proporcionadas por los hablantes fueron variadas, la mayoría de ellos los describieron como hablantes no nativos pero sí francófonos. En este tenor de ideas, se identificó una ambivalencia en el término “francófono” por parte de hablantes nativos. De igual manera, los estudiantes se remiten a la sociedad del Hexágono como modelo o norma para determinar lo que es ser francófono:

**Ticket 1- E1 :** *“Je pense que ça serait mieux d'avoir des audios de personnes qui ont un accent sans aucune influence de l'accent de la France. Parfois, quand on à vécu déjà longtemps dans quelque pays, même s'il s'agit de notre langue maternelle, on peut adopter l'accent. **J'aimerais savoir, du point de vue des Français, ce que signifie être francophone** ».*

En cuanto al origen y los fenotipos de los estudiantes, respuestas como latinos, hispanos y asiáticos fueron las más comunes. De igual forma, se detectó que la visión de los locutores también está en cierto grado estereotipada al relacionar al hablante latino con características físicas como piel bronceada, cabello y ojos oscuros. Los aprendientes se sintieron sorprendidos y argumentaron que si bien esa imagen del latino puede ser aplicable en una parte de la población, representa también una imagen estereotipada. Tal afirmación revela un desarrollo en la consciencia intercultural del alumno, la cual implica reconocer cómo cada

comunidad es percibida desde la perspectiva del otro, un proceso que a menudo está influenciado, en efecto, por estereotipos nacionales (Patricio Tato, 2005).

Tras esta reflexión, se observó el video « *Tu viens d'où ?* » del canal de youtube *Kiffe ta race*. De este material, surgieron varias experiencias previas de los estudiantes sobre interacciones con extranjeros, y cómo se les cuestionaba su país de origen en función de sus características físicas. Sorprendentemente, algunos de los estudiantes afirmaron haber tenido conflictos al cuestionar ellos mismos el origen de otros en el extranjero, cuestionando su legitimidad al no corresponder con el estereotipo imaginado. Por ejemplo, uno de los aprendientes explicó cómo entró en conflicto con una mujer británica, al cuestionarla sobre sus orígenes, puesto que sus características físicas no correspondían con las representaciones que el estudiante tenía sobre las personas del Reino Unido. Cuestionar el *background* de un individuo podría herir susceptibilidades, sobre todo en nuevas interacciones.

Así, los aprendientes se cuestionaron que tan apropiado es preguntar la procedencia y/o identidad de una persona en función de sus características físicas y nuestras percepciones, incluso cuando no existe una mala intención en la curiosidad innata. Otro aspecto positivo revelado de las participaciones de los aprendientes durante la clase, fue la comprensión de la utilidad de los estereotipos:

**Participación 1- M1:** *“Je pense que **les stéréotypes sont, peut-être, utiles** quand la personne **ne connaît pas beaucoup la culture d'un pays**, il y a des **idées générales** (...) Quand j'étais à Londres, beaucoup de personnes ne connaissent pas le Mexique (...) peut-être, il y avait des **idées très vieilles**. Bien sûr, les stéréotypes peuvent être **une limite** pour connaître les personnes mais il y a des idées qui peuvent être vraies. Mais, **le difficile c'est de surmonter la barrière des stéréotypes** ».*

Finalmente, la sesión cerró con la presentación de las dimensiones de la identidad de la docente. La utilidad de la tarea final consiste en la toma de consciencia de las múltiples dimensiones que un individuo puede poseer, contraponiéndose a los

límites de los estereotipos. Tal tarea forma parte del quehacer del hablante intercultural, quien reconoce que se enfrenta a una representación simplificada o exagerada de la cultura; tiene conocimiento parcial de sus creencias, valores y comportamientos, pero es consciente de que su interlocutor posee otras identidades menos evidentes, aunque no conozca con exactitud los valores, creencias y comportamientos vinculados a esta faceta más oculta (Byram et al., 2002). Para terminar, se solicitó a los aprendientes reflexionar sobre sus identidades, por ejemplo la social, lingüística, regional, internacional, profesional, etc. Las presentaciones fueron designadas como parte de la evaluación de la producción oral al final del curso.

Parte de la información rescatada durante la sesión, así como de los datos recabados de los tickets de salida y de las escalas Likert, resultaron en contenido a discutir durante la conferencia final con el grupo. Los aspectos a rescatados de este análisis fueron las dimensiones de los estudiantes, su aceptación o rechazo de la identidad francófona, cómo sobrepasar los estereotipos en las interacciones con los otros y la prevalencia de la Francia europea como norma.

El objetivo lingüístico de la sesión fue la revisión de comparativos y superlativos, expresiones tales como: *plus...que*, *moins...que*, *autant...*, *mieux*, *ainsi que*, *le même*, *tel que*, etc. Si bien son temas gramaticales ya estudiados por los aprendientes, incluso dominados, resultó complicado empatar el uso de estas estructuras con el objetivo intercultural. En especial porque los estudiantes cuentan con los recurso lingüísticos y comunicativos para expresar sus ideas de formas diferentes. La dificultad para vincular los aspectos lingüísticos y el enfoque intercultural se discute más adelante en el capítulo número cuatro.

### **3.2.2 Material dos: francofonía cultural y lingüística**

La aplicación del segundo material didáctico correspondiente a la francofonía cultural y lingüística tuvo lugar el día veintiuno de septiembre de 2024, los objetos culturales empleados fueron groserías en español y en francés, el “Chingonario” en versión digital y diferentes videos francófonos. La sesión comenzó con una revisión de lo estudiado la clase anterior, así como de las posteriores reflexiones de los aprendientes sobre su propia identidad mexicana y francófona. Enseguida, se dio paso al estudio y a la reflexión del lugar de las groserías en el habla de la sociedad mexicana. Durante la primera fase los estudiantes compartieron sus impresiones sobre el contenido del “Chingonario” y se discutió el lugar de las groserías en el habla mexicana.

Enseguida, se presentó el video « *Les sacres québécois| Pour tout savoir sur les jurons du Québec* » del canal de *Youtube Ma prof de français*. Se discutió el origen de los *sacres* en el francés de Quebec, su uso y se comparó con el tipo de groserías en español e incluso en inglés. En esta fase de la sesión, los estudiantes descubrieron que existen diferencias en las groserías, en la entonación, incluso en la pronunciación del francés en otros espacios francófonos. Gracias al uso de Inteligencias artificiales (IAs) se realizaron búsquedas de información de manera más práctica y en tiempo real sobre las groserías que existen en diferentes espacios francófonos.

Después, se pidió al grupo meta reflexionar sobre los diferentes registros de lengua en francés, el soporte didáctico fue un video corto explicativo titulado «*Du niveau soutenu au niveau vulgaire: exprimer l'indifférence*» del canal *Chez Prisc FrenchLab*. Se pidió a los estudiantes identificar las diferencias entre los registros y pensar en ejemplos en español o en otras lenguas que conocieran. Acto seguido, en la fase de producción los aprendientes debieron identificar diferentes registros de lengua contenidos en videos cortos de diferentes canales *Youtube*, para finalmente, crear una tabla comparativa con diferentes expresiones para expresar el enojo y la molestia.

De la aplicación de este segundo material, se desprenden diferentes hallazgos. Por un lado, los alumnos lograron identificar la diversidad de expresiones pertenecientes a un registro vulgar como una muestra de la lengua francesa, su diversidad y como otra faceta poco explorada por ellos:

**Ticket 2-E1:** « *Aujourd'hui, j'ai appris que plusieurs gros mots au Canada sont liés à des thèmes religieux. Aussi, j'ai réalisé que le vocabulaire des gros mots en français est beaucoup **plus large que je ne le pensais**, grâce aux apports de **chaque culture et pays** ».*

Por otra parte, están conscientes de la utilidad de reconocer y emplear los diferentes registros de lengua. Reconocen a las groserías e insultos como herramientas lingüísticas, pero están conscientes de su falta de dominio en registros familiares y vulgares:

**Ticket 2-E2:** *Il est parfois très difficile de comprendre la langue parlée avec des expressions idiomatiques. La vitesse et la façon dont certaines lettres ou certains sons sont « éliminés » sont tout simplement difficiles à suivre. **J'aimerais m'améliorer dans ce domaine.***

**Ticket 2-E3:** *J'aimerais mieux connaître le **contexte historique** de chaque gros mot pour **éviter d'utiliser** ceux qui ont **une connotation discriminatoire**, comme c'est le cas de **certains en espagnol.***

**Ticket 2-E4:** *Je voudrais en savoir plus sur d'autres pays où on parle le français.*

También se identificó una curiosidad por conocer más sobre otros espacios francófonos. De igual modo, se constata que los estudiantes comienzan a reflexionar sobre su propia cultura y lengua para analizar otras, lo cual podría revelar un despertar de una consciencia intercultural que posiblemente vaya de la mano de una sensibilidad intercultural. Es decir, comprender las semejanzas y diferencias entre la propia cultura y la comunidad de la lengua estudiada fomenta una consciencia intercultural que reconoce la diversidad regional y social en ambos contextos (Patricio Tato, 2014).

Igualmente, constatamos que aún se percibe un mayor interés por la Francia europea, como puede verse en el siguiente comentario dejado el ticket de salida dos:

**Ticket 2 - E5:** « *J'aimerais connaître une petite liste de gros mots utilisés dans l'argot parisien de tous les jours, en plus de ceux que je connais déjà* ».

Las escalas Likert de cada sesión son aplicadas días después de clase con el fin de proporcionar al aprendiente tiempo de reflexión e integración de lo estudiado y discutido. Así, a diferencia de los resultados del primer material correspondiente a la francofonía humana, la información recolectada a través de la escala difirió en cierta medida con los comentarios del ticket de salida. Podríamos interpretar estas diferencias como algún tipo de movimiento en las percepciones de los alumnos, posiblemente éstos estén reconsiderando ciertos aspectos en cuanto a la dimensión lingüística de la francofonía. En especial, lo que respecta al francés de la Francia europea como un referente o como norma.

Tal fenómeno es comprensible, puesto que la sensibilización intercultural es un proceso complejo y lento. Este puede funcionar de una manera similar al del interlenguaje en un aprendiente de segundas lenguas, en algunas ocasiones puede mostrar un avance y en otras una reconsideración o incluso retroceso. Cabe mencionar que es un proceso largo e individual, tal como afirma Jackson (2019) lo afirma, la interculturalidad es un proceso complejo que requiere sensibilidad y adaptabilidad.

### **3.2.3 Material tres: espacios francófonos**

Debido a actividades pendientes con el programa institucional, este material fue trabajado durante dos sesiones, el día veintiocho de septiembre y el día cinco de

octubre de 2024. La aplicación del material número tres, cuyo objetivo corresponde a la diversidad geográfica de los espacios francófonos, su riqueza y variedad, empleó como objetos culturales casas mexicanas y francófonas, *street view* de espacios francófonos, así como el video “*Home tour de la maison du Maroc de papi et mamie*” del canal de Youtube *Massi & Kami family*.

La sesión inició con una reflexión sobre el lugar de residencia de los aprendientes, su localidad y colonia. Se reflexionó sobre la anatomía de la casa mexicana (ver Anexo I) su distribución, habitaciones y espacios. Los aprendientes discutieron sus puntos de vista sobre esta imagen, su identificación con este prototipo y/o las diferencias que no comparten con este. Derivado de este diálogo guiado, se observó que los estudiantes tomaron consciencia de su propio contexto socioeconómico y el de otros mexicanos. Por ejemplo: la falta de espacio y recursos para una vivienda propia (construcciones juntas, pisos por familia). Llegaron a la conclusión de que la anatomía de la casa mexicana tenía una razón de ser, como lo es la necesidad de una vivienda en México, y que si bien no es en general una elección, es un reflejo de la situación económica del país. Aunado a esto, reconocieron su privilegio y diferencia a través de sus propias casas.

Un aspecto que sobresalió fue el hecho de que los estudiantes relacionaron las características de la casa mexicana con las de otras culturas extranjeras, no sólo francófonas, sino también asiáticas, inglesas y rusas. Esta comparación fue hecha a partir de sus propias experiencias en otros espacios. Demostrando así que son capaces de ligar su propia cultura con otras, siendo este uno de los objetivos de un material didáctico intercultural, tal como lo afirma Delgadillo Macías (2010). Los aprendientes fueron capaces de tomar consciencia de las diferencias entre las viviendas mexicanas y entre las mismas viviendas francófonas.

Enseguida, se exploraron tres destinaciones francófonas diferentes a través de la aplicación de *Google Maps*: *Saint-Denis* en La Reunión, el *Quartier Nord* en Marsella y la ciudad de Rabat en Marruecos. Esta actividad fue propuesta como

tarea, dando así tiempo suficiente a los estudiantes para explorar libremente las calles, casas y edificios de las ubicaciones y si así lo desearan tomar capturas de imágenes o aspectos que les parecieran interesantes. Es de llamar la atención que los estudiantes eligieron en su mayoría aquellos lugares o espacios que encontraron familiares, por ejemplo: autopistas, escuelas, mercados con frutas y objetos conocidos, comercios y canchas de fútbol. No obstante, también seleccionaron aspectos diferentes en su cultura de origen, como lo fueron botes de basura, los materiales de construcción de las casas, iglesias y señalizaciones para automóviles. De igual forma, pusieron atención en las personas que eran visibles en algunos sitios, en el caso de la ciudad de Rabat, les sorprendió que la mayoría de las personas, en especial las mujeres vistieran de manera similar a la nuestra, sin velos, rompiendo así un posible estereotipo de las personas árabes y/o musulmanas.

En esta etapa de generalización, los alumnos mencionaron que en México, así como en todos los países, los lugares céntricos suelen ser ciudades mejor conservadas y más ricas en su mayoría, mientras que aquellos espacios de las periferias tienden a tener menos recursos y buenas condiciones. El grupo concordó en que la urbanización remite a una cuestión social, al igual que en nuestro contexto mexicano.

Durante esta fase de comprensión, también se visionó el video "*Home tour de la maison du Maroc de papi et mamie*" del canal de youtube *Massi & Kami family*. En esta tarea, los dicentes realizaron un plano de la casa mostrada, la distribución, el tipo de habitaciones y los muebles de la residencia. Uno de los objetivos de esta tarea fue el de ayudar al aprendiente a notar y a confrontar las diferencias culturales observables, así como aquellas más sutiles, como lo son las costumbres en el hogar (Hammer, 2012) como herramienta para la sensibilización intercultural. Tal estrategia tuvo un impacto en algunos de los estudiantes, como puede verse en el siguiente testimonio:

**Ticket 3- E1:** « *En réalité, je n'avais pas **conscience des différences** entre les pays. Je n'y avais même pas pensé. J'avais seulement vu qu'en France les bidets étaient utilisés dans les hôtels* ».

El análisis que llevaron a cabo, les permitió encontrar diferencias y similitudes, no sólo con las casas mexicanas, sino también con las francesas. La mayoría del grupo mostró sorpresa e incompreensión por la cantidad de salas para invitados mostrados en la casa marroquí, así como el menor número de habitaciones para dormir. Asimismo, los variados y pequeños detalles de los acabados de los techos de la casa les resultaron sumamente interesantes, al igual las telas de los muebles y cortinas; para algunos estudiantes tenían parecidos con la decoración de algunas casas mexicanas antiguas.

En este punto de la intervención, podemos observar dos procesos que suceden como una balanza. Por un lado, esta incompreensión, sorpresa o ligera molestia de los aprendientes en cuanto al diseño y a la construcción de las casas marroquí, señala una inclinación hacia la Aliedad. Por otra parte, el que los aprendientes sean capaces de encontrar similitudes con la cultura meta y una apertura a otras formas de concebir el diseño de una casa, muestra un proceso de Alteridad en ellos. Tal como menciona Thun (2012) ambos constructos pueden ocurrir en el contacto con los otros y mientras uno aumenta, el otro disminuye.

Una de las reflexiones más interesantes por parte de los dicentes fue las conexiones que hicieron entre la hospitalidad mexicana y la apertura que se da a los otros; mientras que en otras culturas como la francesa o inglesa, el acceso al interior del hogar es sumamente restringido.

Para finalizar la sesión, los estudiantes debieron completar una tabla comparativa de las casas mexicanas, las marroquí y las de otros países o culturas que conociera. Los aprendientes compararon piezas como la sala, el baño, la oficina o el patio, en México, en Marruecos y en otros países como Japón, Corea del Sur, Inglaterra y Francia. De igual manera, analizaron el uso de muebles, por ejemplo

en países asiáticos la utilización de mesas bajas y cómo las actividades cotidianas se llevan a cabo en el suelo.

Gracias al análisis de los tickets de salida y la escala Likert de la sesión, así como del análisis de las participaciones de los aprendientes en clase, podemos inferir que existió un movimiento en las percepciones de los estudiantes en lo que respecta a la francofonía geográfica. Tal como puede verse en los siguientes testimonios, en los cuales los aprendientes respondieron a la indicación *Partage une idée qui a changé en toi sur les maisons et espaces francophones après la séance d'aujourd'hui*:

**Ticket 3-E2:** « Je pense que **j'imaginais** que toutes les maisons francophones étaient des maisons françaises ».

**Ticket 3-E4 :**« J'ai réalisé que la culture influence beaucoup l'architecture des espaces. Maintenant, je comprends que les **espaces francophones** sont très **diversifiés** ».

De igual modo, podemos observar una curiosidad sobre lo francófono, más allá de la Francia europea, sin mencionar que fue la primera sesión en la que no existieron comentarios en los tickets de salida sobre Francia como norma.

En lo que respecta al objetivo lingüístico, en este caso las preposiciones y adverbios de lugar (*dans, sur, á, chez, dessous, dessus, dedans, dehors, etc.*) fueron mucho más reutilizados por los aprendientes. Sin embargo, aún podemos identificar dificultades para conciliar los objetivos interculturales y los lingüísticos.

### 3.2.4 Material cuatro: contenido audiovisual y literario francófono

La aplicación del material número cuatro, ligado al contenido francófono, se llevó a cabo el día doce de octubre de 2024. El objetivo de éste fue orientar a los aprendientes hacia nuevas fuentes de productos audiovisuales y literarios francófonos que trasformen su visión centralizada en la Francia europea y del

norte del continente americano. Los objetos culturales empleados fueron emisiones audiovisuales mexicanas y francófonas, infografías y un mapa de los países francófonos de la OIF.

La sesión comenzó con una discusión con el grupo meta acerca del tipo de contenido audiovisual y literario. Cada estudiante habló de sus preferencias. La mayoría consume películas y series, algunos documentales y muy pocos, emisiones informativas mexicanas. Hace mucho que dejaron de ver la televisión, por lo que se interesan más en contenidos de plataformas orientados a sociales, como podcasts. Todos emplean plataformas de *streaming* como *Netflix*, *HBO* o *Disney*. Cuando se les cuestionó que tipo de contenido audiovisual o literario se consume en México aseguran que no es posible generalizar puesto que hay diferencias y variedad, dependiendo de factores como la edad, grupo social o incluso nivel educativo. No obstante, para los aprendientes existen tendencias en el consumo de contenido de entretenimiento, en especial en redes sociales, y se sorprendieron al descubrir que comparten el gusto por determinadas series o películas, a pesar de las posibles diferencias de edad y de profesión entre ellos.

Aunado a esto, los aprendientes se cuestionaron si el nivel económico podría influir, determinaron que este aspecto podría no siempre influir en el tipo de contenido consumido. Nombraron algunos ejemplos sobre emisiones de tele realidad o relacionados con el espectáculo, los cuales también son vistos por clases con poderes adquisitivos altos.

En este punto, los estudiantes compartieron experiencias de interacciones con extranjeros acerca del contenido “representativo” mexicano, como los son las telenovelas, tal como lo explica uno de los alumnos durante la sesión:

**Participación 1- M4:** *“L'année dernière j'ai parlé avec un péruvien, quand je lui ai dit que j'étais mexicain, la première chose qu'il m'a dite c'est "ah oui, la Rosa de Guadalupe". (...) Je l'ai senti comme **une exagération**, et je lui ai dit "**la vie mexicaine n'est pas comme ça**" [risas] (...) **On n'est pas comme ça!**”*

Pese a que el estudiante no mostró un enojo real, si manifestó una incomprensión por el hecho de que tal contenido sea tan popular en otros espacios. El testimonio del participante llevó a los demás estudiantes a compartir anécdotas similares en otros países, en donde las telenovelas mexicanas son muy populares. Los alumnos reflexionaron sobre cómo lo que observamos puede reflejar diferentes mundos. Así, si bien, contenidos como la *télé réalité* y las telenovelas chocan mucho, al mismo tiempo fascinan a muchas personas porque son mundos distintos a los suyos.

Enseguida, se visionó el video "Lo que los Libaneses piensan de los Mexicanos" del canal de *Youtube* Jorge De León. Antes de verlo se precisó la ubicación del Líbano y de su pasado y presente francófono. Las emociones que provocaron las opiniones de los entrevistados en los aprendientes fueron variadas. Por un lado, aseguraron sentirse felices y orgullosos de que la gastronomía mexicana sea apreciada en el mundo, pero también decepcionados de que existan estereotipos sobre la comida mexicana cómo suele presentarse en Estados Unidos, como lo son los tacos de la cadena *Taco Bell*.

Por otra parte, la violencia, inseguridad y organizaciones delictivas también formaron parte de las representaciones sociales de las personas libanesas sobre México. Para algunos de los aprendientes estas percepciones son tristes pero, desafortunadamente ciertas. No obstante, para otros aprendientes estos comentarios resultaron un poco más duros:

**Participación 2 – M4:** « *C'est comme si je disais que le Liban est un **pays de terroristes**. Et je ne sais rien du Liban, mais je vais donner cette opinion* »

Este estudiante sugirió que posiblemente las respuestas más agresivas o duras provenían de personas mayores, quienes tal vez no están suficientemente informados. Así, para el participante los jóvenes del video hablan con una "ignorancia inocente" y mencionan cosas más positivas del país (mexicanos amables, buena comida, personas calurosas). Fenómenos que pueden acontecer

también en México, tal como lo afirmó el estudiante. Esta reflexión desencadenó un análisis muy positivo durante la sesión, puesto que se cuestionaron cómo ellos son vistos por los “otros” y qué saben ellos de estos “otros”:

**Participación 4- M4:** *"Quand les personnes étaient en train de parler, je me demandais : **qu'est-ce qu'on pense des libanais**, on ne connaît rien du Liban, peut-être la guerre, qu'ils sont arabes, une culture riche, très ancienne ».*

Los aprendientes llegaron a la conclusión de que, como en todo país, existen puntos positivos, pero también negativos, por ejemplo la violencia y la pobreza. Tal como lo menciona una de las estudiantes: *Participación 4-M4: "Nous sommes tout ça"*. Es decir, estos aspectos forman parte de nuestra realidad, pero sólo refleja una parte de ésta.

Acto seguido, se procedió a reflexionar sobre el español como lengua extranjera y el tipo de contenido que existe de manera digital para aprender español. Los aprendientes se sorprendieron al descubrir que casi totalidad del material propuesto es originario de España. Los aprendientes discutieron sobre la relación entre los materiales didácticos y la institución encargada de promover el español, las reglas de la lengua y las certificaciones. Hicieron comparaciones con el inglés, el francés y el chino, sobre quién regula estas lenguas:

**Participación 5- M4:** *« Je pense que c'est surtout parce que quand on pense aux règles de la langue espagnole, on pense à la Real Academia Española, et on ne pense pas à ce qu'une institution mexicaine dit de la langue". Ce ne sont pas des références. **Il y a toujours une référence**, et cette référence [rie], c'est toujours, [hace una pausa] à la fin, **ce sont toujours des langues européennes, n'est-ce pas ?** »*

El comentario de este participante suscitó un desacuerdo entre el grupo, puesto que si bien algunos concordaban con el participante número cuatro, otros mencionaban que estos países europeos se preocupan demasiado sobre la “pureza” de la lengua, sin embargo, esto representa un constructo irreal y la

lengua pertenece a los hablantes. Este desacuerdo corrobora los comentarios de los participantes durante la aplicación del material tres, correspondiente a la diversidad cultural y lingüística, relacionados con el deseo de saber más sobre el francés familiar parisino.

Así, se llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la falta de diversidad de material hispanófono que no fuera español y cómo esto mismo ocurre en el área de la lengua francesa. Una vez terminada esta discusión, los aprendientes sugirieron contenido audio visual y literario mexicano para aprender español como lengua extranjera.

A continuación, se mostró a los aprendientes varias imágenes de contenido francófono audiovisual y literario. Se les pidió identificar el lugar de origen de los autores e identificar el espacio francófono en el mapa de la Francofonía de la OIF, el cual fue enviado previamente en formato PDF. Los aprendientes reaccionaron con sorpresa y gusto al saber que había producciones de diferentes espacios, incluso de orígenes no francófonos como Perú o Colombia. A través de este contenido de entretenimiento, afirmaron que lo que más consumían era aquello proveniente de la Francia hexagonal:

**Ticket 4- E1:** « *Le centrisme de voir la France comme tout ce qu'il y a sur la Francophonie, **c'est trop limitant** »*

De este modo, los aprendientes fueron capaces de comprender lo reductor que puede ser el sólo consumir contenido de un solo espacio francófono, omitiendo la diversidad que existe. Para finalizar la sesión, se pidió a los aprendientes explorar la página gratuita *TV5 Monde Plus* e identificar los países de origen de las producciones. Se les pidió observar una serie, película o cortometraje de la página y redactar una crítica hacia el contenido seleccionado. Esta tarea fue parte de la producción escrita del examen final, por lo que se les dio algunos días para observar la serie o película y redactar el texto. Las elecciones de los aprendientes fueron las siguientes:

- **Estudiante 1:** serie “*Anolamie*”, **Suiza**.
- **Estudiante 2:** emisión “*Destination Francophonie*” (**Vietnam y Colombia**).
- **Estudiante 3:** película « *Jean est tombé amoureux* », **Francia**.
- **Estudiante 4:** serie « *Deux filles aux toilettes* », **Québec**.
- **Estudiante 5:** película «*Baisers Cachés* », **Francia**.
- **Estudiante 6:** « *Les trois couleurs: Rouge* », **Francia, Suiza, Polonia**.

El contenido seleccionado está dividido entre aquellos que escogieron algún otro espacio francófono y aquellos que decidieron observar contenido de Francia. En sus critiques, los alumnos analizaron la historia, los personajes, efectos especiales, así como los espacios francófonos mostrados, si estos les mostraban algún nuevo aspecto de la francófona, y si existieron aspectos que les llamaron atención en general.

Durante esta sesión se trataron diferentes preposiciones para países y ciudades, sobre todo aquellas que son excepciones. No obstante, una vez más fue complicado compaginar el objetivo lingüístico y el objetivo intercultural, ya que se limitó al tratamiento de ejercicios gramáticas propuestos por la antología de la institución.

Los ejes retomados de la aplicación de este material durante la conferencia con el grupo meta fueron las razones de la elección de la serie o película observada, así como cuestionar si para los aprendientes existe una cierta jerarquización de los espacios francófonos.

### 3.2.5 Discusión final con el grupo meta

La discusión con el grupo meta se llevó cabo el día 26 de octubre de 2024, con el fin de confrontar las respuestas otorgadas por los participantes en los tickets de salida y las escalas Likert de cada sesión, así como la información descubierta a través de la aplicación del material didáctico. El grupo constó de cinco estudiantes,

puesto que uno de los estudiantes no pudo asistir por razones académicas. Así, la conferencia fue estructurada a través de una serie de preguntas guía entorno a diferentes ejes temáticos.

Los temas a tratar sirvieron de marco para el desarrollo de la conferencia, pero se trató de dirigir la sesión lo más flexible y abierta posible, se trató de un dialogo con y entre los estudiantes. De tal suerte que el planteamiento y/o respuestas de los cuestionamientos no siempre fue lineal. Las preguntas guía fueron las siguientes:

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>PREGUNTA GUÍA</b>
<b>Posibles movimientos en las representaciones de los aprendientes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Après avoir travaillé avec le matériel didactique, y-a-t-il un aspect qui a changé en toi en matière de francophonie ?</li> <li>2. As-tu eu une expérience qui t'a fait penser au matériel didactique (un aspect qui a dépassé le cours, hors l'école ?</li> <li>3. Le matériel didactique t'a fait repenser aux représentations du monde (pas seulement des francophones) ?</li> </ol>
<b>Centralización de la Francia hexagonal (referente lingüístico)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. As-tu repensé à la francophonie linguistique (le français de la France européenne comme référence)?</li> <li>5. Que penses-tu d'avoir un professeur (e) d'un autre espace francophone ?</li> </ol>
<b>Posible jerarquización de espacios francófonos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Pourquoi as-tu choisi la série ou le film que tu as regardé?</li> </ol>
<b>Identidad francófona de los aprendientes, así como el rol de la lengua francesa en sus vidas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Est-ce que quelque chose a changé dans ta façon de concevoir le français?</li> <li>8. Comment vis-tu la langue française ? Y-a-t-il un impact dans ta vie ?</li> <li>9. Après avoir travaillé avec le matériel didactique, te considères-tu comme francophone ? Pas encore ? Que faudrait-il pour le devenir ?</li> </ol>

**Tabla 3.3. Preguntas guía para la discusión final**

La conferencia con el grupo meta comenzó con la pregunta número uno relacionada con los posibles cambios en las percepciones de los aprendientes en torno a la francofonía, no sólo la humana, sino también la geográfica, cultural y lingüística.

Los aprendientes afirmaron que el trabajar con el material didáctico significó para ellos nueva información y una labor de reflexión bastante amplia. Una de las estudiantes aseguró que a pesar de su conexión con la Francia europea, establecida por la relación entre parientes franceses, ahora puede pensar en la francofonía de una manera más abierta. Rescata en especial una de las actividades del material número cuatro, dedicado al contenido audiovisual y literario francófono. Ésta consistió en realizar búsquedas sobre series, películas o libros para aprender español como lengua extranjera. Al no encontrar contenido mexicano, la aprendiente se sorprendió mucho, esto la llevó a comparar lo que sucede en el área francófona, y así, a una mejor comprensión de cómo existe una centralización en la Francia europea en cuanto al material para aprender francés.

La mayoría de los aprendientes aseguraron que el trabajar con el material didáctico les permitió extender su idea de lo que es la lengua francesa y la francofonía, no sólo en el aspecto humano, sino también en lo geográfico y en contenido educativo y de entretenimiento. Si bien podemos constatar movimientos en las percepciones de los aprendientes, el tipo y profundidad de éstas es diferente en cada estudiante. Por ejemplo, una de las participantes afirmó que aunque la Francia europea sigue siendo su primer pensamiento en cuanto a francofonía, ahora comprende que existen múltiples espacios y grupos sociales aparte de este país.

Por otro lado, durante la discusión sobre el material didáctico y lo que había provocado en ellos, los aprendientes también realizaron reflexiones acerca de lo que puede ser visto en clase y lo que pudiera escapar a una enseñanza formal dentro del aula:

**D-E1:** « *Le matériel a ses limites, pour apprendre plus, pour comprendre plus, pour faire un travail plus 'fino' il est nécessaire de voyager, de connaître d'autres personnes* ».

El análisis de este alumno concuerda con el posicionamiento de la presente investigación, centrada únicamente en la sensibilización intercultural y no en una competencia, debido a la naturaleza de un aula de clases. Sin embargo, de acuerdo con lo observado en clase y con las reflexiones de los aprendientes, consideramos que la propuesta didáctica sí tuvo un efecto en ellos. Es el caso de una de las participantes, quien comentó que cada vez que el algoritmo de *TikTok* le arroja contenido en francés, ahora siempre se remite al material estudiado y esto despierta aún más su curiosidad por saber de dónde provienen los creadores del contenido.

Esto nos demuestra que algún aspecto de la propuesta impactó en la cognición y el área afectiva de los aprendientes. Durante la conferencia también se comentó el origen de sus profesores anteriores de francés. A pesar de que habían contado con algunos docentes nativos, en especial franceses, la mayoría fueron profesores mexicanos. En ese momento, la investigadora preguntó a los estudiantes si les gustaría tomar clases con profesores de otros espacios francófonos diferentes a la Francia hexagonal.

Todos se mostraron entusiastas con la idea, puesto que para la mayoría de ellos, no importaría si su maestro es haitiano, senegalés o marroquí puesto que se trata de la misma lengua. Incluso para un estudiante sería muy interesante y divertido poder adquirir una pronunciación diferente.

No obstante, con este comentario, el grupo entró en un pequeño debate, puesto que para algunos, si bien esto sería enriquecedor, la lengua enseñada no sería la misma:

**D-E2:** « *Je pense que la langue n'est pas la même, je pense qu'il y a beaucoup de différences et je pense que ça peut être enrichissant* ».

*[reflexiona] d'avoir des professeurs différents. Je l'ai vu avec mon fils et ma fille, ils ont étudié à l'École Britannique, mais ils ont eu des profs d'Afrique du Sud, d'Australie, beaucoup de lieux, pas seulement de l'Angleterre. C'est difficile parce que les professeurs ont des accents et un vocabulaire différents, **mais c'est plus enrichissant.**»*

Este debate entre el grupo, se relaciona con los resultados del material número dos, relacionado con la francofonía cultural y lingüística, en donde existió un interés predominante por la variedad francesa europea, en especial la parisina (ver descripción del material número dos, punto 3.2.2). Por un lado, la idea de la diversidad les atrae pero por otro lado puede que para algunos de ellos la encuentren complicada. Podríamos interpretar que en cuanto a la francofonía lingüística, los movimientos en las percepciones de los aprendientes se encuentran en movimiento, pero de manera más lenta y en aspectos más específicos que aún no logramos detectar.

Enseguida, se discutieron las razones de las elecciones de series y/o películas por parte de los estudiantes durante la tarea final del material cuatro centrado en el contenido audiovisual y literario francófono, en el que debían redactar una crítica. La mayoría explicó que sus elecciones se basaron en sus preferencias en cuanto a género (comedia, drama, suspenso, etc.), así como en las portadas de las sinopsis. Uno de los aprendientes afirmó que seleccionó su contenido con base en algo que lo representará, buscaba una historia con la cual sentirse identificado. Es así que basado en su propia identidad optó por un film con personajes LGBT+.

Esto revela que el aprendiente, en general, también busca identificarse con el material didáctico. En efecto, la mitad del grupo pertenece a la comunidad LBGT+, dos de ellos eligieron contenido con historias relacionadas a esta temática. El comentario del aprendiente nos llevó a una reflexión sobre la falta de representación de la diversidad sexual en los soportes didácticos de lengua, es decir la existencia de una heteronormatividad, al menos en lo que respecta al área de FLE. Cabe mencionar que la intervención didáctica permitió un acercamiento

más personal al alumnado, gracias a ésta se conoció mucho mejor el contexto social, profesional, académico y personal de los aprendientes.

En cambio, uno de los estudiantes se inclinó por un contenido relacionado con la francofonía, la emisión seleccionada fue “*Destination Francophonie*”. El aprendiente ya conocía la emisión, por lo que decidió visionar unos de los nuevos episodios centrados en Colombia y otro mostrando a Vietnam. La razón de su elección está sustentada en sus deseos de viajar y conocer lugares remotos.

El último tema discutido fue el rol de la lengua francesa en la vida de los aprendientes, así como su identidad francófona. Para comenzar, se les preguntó cómo vivían la lengua francesa y qué impacto tenía en sus vidas. Para todos, el francés forma parte de sus actividades de esparcimiento puesto que se sienten atraídos por la lengua. Esto tiene un impacto en el tipo de contenido de entretenimiento que consumen, en el caso de una de las aprendientes, el francés está ligado a su gusto por los vinos y la gastronomía.

Para otra estudiante, la lengua francesa está conectada a su formación académica, ya que estudia la licenciatura en Conservación y Restauración de Arte. La lengua le facilitó el acceso y la comprensión a textos académicos de su área, la cual está relacionada con investigaciones francesas, históricamente hablando.

Aunado a esto, para uno de los estudiantes el francés representó una herramienta de ascensión económica y social, ya que según sus palabras proviene de un origen modesto. La lengua representó un elemento para reducir las desigualdades que observaba en su interacción con hablantes francófonos, con quienes tuvo contacto en su adolescencia gracias a un programa de recepción de estudiantes franceses. Hoy en día, el aprendiente cuenta con altas formaciones académicas y excelentes oportunidades laborales, y aunque el rol del francés en su vida cambió, sigue estando presente.

En este punto de la discusión, se analizó como las lenguas pueden resignificarse, y su rol puede cambiar, así como las diferentes dimensiones de los individuos. Es así que el mismo grupo dirigió esta lógica al concepto de francofonía, el cual fue precisamente, resignificado por los aprendientes. Los comentarios de los participantes fueron muy positivos, puesto que al hablar de una “resignificación”, ya sea de las lenguas o de la francofonía, denota un movimiento en su cognición.

De acuerdo con los aprendientes, el francés impacta en sus vidas de manera diferente y el papel que juega en sus vidas cambia dependiendo de las circunstancias. Algunos aprendientes, incluso, analizaron el rol de otras lenguas en sus contextos, como lo son el inglés, y para algunos estudiantes el ruso y el chino.

Para finalizar la sesión, se dio pasó a la última pregunta relacionada con la identidad francófona de los aprendientes. Sorpresivamente y contrario a la previa aplicación del material didáctico, todo el grupo se identificó como francófono, a excepción de una estudiante quien se denominó como “francófona en construcción”. Esta participante considera que sí pudiera llegar a considerarse como una hablante francófona pero piensa que lo logrará cuando logre mejorar su competencia lingüística y comunicativa, ya que liga el concepto de francófono con un alto dominio de la lengua.

Uno de los aprendientes también se identificó como francófilo puesto que el hecho de retomar el francés después de tanto tiempo le hace saber que quiere “salvarlo” como él lo mencionó. Para otros la reflexión fue más allá de lo lingüístico.

Tales afirmaciones nos muestran que, en efecto, ocurrió una transformación en la percepción que se tenía del concepto de francofonía y de lo que es ser francófono. De igual forma, una de las participantes se definió como anglófona y francófona, puesto que ambas lenguas están presentes en su vida profesional y personal.

En definitiva, los datos arrojados por los instrumentos y los materiales didácticos nos llevan a pensar que, efectivamente, *ocurrieron movimientos en las percepciones de los alumnos*, no sólo en cuanto a los hablantes francófonos, sino también en relación con la francofonía geográfica, la lingüística y, por supuesto, la francofonía cultural. El tipo de movimiento, así como la profundidad fue diferente en cada estudiante, incluso en el propio docente, el análisis de los resultados es presentado en el siguiente capítulo.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de este capítulo se presentan el análisis y la discusión de los resultados obtenidos de la intervención didáctica, así como de los datos recabados a través de los instrumentos de investigación, como lo fueron el cuestionario inicial (Anexo C), la escala Likert y tickets de salida (Anexo G), destinados a los aprendientes; así como una lista de cotejo (Anexo E) enfocada al material desarrollado y finalmente, el diario reflexivo del docente (Anexo F) cuyo contenido fue complementado con una discusión final con el grupo meta. La información recolectada está organizada en seis ejes de análisis establecidos a partir de la interpretación de los instrumentos mencionados anteriormente.

El primer eje de análisis corresponde a los posibles movimientos ocurridos en las representaciones y/o estereotipos que los aprendientes meta poseían originalmente, sobre los hablantes francófonos. Dentro de este apartado se retoman los conceptos de *shift* identitario y disonancias cognitivas de Grondin (2018). A partir de estos se estudia qué movimientos ocurrieron en la cognición de los aprendientes en cuanto a la francofonía humana, cultural, lingüística y geográfica, así como al contenido audiovisual y literario francófono.

El segundo eje de análisis cubre el papel del material didáctico intercultural como elemento de cambio. Para este análisis se retoma el concepto de material intercultural de Delgadillo Macías (2010) y las aportaciones de Gutiérrez Juárez (2023) sobre los objetos culturales. Así mismo, se examina la percepción que los aprendientes tienen del material y se evalúa su eficacia para propiciar movimientos en sus representaciones originales. Para tales efectos, se rescatan las características de los aprendientes que hicieron posibles los resultados y alcances del material propuesto. Igualmente, se analiza la postura de la docente-investigadora frente a éste último.

Acto seguido, se profundiza en el tercer eje de análisis, destinado a la sensibilización intercultural en el aula. Dentro de este apartado se discute la reflexión llevada a cabo por los aprendientes durante la intervención sobre su propia cultura y las representaciones de los mexicanos en otros espacios. Se evalúa el alcance del tratamiento y las características del público meta en relación con los resultados obtenidos.

El cuarto eje de análisis se enfoca en la francofonía y la falta de sensibilización y/o concientización sobre ésta dentro del aula de FLE, tanto en docentes como en aprendientes. De igual forma se analiza identidad francófona de los estudiantes y de la docente-investigadora frente a sus identidades mexicanas y los posibles factores que influyen en la identidad francófona en hablantes no nativos. Dentro de este eje se retoman los tipos de francófonos propuestos por Chnane-Davin y Cuq (2021) y se propone otro tipo de agrupación de locutores francófonos.

A lo largo del quinto eje de análisis se aborda el rol del profesor como agente de cambio, así como las impresiones de la docente-investigadora durante el desarrollo del tema y del material. Así mismo, se plantea si el desarrollo de un docente intercultural implica necesariamente un proceso de introspección tanto profesional como personal.

Finalmente, el sexto eje de análisis trata la vinculación entre cultura y lengua, en este apartado se discute la dificultad para conciliar los objetivos interculturales con los lingüísticos en niveles avanzados. De esta problemática surgen varias interrogantes que atañen la planificación lingüística y la preparación docente: ¿en niveles avanzados se debe partir del aspecto cultural para luego construir a partir de éste el aspecto lingüístico?, ¿qué retos técnicos, como lo son el tiempo y la elección del material, implica el tratamiento de la cultura en el aula?, para el o la docente, ¿es necesario seguir una formación especializada en la enseñanza de la cultura, anexa a su preparación lingüística y profesional?, etc.

Antes de pasar al análisis y discusión, nos parece importante recordar la codificación empleada para los testimonios del grupo meta:

**-Cuestionario:** cuestionario inicial (previo a la intervención).

**-E:** estudiante.

**-Ticket:** Ticket de salida.

**-Participación:** Participación durante las clases.

**-M:** Número de Material (M1, M2, M3, M4).

**-D:** Discusión final con el grupo meta (sesión 5).

#### **4.1 Movimientos en las representaciones de los aprendientes**

Dentro de este eje se analizan los posibles movimientos cognitivos ocurridos en las representaciones iniciales del grupo meta sobre los hablantes francófonos. Para tales efectos, se parte de las categorías de análisis arrojadas por el cuestionario inicial: francofonía humana, cultural y lingüística, espacios geográficos francófonos y contenido audiovisual y literario francófono. Los movimientos identificados en cuanto a la identidad francófona de los aprendientes, frente a sus identidades mexicanas serán tratados y analizados con mayor profundidad en el eje número cuatro.

Inicialmente, se consideró la Teoría del núcleo central de Jean-Claude Abric (2001) para analizar los posibles cambios en las percepciones de los aprendientes. Esta teoría postula que toda representación social se estructura en un núcleo central, determinado por factores sociológicos, históricos e ideológicos, y en elementos periféricos, más flexibles y vinculados a las experiencias individuales (Abric, 1993). La exposición a nuevas prácticas sociales puede

desafiar el núcleo central o modificar los elementos periféricos, generando transformaciones en la representación original.

En este estudio, este enfoque permitió comprender la naturaleza y composición de las representaciones, en particular la de 'hablantes francófonos', influenciada por el contexto y el ambiente ideológico. Factores como los Juegos Olímpicos en París, la situación política en Francia tras las elecciones legislativas de junio de 2024, las relaciones históricas y diplomáticas entre Francia y México, así como la interacción personal con francófonos, pueden incidir en dicha representación. Así, Abric sigue siendo un autor de referencia en este análisis.

Es importante señalar que los estudios basados en estos postulados suelen centrarse en contextos de diglosia, bilingüismo o contacto prolongado entre culturas. Sin embargo, en este trabajo, la intervención didáctica fue breve y los aprendientes no pertenecen a ninguno de estos casos. Se trata de estudiantes de francés como lengua extranjera, fuera de un entorno francófono y con pocas interacciones en francés.

Por ello, no podemos hablar de transformaciones, sino de movimientos en sus percepciones. Para interpretar los resultados, recurrimos a enfoques teóricos acordes con las características del grupo meta y el contexto actual, marcado por la hiperconectividad y la globalización.

Para analizar estos movimientos, retomamos el concepto de *shift* identitario de Grondin (2018a). La investigadora plantea que los *shifts* de identidad corresponden a cambios conceptuales expresados en el lenguaje, mediante los cuales las personas intentan resolver disonancias cognitivas y otorgar sentido a su entorno (Grondin, 2018b). Estos desplazamientos surgen cuando el individuo se enfrenta a elementos que desafían sus esquemas culturales, generando incomodidad. La forma en que se responde a esta tensión depende de factores como la intensidad del conflicto, las experiencias previas y los referentes culturales

del grupo, y puede ir desde el rechazo hasta la aceptación de una nueva forma de comprender la realidad.

Ahora bien, el estudio en el que la autora inserta los *shifts* identitarios corresponde a la migración, en específico a migrantes francesas en México quienes experimentan disonancias cognitivas al enfrentarse a diferencias culturales en varios aspectos y al tratar de desenvolverse adecuadamente en el contexto mexicano, comienzan a adaptar o rechazar nuevas prácticas e ideas. En lo que respecta al grupo meta, los elementos contradictorios que se enfrentan corresponden a sus representaciones iniciales y estereotipos sobre los hablantes francófonos, frente a la intervención didáctica que muestra la diversidad francófona. Estos elementos podrían provocar en los aprendientes incomodidades o disonancias cognitivas que podrían, o no, resultar en *shifts* identitarios. Si bien los estudiantes no cambian de contexto cultural como tal, si se desenvuelven en el tercer espacio que representa el aula de clases virtual, Es decir, ya no se trataría de la cultura mexicana únicamente, ni de la francófona, sino una tercera en la que convergen.

De este modo, los aprendientes buscarían adaptarse a este tercer espacio, en donde confrontarían lo que piensan de la francofonía y lo que expresan en el discurso. A partir de la exposición a la diversidad francófona, a nuevas representaciones (algunas más compatibles que otras con sus representaciones iniciales) podría existir un cambio actitudinal en los aprendientes que reflejara justamente, evidencias de estrategias para equilibrar lo que piensan y lo que expresan lingüísticamente, muestra de que ocurrirían *shifts* identitarios.

En otras palabras, el análisis de representaciones y estereotipos, el material didáctico y la reflexión generada con el grupo meta podría haber actuado como elementos perturbadores, provocando movimientos en la percepción de los aprendientes sobre la francofonía. Dichos *shifts* identitarios pueden continuar

evolucionando con nuevas experiencias e interacciones, moldeando en distintos grados su identidad como aprendientes de francés.

Los datos de la intervención no permiten afirmar la adopción de una nueva cognición, pero sí sugieren una apertura hacia nuevas concepciones en cuanto al contenido francófono y la identidad francófona de los aprendientes, así como a la francofonía humana y geográfica. En cambio, en lo referente a la francofonía lingüística, algunos muestran una reducción del impacto del elemento perturbador, mientras que otros evidencian cierta resistencia a una nueva cognición. A continuación, se analizan y describen estos fenómenos

Para rastrear fenómenos de *shift* identitario en los aprendientes, nos parece importante retomar las representaciones originales de los aprendientes sobre los hablantes francófonos. En lo que respecta a la **francofonía humana**, gracias a la aplicación del cuestionario inicial y a una posterior discusión con el grupo meta se pudo establecer que, aun cuando los aprendientes estaban abiertos a una cierta diversidad de la francofonía, para algunos de ellos (incluyendo a la docente), su visión de ésta aún era esencialmente blanca y estaba concentrada en el norte global (Europa y Quebec). Tal hallazgo es comprensible dada la poca exposición del alumnado a mayor diversidad, tanto en los métodos de FLE como en el contenido audiovisual o literario que suelen consumir. Sin embargo, esto contrasta fuertemente con el informe de 2022 de la Organización Internacional de la Francofonía (*L'Observatoire de la Francophonie, 2022*) quien contabiliza la existencia de 321 millones de francófonos en el mundo, encontrándose el 70% de estos en el continente africano. Esto contradice la visión de los aprendientes de una francofonía centralizada en Europa, además de una sensación de lejanía y de aliedad que los aprendientes sienten hacia la francofonía africana, tal como se observa en el comentario de uno de los aprendientes después de la aplicación del cuestionario inicial:

**Cuestionario -E1:** « *On a l'impression que la culture française est importante, c'est un produit de la publicité du pays, l'Afrique pourrait améliorer sa publicité* »

La participación del aprendiente muestra cómo la imagen de la cultura francesa europea ha tenido mucho más impacto en su cognición, como un tipo de “*soft power*” producto, tal vez, de los esfuerzos de la colonización francesa. Su idea se complementa con otras de los aprendientes (recabadas antes de la intervención) en las que indicaron que la distancia con países como Senegal o Argelia es mucho más grande y los viajes mucho más costosos.

En la información recolectada a través de los instrumentos de investigación, en especial el cuestionario inicial y los tickets de salida, así como de la discusión final podemos identificar disonancias cognitivas y fenómenos de *shift* en las percepciones de los aprendientes en cuanto a la francofonía humana. Por ejemplo, durante la sesión número uno, durante la cual se escucharon audios de locutoras francófonas, existió una “inconformidad” ya que las hablantes no presentaban un “acento”, por lo que los estudiantes comentaron que les habría gustado escuchar audios de personas que no hayan vivido en Francia europea. De cierta manera, lo que escucharon no correspondía con su imagen del habla de Marruecos, Burkina Faso, Guyana, etc. Sin embargo, cuando se mostraron las imágenes de las locutoras, la diversidad física fue muy bien recibida y aceptada. Podríamos interpretar que el hecho de que algunos aprendientes ahora prefieren no cuestionar el origen o *background* de individuos cuyas características no corresponden con la representación que poseen de dicha nacionalidad, incluso si interiormente les causa curiosidad o duda, es decir si no legitiman su procedencia.

Así, los aprendientes pasaron de emplear palabras como “personas blancas, rubias, privilegiadas, Francia, Quebec”, etc. (ver resultados del cuestionario inicial, punto 3.1), a reflexiones más grandes sobre la francofonía y su diversidad. Tal como puede observarse en algunos de los comentarios dejados en el ticket

número uno (es importante recordar que al ser anónimas las respuestas de los aprendientes, el número asignado a cada estudiante es diferente):

**Ticket 1- E1:** «*La francophonie **dépasse** les géographies et les origines* ».

**Ticket 1- E2 :** «*C'est très **diversifié**, de **nombreuses** personnes de nationalités différentes peuvent être francophones* ».

Es posible identificar, al menos en algunos aprendientes, movimientos o *shifts* en las percepciones de los aprendientes, quienes comenzaron a ampliar y a diversificar su visión de la francofonía humana. No obstante, dentro de la escala Likert del material número uno, aplicada días después de la sesión, se descubrió que en efecto, estos movimientos o ajustes no están presentes por igual en la cognición de todos los aprendientes, ni en el mismo nivel de profundidad. Los resultados de la escala correspondiente al material uno, en el que se presenta la siguiente afirmación: “*Après la séance d’aujourd’hui, quand je pense aux locuteurs francophones je peux penser à des personnes du monde entier*”, la mitad del grupo estuvo de acuerdo con ella, mientras que el resto eligió “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

En cuanto a la **francofonía cultural y lingüística**, al igual que la francofonía humana, estaba focalizada en la Francia europea y en Quebec, esto puede evidenciarse en el tipo de música y películas que consumen. Aunado a esto, se identificó que los aprendientes ligaban el adjetivo de francófono con un cierto estatus, tanto económico como académico. A continuación, se muestran algunos de los testimonios de los aprendientes antes de intervención, en relación a sus experiencias y percepciones previas con hablantes francófonos (ver resultados del cuestionario inicial, punto 3.1):

**Cuestionario -E1:** “*Hay mucha **diferencia** entre el **acento** y modismos en **Francia y Canadá.**”*

**Cuestionario -E2:** *“Personas **privilegiadas**, extranjeras, blancas, **políglotas**, **académicos**. Accesibilidad, conexión, globalización, lenguaje, comunicación”.*

**Cuestionario -E3:** *“Corroboré que la **pronunciación** de cada persona **varía** según su **lugar de origen**. Incluso **personas francesas** de **distintas regiones** hablan diferente”.*

A pesar de que se identificó una apertura a la diversidad lingüística, hablando incluso de la diversidad lingüística al interior de Francia, también identificamos una visión del norte global y un tanto elitista. Después de la intervención didáctica, el grupo meta reconoció la utilidad de otros registros de lengua, como lo fueron el vulgar y el familiar. Renegociar la imagen del francófono como alguien elocuente y propio todo el tiempo, por la de un individuo, quien como ellos mismos como mexicanos, adapta su discurso ante diferentes situaciones e interlocutores, revela en cierta medida un movimiento en la cognición de los aprendientes. Por ejemplo, los siguientes comentarios extraídos del ticket número dos:

**Ticket 2- E1:** *“Il existe **différentes façons** d'utiliser les gros mots comme des **outils linguistiques** ».*

**Ticket 2- E2:** *« Aujourd'hui, j'ai appris que plusieurs gros mots au Canada sont liés aux thèmes religieux. Aussi, j'ai réalisé que le vocabulaire de gros mots en français est **beaucoup plus large que je ne le pensais**, grâce aux apports de **chaque culture et chaque pays** ».*

Gran parte de los aprendientes se abrieron a la idea de una diversidad cultural dependiendo del espacio francófono. Aún así, en cuanto a la diversidad lingüística francófona, los movimientos fueron más limitados en algunos de los aprendientes. Todavía se percibe a la Francia del Hexágono como la referencia por excelencia, tal como se puede ver los testimonios extraídos del ticket número dos y de la discusión final con el grupo meta, en especial cuando se les cuestionó la idea de

tener un profesor de algún otro espacio francófono que no sea la Francia hexagonal:

**Ticket 2- E3:** *“J’aimerais connaître une petite liste de **gros mots** utilisés dans **l’argot parisien** de tous les jours, en plus de ceux que je connais déjà».*

**D-E1:** *“Pour moi, ce n’est pas important, **ce n’est pas important, quelque soit l’origine du prof, la langue reste la même**, peut-être la prononciation ou certains mots changent mais la prononciation reste la même ».*

**D-E2 :** *« Je pense que **la langue n’est pas la même**, je pense qu’il y a **beaucoup de différences** et je pense que ça peut être enrichissant [reflexiona] d’avoir des professeurs différents. Je l’ai vu avec mon fils et ma fille, ils ont étudié à l’École Britannique, mais ils ont eu des profs d’Afrique du Sud, d’Australie, beaucoup de lieux, pas seulement de l’Angleterre. C’est difficile parce que les professeurs ont des accents et un vocabulaire différents, **mais c’est plus enrichissant.** »*

Para algunos aprendientes la diversidad lingüística es, en efecto, enriquecedora de muchas maneras, pero también implica una dificultad cuando se quiere aprender una lengua. En especial aquellas supercentrales (Calvet, 2008) como el español y el francés. Estas representaciones lingüísticas pueden resultar justamente en una idealización, folklorización o incluso estigmatización (LeBlanc, 2010). Podemos interpretar que para algunos de los aprendientes (incluso en la docente) aún está presente esa idealización del francés de Francia, mientras que la diversidad lingüística de otros espacios representa la exotividad, aquellos hablantes que poseen un acento más marcado y difícil de comprender.

De aquí la existencia de dos puntos de vista en cuanto a lo conveniente que es tener un profesor o profesora proveniente de otros espacios francófonos: mientras que para unos la lengua empleada es la misma, para otros existen demasiadas diferencias entre las variedades por lo que no sería lo mismo, a pesar de lo enriquecedor que sean estas disimilitudes. En este ejercicio podemos encontrar evidencias que podríamos interpretar como disonancias cognitivas y *shifts* en algunos alumnos. Observamos contradicciones y adecuaciones individuales en su

discurso, es decir afirman que el francés de un profesor de otro espacio francófono es francés, pero no es la misma lengua.

Por otro lado, en cuanto a la **francofonía geográfica**, todos los aprendientes habían visitado espacios francófonos, siendo sus principales destinos Francia, Canadá, Bélgica y Suiza, por lo que no es de extrañar que su visión de la francofonía haya estado tan centralizada en una Europa blanca.

Dentro del cuestionario inicial (ver anexo C), se presentaron imágenes de diferentes espacios geográficos (Marruecos, el suburbio parisino, Costa de Marfil, Haití y Clermont-Ferrand), se les pedía seleccionar aquellos que consideraran como francófonos, la ciudad con más votos fue Clermont-Ferrand. Este espacio contaba con características que ellos consideraron como “típicas” francesas. Por lo que nos percatamos que, una vez más, sus percepciones geográficas estaban concentradas en el norte global.

No obstante, los hallazgos surgidos del tratamiento de la francofonía geográfica en el aula, durante la cual también se compararon viviendas francófonas y mexicanas nos permiten observar una mayor apertura e interés en la diversidad francófona. Algunos de los comentarios extraídos del ticket de salida número tres revelan la toma de consciencia de la diversidad de viviendas, así como un despertar en la curiosidad de los aprendientes hacia espacios francófonos además de los europeos:

***Ticket 3-E3:*** « *Je pense que j'imaginais que toutes les maisons francophones étaient des maisons françaises* ».

***Ticket 3-E4:*** «*J'ai réalisé que la culture influence beaucoup l'architecture des espaces. Maintenant, je comprends que les espaces francophones sont très divers*».

***Ticket 3-E5:*** «*J'aimerais connaître l'intérieur d'autres maisons francophones, leur décoration, la distribution des meubles et leurs espaces pour faire différentes activités* ».

**Ticket 3-E6: «*J'aimerais découvrir davantage de modes de vie dans d'autres pays francophones* ».**

De acuerdo con los testimonios de los participantes, podemos identificar una apertura a una nueva manera de ver y entender la geografía y modos de vida francófonos. Cabe mencionar que fue la primera sesión después de la cual no se identificaron comentarios o peticiones relacionadas con la Francia Europea.

Pese a que algunos de los aprendientes ya suponían una variedad en las viviendas y paisajes francófonos, a la mayoría de ellos no se les había dado la oportunidad de explorar y contrastar estas diferencias. El llevar a cabo comparaciones entre los espacios mexicanos, francófonos e incluso entre otros países y culturas, les permitió sensibilizarse a estas diferencias y similitudes.

Esto nos demuestra lo que Pflieger (2021) dice sobre la interculturalidad: este no es un concepto y/o valor con el que se nace o que pueda ser desarrollado en actividades informativas como las tradicionales Ferias gastronómicas o Ferias de la Francofonía, sino que es un valor que debe desarrollarse conscientemente, a través de un diálogo con y entre los alumnos.

De esta forma, los aprendientes fueron expuestos a otras maneras de organizar y de residir en una vivienda, las cuales si bien contradicen sus representaciones iniciales sobre lo que es una casa francófona, no fueron tan incompatibles, ya que existieron elementos similares en la cultura mexicana: cortesía, hospitalidad, decoraciones, etc.

Gracias a esto, identificamos una alteración en la cognición sobre las viviendas francófonas, si bien no fue un movimiento tan drástico, sí podría ser identificado como señales de la existencia de un *shift* identitario. Del mismo modo, consideramos que se obtuvieron resultados positivos ya que las viviendas forman

parte de la identidad personal y social de los aprendientes, lo que facilitó la conexión y la identificación con el tema.

Finalmente, el objetivo principal del material número cuatro, destinado al contenido **francófono audiovisual y literario**, fue el de ampliar y variar el origen del contenido en francés que suelen consumir los dicentes, y así contribuir a expandir su visión europea de la francofonía. Tal objetivo fue planteado puesto que los resultados del cuestionario inicial nos permitieron identificar un consumo de contenido en su gran mayoría europeo. A continuación, se muestran algunos de los comentarios arrojados por los dicentes en el ticket número cuatro, después de la sesión destinada al contenido francófono:

**Ticket 4-E1:** *“Ça peut sembler bête, mais ça m’a fait plaisir de savoir qu’il y a aussi des séries venant d’Afrique (qui ne parlent pas de pauvreté et de violence) ».*

**Ticket 4-E2:** *« J’ai réalisé que le contenu francophone est très divers. J’ai vu aussi certaines similitudes avec le Mexique, par exemple, les émissions de télé-réalité et les talk-shows sont populaires ».*

**Ticket 4-E3:** *« J’aimerais en savoir plus sur le contenu des réseaux sociaux (Youtube, Tik Tok, Reddit) pour savoir s’il est similaire ou différent du contenu mexicain ».*

**Ticket 4-E4:** *« Le centrisme de voir la France comme tout ce qu’il y a sur la Francophonie, c’est trop limitant ».*

Algunos de ellos se sorprendieron gratamente al descubrir similitudes con el contenido audiovisual mexicano. Otros más se acercaron al contenido francófono proveniente de países africanos, este acercamiento a la francofonía africana la interpretamos como una apertura a la diversidad, así como un cuestionamiento de la representación tan estigmatizada que se suele tener de los países africanos.

Lo anterior se puede interpretar como una señal de lo que Grondin (2018a) describe como disonancia cognitiva. De este modo, la idea preconcebida de

espacios y contenidos africanos violentos y pobres, se opone a la imagen del contenido africano diverso, tocando temas como la familia, el amor o simplemente la cotidianidad de la vida y mostrando realidades muy similares a la de los aprendientes.

Se identificó un mayor interés por lo francófono no perteneciente al Hexágono. Uno de los aprendientes fue más allá y cayó en cuenta de lo limitante que resulta el consumir únicamente productos del norte global.

No obstante, en la tarea final, en la cual los alumnos debían elegir un producto audiovisual y hacer una crítica de éste, se descubrió que sólo la mitad del grupo eligió contenido de otros espacios diferentes a la Francia europea (Quebec, Suiza, Colombia y Vietnam).

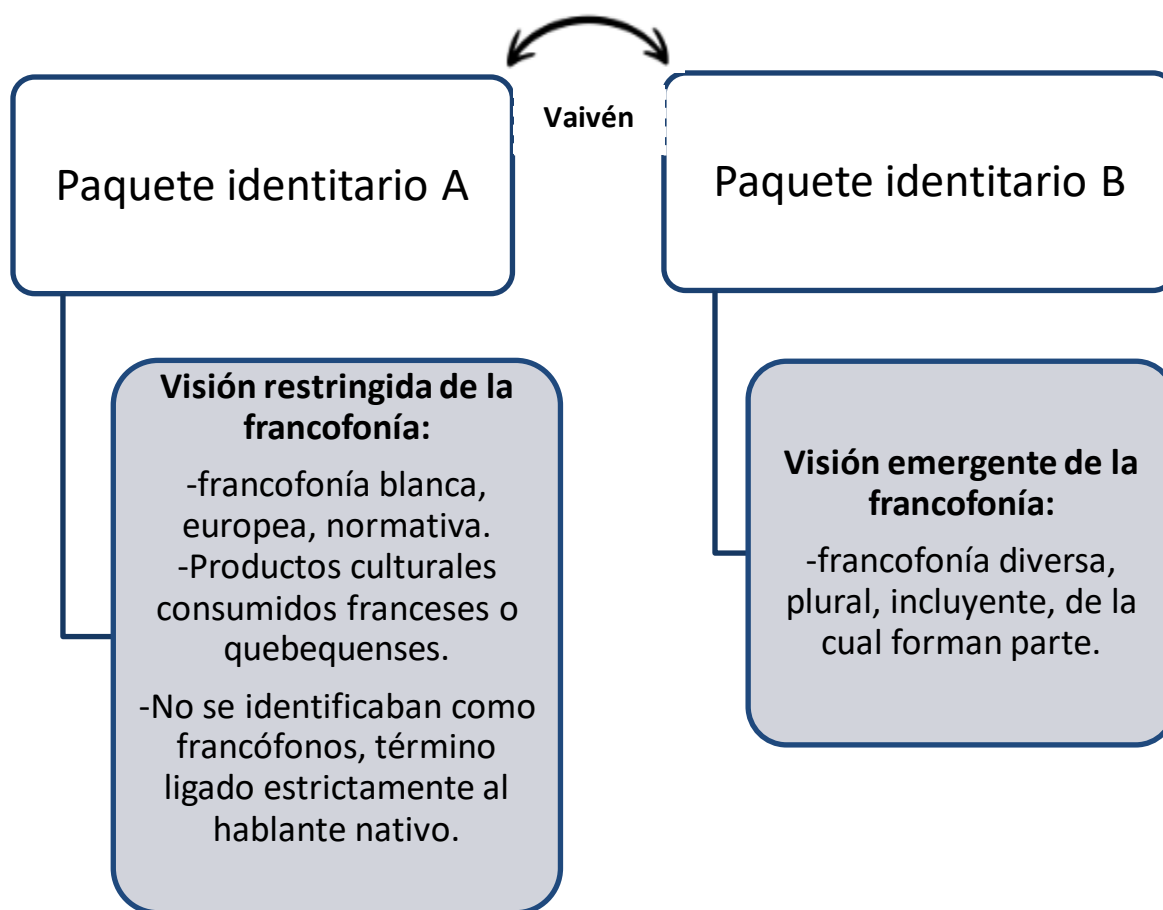
En este punto proponemos dos interpretaciones. La primera es que es sumamente complejo que la interculturalidad, al ser un proceso no lineal, lento y subjetivo, logre una transformación tan grande en los hábitos de los aprendientes en tan poco tiempo. Suponemos, en efecto, un movimiento, una sensibilización a otra representación de la francofonía, pero una transformación escapa a los alcances del material didáctico propuesto.

Nuestra segunda interpretación se inclina a pensar que las elecciones de los aprendientes no estaban basadas en alguna jerarquización de los espacios francófonos, sino más bien en sus preferencias de género cinematográfico y de su contexto personal (edad, género social, membrecías sociales etc.). Por ejemplo, algunos de ellos mencionaron que al elegir su película o serie, deseaban algo con lo cual sentirse identificados, sin importar de donde proviniera el contenido. Estas evidencias nos llevan a resaltar la importancia de la identificación de los dicentes con el material didáctico intercultural propuesto.

Finalmente, consideramos que los estudiantes no solo descubrieron nuevos contenidos, sino que también empezaron a reposicionarse frente a la lengua, a la

cultura y su propio lugar dentro de la francofonía. Puede que no se trate de una reconstrucción identitaria consolidada, como sucedió en los migrantes de larga duración estudiados por Grondin, pero interpretamos este reposicionamiento como un primer paso a un *shift* identitario.

Gracias a las identidades viajeras del grupo meta, a sus interacciones y experiencias previas en el extranjero, así como a la intervención didáctica (la cual actuó como elemento catalizador de disonancias cognitivas), los aprendientes de desplazarían entre lo que la investigadora llama paquetes identitarios (Grondin, 2018) en los que intervendrían dimensiones afectivas, sociales y culturales. Tal como se ve ejemplificado en la siguiente ilustración:



**Ilustración 4.1. Representación del *shift* identitario ocurrido en el grupo meta y la docente (elaboración propia)**

Este vaivén entre ambos paquetes no implicaría un cambio de identidad sino una complejización de ésta, pasando de una identidad monocultural a una intercultural (Grondin, 2018). Este desplazamiento no fue homogéneo ni lineal, pero sí observable en distintas manifestaciones en el discurso de los aprendientes. Los *shifts* experimentados irían más allá de un cambio de opinión o de una apertura a la diversidad, implicaría una desestabilización, un cuestionamiento y eventualmente una reorganización de la narrativa de la identidad en relación a la lengua, la cultura y la pertenencia, no sólo en lo que respecta a la cultura meta, sino también a la cultura de origen.

## **4.2 El material didáctico intercultural como elemento de cambio**

Dentro de este apartado se analiza la eficacia del material didáctico para propiciar movimientos en los aprendientes y se examina la percepción de los aprendientes sobre éste, así como la postura de la docente-investigadora frente al desarrollo y aplicación del material. Para tales efectos, se considera al docente y al aprendiente como agentes activos en el desarrollo del material, puesto que el docente es quien lo elige, adapta y guía su aplicación según las necesidades de los aprendientes, quienes interactúan con éste, y de acuerdo con sus sensibilidades y sus capacidades cognitivas y afectivas, impactarán los resultados de la aplicación. De ahí que Delgadillo Macías (2010) nombre a los materiales interculturales como facilitadores y puentes, es decir, al volverse el docente un mediador intercultural, los materiales se vuelven la herramienta de mediación por excelencia.

Uno de los objetivos principales de la presente investigación fue el de identificar y contrastar las representaciones y/o estereotipos de los aprendientes sobre los

hablantes francófonos. Para analizar si el empleo del material didáctico resultó eficaz en este aspecto, podemos recurrir a los resultados de las escalas Likert.

En lo que se refiere a la identificación y cuestionamiento de estereotipos, al analizar los resultados de la escala, podemos observar que el material los llevó a cuestionar clichés sobre los mexicanos y diferentes culturas francófonas. De igual modo, despertó en los aprendientes una curiosidad por otros grupos francófonos. Efectivamente, los materiales uno (francofonía humana), tres (francofonía geográfica) y cuatro (contenido francófono) obtuvieron una valoración positiva en las escalas Likert correspondientes a cada uno.

Sin embargo, el material número dos (francofonía cultural y lingüística), presentó resultados divididos. Interpretamos estas diferencias en la percepción de este material en particular como posibles evidencias de disonancias cognitivas en lo que se refiere a la diversidad lingüística francófona de otros espacios, frente al francés del Hexágono como referencia o norma. Pudo existir una resistencia o, incluso, un rechazo a una nueva cognición, sintetizada aquí en la exposición a variantes menos prestigiosas además de un registro alejado del estándar. Lo cual es totalmente válido, puesto que en ningún momento se pretendió imponer cambios en los aprendientes.

Delgadillo Macias (2010) ve al material didáctico intercultural como facilitador de experiencias interculturales, cuya principal característica es la de ayudar al aprendiente a ligar su cultura de origen con la(s) cultura(s) meta(s). En cada una de las aplicaciones desarrolladas en los materiales del presente trabajo podemos identificar este tipo de conexiones.

Por ejemplo, durante la sesión número tres (francofonía geográfica), se identificaron características compartidas entre las casas mexicanas, las marroquíes y casas de otras culturas. Uno de los aprendientes compartió fotos de las viviendas que observó en Asia del sur y las comparó con la imagen de la Anatomía de la casa mexicana (ver material tres):

**P1-M3:** *“Je pense que c'est un phénomène très similaire, parce que si vous vous rendez compte, ces maisons, aussi, elles ont un même style. Même si elles ne sont pas identiques, je pense que ces maisons avec beaucoup d'étages et ce style qui nous fait penser à des films de princesses et de la famille royale, c'est justement un **phénomène social**».*

Aquí, el estudiante analiza el hecho de que las viviendas mexicanas sean una mezcla de varios estilos arquitectónicos, puesto que algunos ciudadanos desean mostrar cierto poder adquisitivo. Por otra parte, los dicentes también identificaron el carácter privado o público de los espacios en las viviendas mexicanas y las viviendas marroquí, así como de la cortesía que suele existir en las familias.

De la misma manera, en la sesión cuatro destinada al contenido francófono (ver material cuatro) los aprendientes se sorprendieron al observar que emisiones mexicanas tan populares en México, como lo son las telenovelas o los shows de *Télé réalité* también existen y son consumidos en otros espacios.

Estos ejemplos ilustran el rol esencial de las capacidades de observación, comparación y reflexión (Byram et al, 2002); (Barros García et al, 2003) en la formación del hablante intercultural. La observación y la comparación proporcionan elementos que facilitan al alumno la evolución de sus cogniciones, así como la formulación de opiniones e impresiones. Aunado a esto identificar similitudes fortalece la capacidad de reconocer al otro como un reflejo de uno mismo (parte de un proceso de alteridad), lo que representa un avance en el desarrollo de una sensibilización intercultural.

Durante las sesiones de aplicación pudimos observar interacciones sumamente significativas entre la triangulación docente-material-aprendiente, que nos permiten interpretar que, en efecto, el material logró propiciar movimientos o *shifts* identitarios en las percepciones de los aprendientes, tal como se analizó en el apartado anterior. Si bien el material no alcanza a transformar sus representaciones, si contribuye a que el grupo meta se cuestionara y pusiera en tela de juicio las percepciones que tenían sobre la francofonía:

***D-E1: « Ma mère s'est mariée avec un homme français, alors quand j'étais petite je ne parle pas français, mais j'avais beaucoup d'influence de la culture française : la cuisine, les films. Alors, j'ai toujours pensé à la France quand je pensais à la francophonie. Et je peux dire que je ne l'avais pas compris, jusqu' à [reflexiona] j'ai senti, moi-même, cette différence entre l'Espagne et les autres pays où on parle espagnol ».***

El testimonio anterior, extraído de la discusión final, hace referencia a uno de los ejercicios del material cuatro (contenido francófono) en el que se cuestionaba a los aprendientes el porqué de la falta de material didáctico para aprender español como lengua extranjera. Así, se les pidió a los aprendientes realizar búsquedas para encontrar material mexicano y muchos de ellos se sorprendieron ante tal falta de representación latinoamericana. Su reflexión ejemplifica lo que Abdallah-Preteille (1996) dice sobre ser y saberse alguien a partir y/o por los “otros”. Es decir que la dicente advierte su representación centralizada en la Francia europea en el momento en el que ella misma se posiciona dentro de la hispanidad, ella frente a otros grupos de hispano hablantes, en este caso, los españoles.

De igual manera, en su comentario podemos identificar los procesos de otredad, de aliedad y de alteridad. La otredad (Rivas, 2023) nos permite reconocer al otro, así un grupo se reafirma y se diferencia de otros (nosotros vs otros). La estudiante se reconoce dentro de la hispanidad pero se distingue de los españoles, tanto cultural como lingüísticamente. La aliedad (Thun, 2012) serían las diferencias que encontramos en los otros, mientras que la alteridad serían las similitudes que podemos encontrar con los otros, la empatía, e incluso la identificación con otros.

La aprendiente puede identificar las similitudes con los españoles puesto que ambos forman parte del mundo hispano, pero también las diferencias al no compartir la misma enculturación y variante lingüística. Podríamos avanzar que estos dos procesos, de aliedad y alteridad, se encuentran en una balanza, mientras uno aumenta el otro disminuye. Suponemos que los movimientos de estos dos polos dependerán de las interacciones y desarrollo en las cogniciones que los aprendientes experimentarán en un futuro.

En cuanto al uso de objetos culturales dentro del aula de segundas lenguas, podemos corroborar la complejidad que implica la selección e interpretación del docente no nativo de la lengua meta.

Tratar el significado simbólico de los objetos culturales implica un trabajo de investigación y de análisis del objeto que se desea emplear. Por un lado, implica un trabajo informativo respecto al objeto cultural, sus características y el porqué de éstas, así como el léxico necesario para su tratamiento en clase. Y por otro lado, conlleva una labor de *expertise* para posicionarse como mediador entre la cultura meta, el objeto cultural y el aprendiente. En especial para los docentes no nativos, quienes no fueron enculturados en la cultura del objeto seleccionado, por lo que la interpretación de dicho objeto, no sería igual que aquella de un docente nativo.

Ambas interpretaciones serían válidas, contando con ventajas y desventajas. Puede que el docente nativo conozca de primera mano el objeto cultural o cuente con un conocimiento surgido de facilidades compartidas, es decir aquellas normatividades lingüísticas que surgen de la memoria colectiva de su comunidad y de experiencias vividas e interpretadas por el individuo (Grondin y Moore, 2019), pero no tienen la visión aguda que podría tener un docente no nativo quien ya desempeña el rol de estudiante y por ende, podría estar más consciente de las necesidades de los aprendientes. En cambio, puede que el docente no nativo, con una enculturación diferente, lleve a cabo un análisis y una reflexión más profunda del objeto en cuestión. En todo caso ambas perspectivas son válidas y evidencian el carácter simbólico, negociativo y subjetivo de la interpretación del material intercultural.

Aún así, tal como indica Gutiérrez Juárez (2023) éste puede ser descubierto en conjunto con los aprendientes, finalmente, una de las características del dialogo intercultural (Pfleger, 2021) es la creación del conocimiento y el desarrollo de un significado de manera colaborativa con los aprendientes, puesto que dependiendo

del grupo en interacción pueden variar los sistemas de significación e interpretación.

A manera de ilustración, durante la sesión número tres (francofonía geográfica) se estudió la organización de una casa marroquí, cada aprendiz interpretó las características de ésta en función de su identidad y contexto. Por ejemplo, una alumna estudiante de Restauración de Arte puso especial atención a los detalles de la casa y su distribución dependiendo de la iluminación y la ventilación, por lo que parte de sus comentarios giraron en torno a estas particularidades. Otro estudiante, amante de los viajes, mostró fotografías de casas de otros países que le resultaron similares a la marroquí. Así, los aprendices interpretaron el objeto cultural “casa marroquí” desde quienes son, desde sus realidades e intereses.

Sin embargo, consideramos necesario un trabajo de reflexión previo por parte del docente, en el que se posicione él o ella misma sobre el objeto cultural seleccionado. En otras palabras, es deseable que el docente intercultural se cuestione lo que sabe del objeto cultural, qué percepciones tiene de éste, si para él o ella le sería fácil o difícil el hablar de temas relacionados con el objeto cultural, si existirían límites o aspectos que no desea contemplar con el grupo, etc. Creemos que la utilidad de este trabajo de reflexión consiste en evitar influenciar a los aprendices con prejuicios, actitudes etnocentristas o incluso auto censuras (Areizaga, 2002), así como contemplar posibles dificultades durante el tratamiento.

De igual forma, es imprescindible estar conscientes de quiénes son nuestros aprendices. Conocer las características de los dicentes nos permite una elección más precisa de los objetos culturales empleados, así como los posibles alcances y limitaciones de los objetivos interculturales que se desean alcanzar.

En lo que refiere a la presente investigación, los alcances y logros del material didáctico fueron posibles gracias a las características del grupo meta:

- Todos los aprendientes son jóvenes universitarios y profesionistas con altas preparaciones. Esto nos muestra su interés y compromiso con el aprendizaje, así como su dedicación hacia las tareas que pueda demandar el material.
- Los motivos que los llevan a aprender francés son en su mayoría el gusto y aprecio por la lengua y el aprendizaje. Para ninguno de ellos, el francés es un requisito académico o profesional, por lo que no constituyen alumnos cautivos. Al contrario, identificamos una fuerte motivación intrínseca en ellos, la cual permitiría un aprendizaje a largo plazo y surgiría del compromiso personal, del disfrute del aprendizaje, de la identificación cultural, de la autonomía y del sentido de pertenencia (Aleksandrova, 2017). Gracias a esta motivación, los aprendientes siguieron las tareas y actividades en cada paso de la intervención con constancia e interés.
- Cuentan con una soltura económica que les permite viajar y tener vivencias en el extranjero. Estas experiencias e interacciones previas de los aprendientes con individuos de otras culturas funcionaron como una preparación para el tratamiento de la interculturalidad. Lo que resultó en una mayor desenvoltura e interrelación con el material didáctico propuesto.
- Su contexto económico, social y geográfico les ha aportado un capital cultural bastante amplio. Gracias a este bagaje acumulado, los contenidos propuestos (música, películas, literatura, paisajes diversos) no les fueron ajeno, resonaron en los aprendientes y pudieron establecer conexiones entre el material y sus realidades.
- El francés es su tercera o incluso cuarta lengua, por lo que cuentan con los medios para tener acceso a informaciones y cruzar puentes, así como a interacciones con personas de diferentes culturas.
- Cuentan con un nivel B2+ que les permite independencia en su comunicación.

De esta manera, el material didáctico propuesto fue recibido por los alumnos con interés, apoyo y mucha participación de su parte, a pesar del trabajo de reflexión e introspección que conllevó para ellos. Nos parece importante mencionar que la mayoría de las actividades planteadas (salvo la presentación de dimensiones identitarias y la crítica cinematográfica) no tuvieron ningún puntaje en su evaluación final.

Por lo que, de acuerdo con los resultados obtenidos, creemos que en general, el contenido diseñado despertó en los docentes procesos de reflexión e introspección que encontraron atractivos y útiles. Interpretamos que los alcances del material fueron resultado de las características tan particulares del grupo meta y del hecho de plantear un modo de trabajo y de diálogo tan diferentes a la metodología tradicional (inclinada a lo lingüístico) en donde su rol de estudiantes, muchas veces pasivo y receptor, cambió al de agente activo de quien se desprende conocimiento y aportes significativos.

Este punto nos lleva a analizar las percepciones y opiniones de los aprendientes sobre el material didáctico desarrollado, así como su aplicación. En efecto, durante la discusión final, los aprendientes señalaron el gran trabajo cognitivo que tuvieron que llevar a cabo, además de la gran cantidad de información sobre la francofonía que proporcionó el material durante las sesiones.

Durante esta última sesión, el grupo meta habló de sus opiniones respecto al material, para la mayoría tuvo un impacto dentro del aula, y para algunos, incluso fuera de ésta. Por ejemplo, una de las aprendientes mencionó que después de la aplicación, el material siguió presente en sus hábitos de consumo audiovisual. Así, cuando los algoritmos de *Youtube* o de *TikTok* le arrojan contenido en francés, inmediatamente liga lo estudiado con el material didáctico y ahora se detiene a consumirlo y analizar su origen francófono.

Al mismo tiempo, podemos identificar que el material más recordado por los aprendientes fue el material número tres (francofonía geográfica) en donde se

estudiaron viviendas mexicanas y francófonas, ya que fue uno de los más mencionados en la discusión final. En efecto, en esta sesión pudimos identificar un lenguaje verbal más alegre y dinámico, así como mucho más participaciones, en especial en lo que respecta a la casa marroquí, por lo que su aplicación tomó más de una sesión para terminarlo.

En este tenor de ideas, nos parece importante señalar que el trabajar la interculturalidad en el aula supone tiempos de preparación y de aplicación mayores, puesto que no siempre es fácil advertir las posibles interacciones, interpretaciones y reacciones que los aprendientes tengan frente al material. Esto constituye un reto más si se tiene en cuenta que muchos docentes suelen trabajar con calendarios apretados, lo que supondría una elección entre los objetivos interculturales y los lingüísticos.

De acuerdo con sus comentarios, el material número uno, destinado a la francofonía humana, pudo haber sido mejorado incorporando audios de locutores que no hayan tenido experiencias en la Francia europea y así, escuchar hablantes con acentos propios. En este punto, interpretamos que para los aprendientes, un acento que no sea del Hexágono, siempre será un acento marcado, diferente. Esto también nos hace pensar que los aprendientes (al igual que la docente-investigadora durante su etapa de estudiante de FLE) suelen asumir que sólo existe un único estándar dentro del espacio donde se habla la lengua, generalmente aquel del país hegemónico considerado como el legítimo.

En consecuencia, los estándares de otros espacios también quedan subordinados a este modelo, en este caso el francés de la Francia hexagonal, específicamente, el francés de Paris perteneciente a ciertos grupos privilegiados y dominantes.

Interpretamos esta percepción como un reflejo de lo que Arrighi y Boudreau (2013) llaman Ideología del estándar, haciendo referencia a un discurso neutro, sin marcas y uniformizado. Si bien esto permite una enseñanza mundial,

comprensible y accesible para muchos, también significa lo que Barbier (2015) señala como una Homogeneización excesiva.

Estas representaciones no son aleatorias, sino que creemos que son una consecuencia de la omisión e invisibilización, humana y lingüística, de otros grupos francófonos. De ahí, la importancia y relevancia de la creación e implementación de material intercultural diverso e inclusivo.

Adicionalmente, también se discutió la falta de contenido cultural e intercultural en el material proporcionado por el centro de lenguas. Los aprendientes comentaron que anteriores docentes siempre debían buscar y proporcionar materiales extras que tocaran temas diferentes a los lingüísticos. Indicaron que es así como fueron sus aproximaciones a la cultura dentro del aula de FLE. Situación que a nuestro parecer, refleja el rol de “complemento” que se le da a la cultura y a la interculturalidad en muchas instituciones, y cómo el docente siempre tendrá que involucrarse aún más en el desarrollo de materiales.

Para concluir con el análisis de las percepciones de los aprendientes sobre el material didáctico, retomaremos la reflexión aportada por uno de los aprendientes, para quien, si bien fue útil el trabajo con el material didáctico, también está consciente de los límites que puede tener. Como se mencionó en el apartado de descripción de resultados (ver discusión final con el grupo meta, punto 3.2), el aprendiente reconoce que para ir más allá de una sensibilización se requiere de experiencias e interacciones reales con otras personas de culturas diferentes. Recalcando, así, la diferencias entre una competencia intercultural, posible en un contexto de segundas lenguas, con interacciones y conflictos reales; y una sensibilización intercultural, preferible cuando se habla de lenguas extranjeras, fuera de la cultura meta, siendo el aula un tercer espacio (Kramsh, 1993); (Tapia y Alhaken, 2014) simulado.

Una vez analizado la eficacia del material didáctico propuesto, así como las percepciones de los aprendientes hacia éste, damos paso a la postura de la docente-investigadora frente al desarrollo de la propuesta didáctica.

Nos parece importante mencionar que este fue el primer acercamiento de la docente-investigadora a la interculturalidad y al diseño de materiales didácticos interculturales. Tal como afirma Gómez Martínez (2021) la interculturalidad es aún poco explorada por muchos docentes y la poca formación, en especial para docentes en activo que se formaron en las décadas previas a 2020, complica la integración de un enfoque intercultural en la práctica diaria. Aunado a esto, la complejidad del término interculturalidad y lo confuso que puede resultar adaptar las metodologías y enfoques existentes al contexto mexicano (el cual difiere del europeo), vuelve a la interculturalidad un desafío para muchos profesores.

Las primeras dificultades encontradas fueron la selección de tópicos, los objetos culturales y las culturas meta a tratar en el aula virtual. Siguiendo las recomendaciones de Areizaga (2002), estas interrogantes estuvieron acompañadas de una reflexión sobre el propio posicionamiento frente a las culturas francófonas y frente los objetos culturales seleccionados con el fin de no caer en posibles actitudes etnocentristas o incluso autocensuras al momento de aplicar el material didáctico. Este trabajo implicó la identificación de los propios estereotipos hacia otras culturas y de la propia visión centrada en la Francia europea. Después de todo, la formación como estudiante y docente no nativa de FLE siempre estuvo enfocada en este grupo humano. Nos atrevemos a afirmar que el desarrollo y tratamiento didáctico también tuvo un impacto en las percepciones de la docente-investigadora.

Consideramos que para el tratamiento de la interculturalidad es deseable que el docente lleve a cabo un trabajo de análisis sobre la propia cultura, las culturas meta y los límites de su intervención. Así, como Areizaga (2002) afirma, se evitaría (en la medida de lo posible) caer en sesgos como la folklorización, la

romantización o la estigmatización de la cultura de origen y /o de las culturas tratadas.

En cuanto a las cuestiones técnicas, el tiempo de diseño y de aplicación del material fue mayor de lo que se había considerado originalmente. Si bien establecer un diálogo intercultural con y entre los aprendientes es enriquecedor, puesto que promueve la sensibilización entre ambas partes y ayuda al desarrollo de una personalidad abierta y tolerante (Pfleger, 2021), también es un proceso significativamente lento. En el presente caso, los aprendientes al contar con un nivel avanzado de lengua, en varias ocasiones fueron ellos quienes tomaron el control del diálogo y aportaron elementos no contemplados en la planeación. Por ejemplo, durante la sesión número dos, destinada a la francofonía cultural y lingüística, no se tenía previsto tratar la estandarización de las lenguas europeas (francés, inglés, español) como referencia para otros espacios donde también son habladas. Y sin embargo, fue un tema que suscitó mucha participación por parte de los aprendientes. De igual forma, nos sorprendió de manera muy grata que durante todas las sesiones, los aprendientes extendieran sus cuestionamientos a representaciones de otros grupos sociales, fuera de las culturas francófonas. Por ejemplo la sociedad alemana, la sociedad inglesa y sociedades asiáticas como la china.

El diálogo se fue nutriendo con sus ideas, experiencias y sentires, lo cual enriqueció la reflexión pero también extendió el tiempo de aplicación en detrimento de los objetivos lingüísticos que también debían ser estudiados.

Aunado a esto, es importante no olvidar que el tratamiento fue desarrollado en un contexto totalmente virtual. Si bien esto permitió controlar las participaciones, el tiempo que tomaba cada dicente para hablar, podía llegar ser extenuante para el resto del grupo. El monitoreo de emociones como el aburrimiento, el sentido de ausencia, así como la participación y la autonomía del aprendiente (García

Perales, 2021) conlleva una gestión por parte del docente y del dicente, quien idealmente, también debería estar consciente de su desempeño.

Finalmente, al ser la interculturalidad un proceso tan largo y personal, es aconsejable que el docente sea consciente de que habrá aspectos que no lograrán moverse en la cognición o ideas previas de los aprendientes. En este tenor de ideas, la evaluación de los objetivos interculturales es diferente a la evaluación que puede llevarse a cabo de habilidades lingüísticas, incluso comunicativas. La mayor parte del tiempo, el docente se atiene a lo que los aprendientes nos dejan observar y escuchar de sus propios sentires y percepciones. Evaluar la sensibilización intercultural puede ser subjetivo, ya que implica valorar actitudes y disposiciones, en otras palabras elementos difícilmente cuantificables. Por lo que es importante utilizar una combinación de instrumentos enfocados en métodos cualitativos. Justo como Byram et al (2002) sugieren, no debemos buscar el cuantificar la tolerancia o la evolución moral y afectiva del estudiante, puesto que el elemento cuantitativo es sólo un aspecto del proceso a evaluar.

### **4.3 Sensibilización intercultural**

A lo largo de este apartado se discuten las reflexiones que los aprendientes llevaron a cabo durante la intervención y se analiza si éstas pueden ser interpretadas como parte de una sensibilización intercultural, así como el alcance que tuvo el material didáctico en estos rubros.

Para comenzar con este análisis, nos parece importante recordar que el concepto de interculturalidad y todos los elementos teóricos que lo rodean son complejos, extensos y relativamente recientes, por lo que aún hoy en día, se sigue teorizando al respecto.

Aunado a esto, podríamos avanzar que existen escuelas de pensamiento de acuerdo con las características de dónde surgen. En Europa, por ejemplo, la interculturalidad se incrusta en sociedades multiculturales y plurilingües con altos fenómenos migratorios (Hidalgo Hernández, 2005). Mientras que en América Latina las políticas interculturales responden a la demanda de pueblos indígenas y afro descendientes de ser reconocidos como sujetos de derecho desde su identidad cultural (Hernández, 2022). A pesar de que en ambas sociedades, la europea y la latinoamericana, existen fenómenos de migración y emigración, los actores, los contextos y las agendas educativas no son las mismas, lo que afecta la conceptualización y la interpretación de las actuaciones para establecer bases adecuadas en materia de interculturalidad.

En consecuencia, llevar la teoría disponible a la realidad y contexto del grupo meta implicó un desafío más para la docente.

Pese a que encontramos diferentes concepciones de lo que es la interculturalidad, ya sea una sensibilización, una conciencia, un valor o un diálogo podemos identificar elementos comunes que nos arrojan luz sobre lo que debemos desarrollar con nuestros aprendientes.

De este modo, para el presente trabajo y siguiendo documentos de referencia como el MCER (2001), su volumen complementario (2020) y a autores como Byram et al (2002), Patricio Tato (2005) y Pflieger (2021) nos concentraremos en las siguientes habilidades y destrezas que conllevan el quehacer intercultural y que pueden ser trabajadas con nuestros aprendientes:

- Tomar conciencia de su propia cultura y de las diferentes dimensiones de su identidad.
- Conocer y comprender las diferencias y similitudes entre la cultura de origen y la(s) cultura(s) meta (Patricio Tato, 2005) y así relacionar la propia cultura con estas últimas.
- Tomar en cuenta la diversidad regional y social de ambas culturas.

- Reflexionar la manera en la que somos vistos en otros espacios.
- Poder identificar y sobrepasar prejuicios y estereotipos (propios y ajenos).
- Desarrollar una apertura y curiosidad por otras culturas y modos de vida.
- Fomentar una personalidad tolerante y abierta a individuos enculturados de manera distinta a la nuestra (Grondin, 2018a); (Pfleger, 2021).

Una vez establecidas algunas de las características relacionadas con el quehacer y el hablante intercultural podemos analizar los resultados obtenidos y así determinar si, en efecto, existió el brote de una sensibilidad intercultural en los aprendientes. Es importante recalcar que estas tareas o destrezas a trabajar **no son lineales**, pueden existir avances o retrocesos en su tratamiento, incluso puede que algunos aprendientes no alcancen a desarrollarlas todas. Como se ha dicho el proceso de sensibilización intercultural es largo, personal, subjetivo y dinámico.

Durante las sesiones de aplicación del material didáctico, pudimos identificar reflexiones y cuestionamientos en torno a la propia identidad de los aprendientes. En especial durante la sesión número uno (francofonía humana) y en la presentación oral de las dimensiones identitarias del grupo meta. A continuación, presentamos algunas reflexiones de los participantes durante la sesión uno, cuando se les cuestionó sobre cómo son los y las mexicanas:

**P1-M1:** « *Quelle est la définition de mexicain ? On peut dire que ce sont ces personnes qui sont nées dans le pays, mais aussi ces personnes qui sont nées des parents mexicains, ou une personne qui est devenue mexicaine après? [Da ejemplos de deportistas] Donc, il y a des degrés de mexicanité?* »

**P2-M1 :** « *Je pense qu'on a certains traits culturels qu'on partage, la cuisine, la musique, bueno no toda [risas] pas tout, mais je me sens mexicaine ».*

Los aprendientes comenzaron a cuestionarse lo que significa ser mexicano o mexicana, las características que debe o puede tener, así como aquellos rasgos

culturales con los que tal vez no se sienten identificados. Al final de esta discusión, algunos de los aprendientes se plantearon la posibilidad de la existencia de grados de mexicanidad, ya que existen múltiples formas de ser mexicano o mexicana, para ellos esto da como resultado la gran diversidad humana, regional, cultural y lingüística en el país.

Como parte de la tarea final del material número uno (francofonía humana) se pidió a los aprendientes realizar una exposición de sus dimensiones identitarias, la cual formó parte de su evaluación del curso. El trabajo y creatividad mostrada resultaron muy gratificantes. El grupo meta habló de sus identidades geográficas, de género, profesionales, académicas, lúdicas, lingüísticas, etc. Los aprendientes lograron proyectarse desde diferentes roles y terrenos de acción, hablaron de las participaciones dentro de su grupo social, así como los roles que desempeñan en ellas: hijos, hijas, hermanos, esposos, novios, novias, parejas, madres, viajeras, lectores, profesionistas, etc. Tal como Grondin y Velázquez (2022) indican: “nuestras interacciones en cada instante involucran individuos que acumulan varias identidades” (p.123).

Podemos observar el compromiso y reflexión que pusieron en el material ya que lograron proyectarse desde diferentes terrenos de acción. Un aspecto que llamó nuestra atención fue que también se posicionaron frente a las otras lenguas que hablan, así, muchos de ellos se definieron como anglófonos, políglotas, y francófonos. Suponemos que sus experiencias e interacciones previas con otros en el extranjero, sus identidades viajeras, su apertura hacia lo “ajeno” y sus trayectorias como estudiantes de lenguas extrañas hicieron eco en esta identificación lingüística.

En cuanto a la identificación de similitudes y diferencias entre su propia cultura y la(s) cultura(s) meta, observamos muchos ejemplos durante todas las sesiones, en especial en las sesiones tres (francofonía geográfica) y cuatro (contenido

francófono). A continuación, mostramos algunos comentarios dejados en los tickets de salida dos y tres:

**Ticket 2-E1:** *“Comme au Mexique, nous pouvons écouter des gros mots dans plusieurs films ou séries dirigées aux adolescents et aux adultes ».*

**Ticket 3-E3 :** *« Toutes les maisons et les espaces sont **comme au Mexique** ».*

**Ticket 3-E4 :** *« Il est difficile de généraliser, mais **comme au Mexique**, il y a des maisons où des familles nombreuses habitent avec les grands-parents. Aussi, l'agencement des pièces est adaptée aux espaces préexistants, ces qu'on ne peut pas modifier ».*

En estos comentarios podemos identificar cómo los aprendientes ligan la cultura mexicana y la quebequense (Ticket 2-E1) al emplear groserías en el habla. De igual forma ligan la variedad de viviendas mexicanas con la misma variedad de casa en Francia y Marruecos (Ticket 3E-3 y Ticket 3-E4). Sin embargo, no fueron los únicos ejemplos de este proceso, y no siempre fueron lineales. En algunas ocasiones los aprendientes pasaron de la cultura mexicana, a otra cultura extranjera (por ejemplo Rusia) y finalmente a alguna cultura francófona, o viceversa. Esto concuerda con lo que Gómez Martínez (2021) dice sobre relacionar la propia cultura con otras, a pesar de no tratarse de la cultura meta, igualmente permite ampliar la introspección y evita el etnocentrismo en el análisis cultural.

Creemos que este ejercicio no lineal fue posible dada las experiencias previas de los aprendientes en países extranjeros como parte de su formación académica y profesional. Los ejemplos muestran también que el posicionamiento se adhiere a la experiencia individual, no a una lengua nada más.

Por otra parte, durante la intervención pudimos percatarnos que para los aprendientes fue más complejo tomar en cuenta la diversidad regional y social de la cultura propia y la(s) cultura(s) meta. Algunos dicentes realizaron estas conexiones cuando se trató la francofonía humana, durante la sesión número uno:

**P1-M1:** *“Les pays est vraiment divers, **le gens du nord** ne ressemblent pas (pas toujours) aux **gens du sud** ».*

**P2-M1 :** *« Je crois que cette image-là, peut être identifiable pour nous, mais il y a beaucoup de **petits villages** où les hommes utilisent des chapeaux, des brodés [habla huipiles y la ropa tradicional bordada de México] ».*

En estas participaciones podemos observar como los dicentes dirigieron sus reflexiones hacia la diversidad regional dentro de México, identificándose ellos mismos como diferentes a otros habitantes del país. Esto podría ayudar a los aprendientes a comprender que así como su cultura de origen es diversa y heterogénea, otras culturas también lo son. En vista de las evidencias recabadas, podemos interpretar que el alcance del material propuesto no logró desarrollar lo suficiente este aspecto en todos los aprendientes.

En lo que toca a la capacidad de reflexionar sobre la manera en la que somos percibidos en otros espacios, identificamos evidencias que nos permiten ver el desarrollo de esta habilidad. La sesión número uno, destinada a la francofonía humana, fue en especial fructífera gracias a las experiencias e interacciones previas de los aprendientes con extranjeros, quienes algunas veces, los identificaban con una nacionalidad diferente a la mexicana. Tal como vemos en la siguiente participación de uno de los alumnos:

**P3-M1 :** *« Quand j'étais á Londres, il s'est passés trois fois qu'on m'a demandé si j'étais indien et la troisième fois, une femme de 40 ans, peut-être, elle m'a parlé dans une langue que je ne connaissais pas, elle s'est fâchée parce qu'elle était sûre que j'étais indien ».*

El compartir este tipo de experiencias llevó al grupo a cuestionarse la pertinencia de preguntar por el *background* (ver descripción de los resultados del material uno) de una persona, ya que podría incomodar el cuestionar su identidad cuando sus características físicas no concuerdan con nuestra representación de una persona de cierta procedencia.

Aunque en México es relativamente común preguntar a alguien por su procedencia, como una forma de ubicar a la persona, en Europa o en otros espacios esta pregunta puede acarrear sesgos e incluso prejuicios que pueden sorprender al individuo. En el caso del aprendiente a quien se le adjudicó un origen de la India por sus características físicas y en especial por el color de su piel, demuestra lo problemático de los estereotipos y cómo impactan en los hablantes. De aquí la importancia de reflexionar con nuestros aprendientes la manera en que se nos ve desde afuera.

En este tenor de ideas, nos atrevemos a afirmar que los aprendientes lograron cuestionarse la existencia y utilidad de los estereotipos, tanto los propios como hacia otros, tal como observamos en los siguientes comentarios extraídos de la sesión uno (francofonía humana):

**P2-M1 :** « *Je pense que **c'est un stéréotype**, le Mexique est un pays très divers. Je pense que **c'est très difficile de représenter dans une seule image comment les gens sont au Mexique** »*

**P3-M1:** “*Je pense que **les stéréotypes sont (peut-être) utiles quand la personne ne connaît pas beaucoup la culture d'un pays**, il y a des idées générales (..) Quand j'étais à Londres, beaucoup de personnes ne connaissent pas le Mexique (...) peut-être, il y avait des idées très vieilles. Bien sûr, les stéréotypes peuvent être une limite pour connaître les personnes mais il y a des idées qui peuvent être vraies. **Mais, le difficile c'est de surmonter la barrière des stéréotypes** ».*

De este modo, los dicentes aceptaron que si bien es común poseer estereotipos, puesto que ellos mismos identifican algunos de ellos hacia otros grupos humanos, simplifican la identidad de un individuo y no representan una realidad. Lo complejo es detenerse, reflexionarlos y sobrepasarlos. En este punto, podemos avanzar que el alcance del material didáctico, de acuerdo con los resultados obtenidos, permitió a los aprendientes una concientización de lo limitante y a veces peligroso de los estereotipos. Sin embargo, no nos atrevemos a afirmar que el tratamiento anuló o erradicó estereotipos a largo plazo, puesto que, como mencionamos en el eje

número uno, el tiempo de aplicación del material como el contexto en el cual se encuentran los alumnos no los condicionan a realizar *shifts* de identidad en el mismo sentido como los describe Grondin (2018a) quien estudia a migrantes en México.

Para terminar con el análisis de las tareas del quehacer intercultural, en lo que se refiere a la apertura y curiosidad por otras culturas y así, fomentar una personalidad tolerante y abierta a otros modos de vida, podemos observar un resultado positivo. Podemos interpretar un despertar en la curiosidad de los aprendientes hacia otras culturas francófonas, a parte de la europea. Aquí algunos comentarios extraídos de los tickets de salida que lo ejemplifican:

**Ticket 1-E1:** *“J’aimerais en savoir plus sur les accents des différents pays”.*

**Ticket 2-E2:** *«Je voudrais en savoir plus sur d’autres pays où on parle le français ».*

**Ticket 3-E3:** *«J’aimerais découvrir davantage de modes de vie dans d’autres pays francophones.*

**Ticket 4-E5:** *«Cela pourrait nous aider à mieux comprendre le monde francophone si nous lisons avant le cours certains documents produits dans les pays francophones hors de l’Hexagone ».*

**Ticket 4-E4:** *«Peut-être, il aurait été intéressant d’avoir un contact direct (quelques minutes) avec d’autres personnes francophones ».*

Durante todas las sesiones de aplicación los estudiantes mostraron su deseo por conocer más sobre otros espacios francófonos, leer contenido de otros orígenes aparte de la Francia europea y sobre todo, interactuar con otros francófonos. Interpretamos estos comentarios como una evidencia de que, efectivamente, el material didáctico impactó en la curiosidad y motivación de los aprendientes hacia otros mundos, señal de una sensibilización intercultural en desarrollo.

#### **4.4 Francofonía e identidad francófona de los estudiantes de FLE y de la docente no nativa**

Dentro de este apartado se examina la falta de concientización y/o sensibilización de lo que es la francofonía tanto en estudiantes como docentes en el aula de FLE. De igual forma, se analizan los movimientos cognitivos (Grondin, 2018 a y b) ocurridos en la identidad francófona de los aprendientes y de la docente-investigadora frente a sus identidades mexicanas, así como los factores que posiblemente intervienen en ellos. Finalmente, se retoman los tipos de francófonos propuestos por Chnane -Davin y Cuq (2021) y los tipos de francofonía de acuerdo con Philippe Blanchet (*Journée de Formation FFLCH USP*, 2021). A partir del análisis de estos agrupamientos y de la reflexión surgida del diseño del material y de los resultados obtenidos proponemos perfiles de locutores francófonos que refleja a nuestro sentido la complejidad del término.

A lo largo de nuestra investigación teórica y de la intervención didáctica, constatamos la complejidad del término francofonía y las diversas interpretaciones que suscita, tanto entre los aprendientes y docentes no nativos de FLE como entre los hablantes nativos del francés. Esta diversidad de perspectivas se ve acentuada por las múltiples acepciones del término, que abarca distintas dimensiones (Barbier, 2015): la institucional (Francofonía, con mayúscula), la identitaria (francofonía, con minúscula) y la lingüística.

En cuanto al adjetivo francófono/francófona, observamos una notable disparidad en su uso y significado según el individuo, su grado de contacto con la lengua francesa y la frecuencia con la que la emplea. Durante la elaboración del material sobre la francofonía humana, recopilamos grabaciones de locutores nativos y, posteriormente, les hicimos escuchar fragmentos en francés de los estudiantes meta, preguntándoles si los consideraban francófonos. Las respuestas fueron divergentes: algunos nativos asociaban la francofonía exclusivamente con la procedencia de un territorio reconocido por la OIF, mientras que otros

consideraban francófono a cualquier persona capaz de comunicarse en francés, independientemente de su lengua materna. A continuación, presentamos algunos de sus comentarios.

**Participante nativa 1 :** « *Mais j'ai l'impression que la définition de la francophonie n'est pas "acquise" ou comprise ... Être francophones est venir d'un pays où la langue nationale est le français, tout simplement. Donc, il y aurait 29 pays francophones répertoriés à ce moment officiellement dans le monde ... Parler le français mais être d'un pays où la langue officielle n'est pas le français n'est donc théoriquement pas "être" francophone je dirais. Mais, je comprends que se soit confu à distinguer. Et aussi, je comprends que les personnes non informés (culture générale, études...) soient surprises de la diversité possible des francophones. Et forcément en fonction des origines, il y a autant d'accents que de francophones ».*

**Participante nativa 2 :** « *Si je devais deviner sa nationalité ... Même si je l'écouterais parler dans sa langue maternelle, je pense que j'aurais du mal ... mais je pense qu'il peut s'agir d'un hispanophone. Et bien sûr, il est francophone, car il peut communiquer en français ».*

Las respuestas de los participantes evidenciaron que, incluso entre los propios hablantes nativos, existen concepciones divergentes sobre el adjetivo francófono y los factores que lo legitiman. Para algunos (participante nativa uno), la francofonía está determinada por la procedencia de un país reconocido por la OIF, mientras que para otros (participante nativa dos), basta con que una persona pueda comunicarse en francés, sin que su origen o nivel de competencia lingüística sean determinantes.

Esta diversidad de perspectivas impactó a los aprendientes, llevándolos a reconsiderar su propia identidad francófona en relación con su identidad mexicana. A continuación, presentamos algunas de sus reacciones, extraídas del ticket de salida número uno:

**Ticket 1-E1 :** « *Être francophone, c'est être capable de communiquer en français. J'ai donc été surprise d'être considérée comme francophone malgré mes limites* ».

**Ticket 1-E2 :** « *Il y a des définitions différentes de la francophonie. Pour quelques personnes, parler la langue suffit pour considérer une personne comme francophone. Pour d'autres, il faut inclure la langue dans le contexte culturel* ».

**Ticket 1-E3 :** « *La notion de « francophone » est différente pour chaque personne; certains considèrent la fréquence d'utilisation du français, la capacité de le parler, parmi d'autres considérations* ».

Interpretamos que las reflexiones de los aprendientes reflejan una disonancia cognitiva generada por las respuestas de los locutores nativos, quienes actuaron como un elemento perturbador. Así, los dicentes confrontaron su concepción inicial de los hablantes francófonos —entendidos como aquellos cuya lengua materna es el francés— con la noción de un francófono que tiene el francés como lengua extranjera.

Estas evidencias nos permiten afirmar que, para muchos docentes (nativos y no nativos) y estudiantes de FLE, incluida la investigadora, el concepto de Francofonía / francofonía sigue siendo ambiguo, en parte debido a su polisemia. Parece que, en el aula, esta noción se limita a ciertos apartados propuestos en los métodos de enseñanza de idiomas o a eventos institucionales, como la Semana de la Francofonía, instaurada por el Ministerio de Cultura francés y celebrada en marzo, o el Día Internacional del Profesor de Francés celebrado el 28 de noviembre, propuesto en 2019 por el presidente Emmanuel Macron con el fin de reconocer la labor de los docentes; así como a ferias organizadas en instituciones educativas para visibilizar otros países francófonos más allá de Francia.

Aunque estas iniciativas contribuyen a informar a la comunidad, su impacto se restringe a fechas específicas, mientras que, en la práctica cotidiana, la francofonía sigue reducida a Francia y, en algunos casos, a Canadá.

Del mismo modo, Barbier (2015) cuestiona por qué la francofonía está más presente en los métodos de enseñanza de niveles avanzados, fenómeno que denomina francofonía tardía. Según su análisis, esta estrategia didáctica presenta la francofonía como un concepto complejo y secundario en comparación con la cultura francesa europea dominante, lo que refuerza una visión normativa y rígida que dificulta su reconocimiento en las primeras etapas del aprendizaje.

Por estos motivos, la presente investigación concibe la francofonía como una comunidad imaginada (Norton y Kano, 2003) que trasciende fronteras geográficas, étnicas y políticas, ampliando así su significado y favoreciendo una visión más inclusiva y diversa.

Para concluir este análisis, consideramos que el docente que desee abordar la interculturalidad como vía para incorporar la francofonía humana en el aula debe también investigar las implicaciones políticas y sociales de la colonización francesa. Para algunos grupos de francófonos e intelectuales, especialmente aquellos vinculados con antiguas colonias francesas, la Francofonía institucional sigue percibiéndose como un vestigio del colonialismo. Autoras como Françoise Vergès han señalado esta problemática (Latachi, 2024), subrayando cómo las implicaciones históricas de este fenómeno continúan influyendo en la realidad contemporánea.

Como señala Barbier (2015): “La francofonía sigue encerrada en un cajón didáctico que los maestros abren de vez en cuando, cuando los métodos de enseñanza se los recomiendan” (p. 68). Esta representación fragmentada podría explicar el sentimiento de lejanía y otredad identificado en algunos aprendientes respecto a otros grupos y espacios francófonos, además de perpetuar una visión exotizante y folklorizada.

Desde finales del siglo XIX, Francia ha venido implementando políticas sólidas de difusión del francés a nivel global, respaldadas por amplios recursos económicos y humanos (Blanchet, 2018). Ejemplo de ello son instituciones como las Alianzas

Francesas y el Instituto Francés de América Latina, cuya presencia sigue vigente en numerosos países, incluido México. En cuanto a Quebec, podemos mencionar la Delegación General de Québec en México (DGQM), quien si bien no es tan influyente como las instituciones francesas en cuanto a francofonía, sí promueve intereses en instituciones mexicanas. La francofonía y la colonización son temas complejos y delicados, pues involucran la identidad y las emociones de diversos grupos humanos.

Por otro lado, como se mencionó en el capítulo anterior (ver Descripción de Resultados, capítulo tres), antes de la aplicación didáctica se interrogó a los estudiantes sobre su percepción de una identidad francófona. Cuatro de ellos se identificaron como hispanohablantes que estudian francés como lengua extranjera; una estudiante indicó ser hispanohablante y francófila, ya que siente aprecio y afinidad por la cultura francesa; mientras que solo uno se identificó como hispanohablante y francófono, argumentando que estudia francés como lengua extranjera.

Estos resultados muestran que los aprendientes se definen principalmente como hispanohablantes y, en segundo término, se posicionan en relación con la lengua francesa y el papel que esta juega en sus vidas en ese momento. Los cuatro primeros evitan el adjetivo francófono, lo que sugiere una percepción de distancia con la lengua, viéndose a sí mismos únicamente como estudiantes. La alumna que se identificó como francófila denota una mayor cercanía con lo francés, aunque sin experimentar un sentimiento de pertenencia.

En todos los casos, sus respuestas parecen estar influenciadas por la concepción del hablante francófono como alguien necesariamente nativo, inmerso en una cultura francófona y para quien el francés es su lengua materna.

Finalmente, el último dicente va más allá y se identifica como hablante francófono, basando su posicionamiento en su capacidad para interactuar y establecer conexiones con otros francófonos. Así, el grado de contacto y participación

(Grondin, 2018a), junto con la calidad de estas interacciones, son los elementos que permiten al aprendiente declarar su membrecía (Van Dijk, 1997) a la francofonía.

Tal como se describió en el eje de análisis anterior, los estudiantes confrontaron sus representaciones de francófono/francófona con las de algunos locutores nativos. Ser reconocidos por estos locutores como francófonos, a pesar de que el francés no sea su lengua materna, generó en los alumnos una disonancia cognitiva que los llevó a reconsiderar no solo su identidad francófona, sino también su relación con otras lenguas que dominan. Al final de la aplicación, cinco de los aprendientes se reconocieron como francófonos, mientras que solo una se etiquetó como "francófona en construcción", debido a que considera que aún necesita mejorar su competencia lingüística y comunicativa.

Los factores que influyen en estos posicionamientos son diversos. A continuación, presentamos algunas de las intervenciones de los aprendientes durante la discusión final:

**D-E3:** « *L'idée que j'avais gardée á la fin de la francophonie, c'est **le rôle que la langue joue dans nos vies**. Ça peut être une aide dans notre travail, un outil pour regarder des films, lire des livres, faire des amis, pour trouver un copain, une copine, **c'est ça la francophonie** ».*

**D-E4:** « *Je pense que **mon idée de la francophonie a beaucoup changé ce mois**. Maintenant, **je pourrais me considérer francophone**, parce que maintenant je comprends que **le français fait partie de ma vie**, même si la langue n'est pas présente toute la journée, elle influence le contenu que je consomme, la façon dont je m'exprime et aussi mes loisirs. Maintenant, je voudrais que le français devienne mon outil de travail ».*

Además del aspecto lingüístico, uno de los factores que intervienen en la identificación de los estudiantes como francófonos es el rol de la lengua en sus vidas: el impacto que tiene en sus pasatiempos, en el tipo de contenido audiovisual y literario que consumen, e incluso cuando este contenido no está en francés, su origen está relacionado con culturas francófonas. Por ejemplo, el gusto

por el vino o por la cocina francesa. Este fenómeno revela cómo la construcción identitaria involucra tanto elementos lingüísticos como prácticas que, por un lado, afectan las cogniciones (Grondin, 2018a) y, por otro, remiten a un espacio imaginario. En este sentido, el fenómeno muestra cómo el espacio francófono se sustenta en la existencia de una comunidad imaginada (Kanno y Norton, 2003), estableciendo así conexiones intangibles, tanto lingüísticas y cognitivas como culturales. De igual manera, estos movimientos cognitivos evidencian lo dinámico del proceso de construcción de la identidad.

Gracias a las evidencias recolectadas podemos identificar elementos en el discurso de los aprendientes que nos remite a movimientos o *shifts* identitarios, ya que hubo un impacto en su identidad lingüística y cultural, ya sea abrazando su identidad francófona o negociándola con su identidad hispano hablante y mexicana.

En el contexto del aprendizaje de segundas lenguas, podemos avanzar que existe un vínculo entre la construcción identitaria y el aprendizaje de una lengua adicional, puesto que “aprender una nueva lengua es también adquirir una nueva identidad” (Pfleger, Tiburcio y Garciadiego, 2019, p. 236). Creemos que el material didáctico propuesto impactó en la construcción identitaria de los dicentes, revelando una nueva dimensión de su identidad, que fue explorada y discutida en un tercer espacio seguro (Kramsch, 1993; Barros García y Kharnásova, 2012), en el que todos compartimos enculturaciones similares y sin la presencia de locutores nativos.

Sin embargo, no podemos afirmar que este posicionamiento de los aprendientes como hablantes francófonos sea definitivo a largo plazo ni aplicable a todos los contextos. Es probable que esta reivindicación cambie dependiendo de los interlocutores y de los territorios de acción. Por ejemplo, es posible que su identidad francófona sea asumida con mayor facilidad en México, donde los hablantes francófonos son una minoría y la francofonía tiene connotaciones

valorativas y positivas. En cambio, en espacios francófonos, donde el francés es una lengua común, podría resultar más difícil distinguirse como tal, ya que los criterios para ser considerado francófono pueden modificarse.

Este fenómeno coincide con lo que Dervin (2013) y Dervin y Jackson (2018) afirman sobre la identidad: no es una esencia fija ni auténtica, sino que se construye estratégicamente según el contexto social y las expectativas del interlocutor, utilizando una "identidad de fachada" que funciona como una especie de "máscara" que permite a los individuos navegar las interacciones interculturales al resaltar ciertos aspectos de su identidad y minimizar otros.

En consecuencia, interpretamos que el adjetivo "francófono" o "francófona" se convierte en una etiqueta que puede ser asignada o retirada según el contexto del individuo, sus características de origen, las personas con las que interactúe e incluso el lugar desde donde se le denomine (Francia europea, Departamentos de Ultramar, espacios francófonos, espacios no francófonos).

Las definiciones del adjetivo "francófono" proporcionadas por diccionarios como la RAE, Larousse o Le Petit Robert no logran abarcar la complejidad del término. Dentro de este punto también se describieron los tipos de francófonos de acuerdo con Chnane-Davin y Cuq (2021), quienes distinguen tres tipos: francófonos nativos, francófonos de lengua extranjera y francófonos de segunda lengua. Los aprendientes del grupo meta y la docente-investigadora pertenecerían al segundo grupo, aquellas personas que no llevaron un proceso de adquisición de lengua, sino de aprendizaje.

Ahora bien, en razón de los hallazgos encontrados durante la investigación, creemos que ambos tipos de francófonos son percibidos y nombrados de diferente manera, incluso el contexto exógeno o endógeno distingue la posición que tomen sobre ellos mismos frente a la francofonía porque refiere al valor distintivo que se acuerda a ser francófono y aporta una plusvalía a la identidad propia o nacional. Esta idea fue confirmada por los mismos aprendientes quienes afirmaron que el

aprender francés e incluso otras lenguas hegemónicas representa una situación de privilegio para ellos.

Por otra parte Blanchet (2021) distingue cinco grandes tipos: francofonía del norte, francofonía del sur, francofonía puntual, francofonía creolófona y francofonía didáctica. Cada grupo francófono presentado por los investigadores vive realidades y relaciones con la lengua muy diversas. Incluso la manera en que se perciben a sí mismos y son percibidos por otros, así como la legitimidad que se les atribuye, varía entre las diferentes agrupaciones. Las clasificaciones mencionadas proporcionan una visión global de los francófonos y revelan las complejas interacciones entre ellos. Los resultados de esta investigación permiten profundizar en los perfiles de francófonos, especialmente en contextos donde el francés se enseña como lengua extranjera.

A partir de una revisión de la teoría existente y los resultados de esta investigación, **proponemos siete perfiles de hablantes francófonos**, según su percepción del rol que desempeñan dentro de la francofonía. Si bien retomamos algunos perfiles de autores como Blanchet (2021), a diferencia de los agrupamientos previos, presentamos perfiles más específicos dentro de lo que Blanchet denomina francofonía didáctica.

Establecer una sola manera de presentarlos es complejo puesto que los criterios y parámetros pueden ser diferentes, por ejemplo en función del número de hablantes, según la legitimidad que se les suele atribuir de acuerdo con el imaginario o representaciones de los otros sobre lo que es un hablante francófono, o enlistarlos tomando en cuenta la facilidad o complejidad con la que puedan asumir su identidad francófona. Indudablemente, esta investigación no desea establecer jerarquías o categorías entre los hablantes. Muy al contrario, visibilizar a otros perfiles de locutores, no sólo en lo teórico, sino también en la práctica docente. Tiene como objetivo traer esta diversidad al aula, y que ésta se vuelva natural para los aprendientes.

De este modo, decidimos presentarlos inspirándonos en la representación moderna de la francofonía de M. Tétu (1997), quien se aleja de la centralización de Francia y presenta a los grupos francófonos en anillos entrelazados, pero agrupados únicamente en función de su ubicación geográfica. De este modo, presentamos una propuesta de perfiles de hablantes francófonos en un plano de igualdad en la diversidad. Todos ellos constituyen una dimensión identitaria de la francofonía, forman parte de ésta. Si no son identificados y reconocidos, ¿cómo sería posible, entonces, traerlos al aula? Consideramos que se trata de mostrar a los aprendientes que existen diversos grupos humanos francófonos, incluyéndolos a ellos mismos.

A continuación, se muestra cada perfil y es acompañado de una descripción detallada:

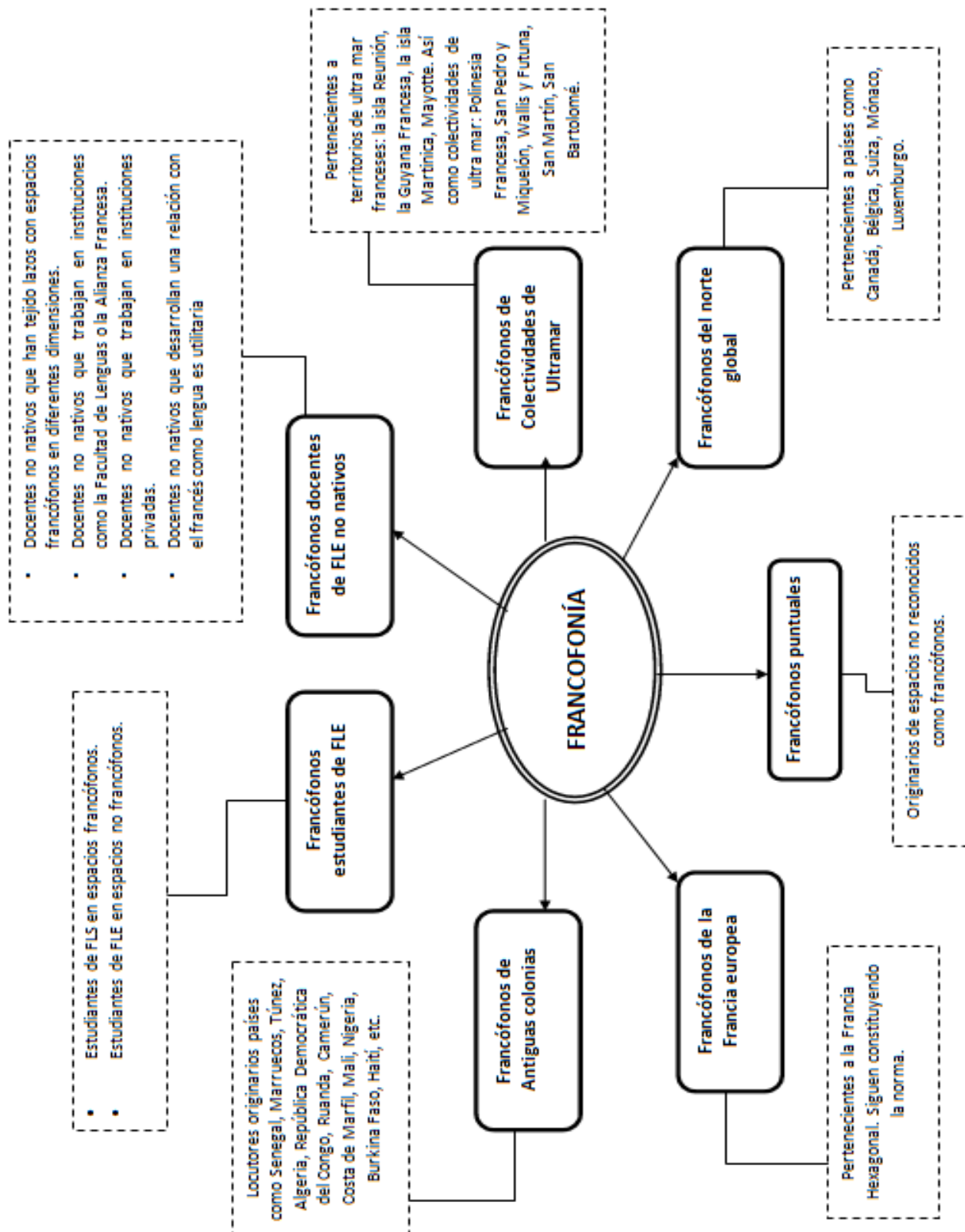


Ilustración 4.2 Perfiles de francófonos

- **Docentes no nativos de FLE.** Este grupo incluye a los docentes de FLE no nativos, quienes negocian su identidad francófona tanto dentro como fuera del aula. A pesar de su dominio de la lengua, su legitimidad a menudo es cuestionada, y en muchas ocasiones experimentan desventajas frente a docentes nativos. Dentro de este grupo, podríamos encontrar subdivisiones según sus experiencias y su relación con la francofonía: docentes no nativos que han establecido lazos con espacios francófonos en diferentes dimensiones, docentes no nativos que trabajan en instituciones como Facultades de Lenguas o Alianzas Francesas, docentes no nativos que trabajan en instituciones privadas, y finalmente, docentes no nativos que mantienen una relación utilitaria con el francés.
- **Estudiantes de FLE y FLS.** Este grupo está compuesto por los aprendientes de francés como lengua extranjera, como el grupo meta, y los estudiantes de francés como segunda lengua, quienes lo aprenden dentro de un espacio francófono. Consideramos que el desarrollo de la identidad francófona de los aprendientes es diferente, a pesar de ser ambos estudiantes. Algunos aspectos que podrían influir en esto son las interacciones con nativos y no nativos, quienes podrían incluirlos o no dentro de la francofonía. Dentro de este grupo, podríamos avanzar que la construcción de su identidad francófona también varía según el tipo de institución en la que estudian francés: Alianzas Francesas, Instituto de América Latina, Facultades de Lenguas o de Traducción, centros de lenguas privados, centros de lenguas públicos, etc. El prestigio atribuido a cada institución impactaría también en la construcción de la identidad francófona del aprendiente.
- **Francófonos de colectividades de ultramar (COM).** Este grupo incluye a hablantes de lo que jurídicamente se ha denominado Départements et régions d'outre-mer y collectivités d'outre-mer (DROM-COM) (Leclerc,

2025). Su denominación administrativa y legal es compleja, borrosa y muy poco conocida por aprendientes y docentes no nativos. Aunque tienen legitimidad jurídica, su representación en el aula es muy poca, casi siempre ligada a lugares turísticos exóticos.

- **Francófonos de antiguas colonias francesas y belgas.** Ya sea que posean el francés como segunda lengua, lengua de uso o lengua utilitaria, este grupo goza de muy poca representación en el aula. Esta invisibilización limita el concepto de francofonía y perpetúa en los aprendientes una representación exótica y folklorizada de estos hablantes. La historia vinculada a estos grupos sociales es compleja y delicada; entre ellos se encuentran hablantes de países como Senegal, Marruecos, Túnez, Argelia, República Democrática del Congo, Ruanda, Camerún, Costa de Marfil, Mali, Nigeria, Burkina Faso, Haití, entre otros.
- **Francófonos puntuales** (Blanchet, 2021). Su existencia es poco conocida por aprendientes y docentes no nativos, ya que pueden situarse en múltiples espacios debido a diversos fenómenos migratorios.
- **Francófonos de la Francia hexagonal.** A día de hoy, este tipo de hablantes sigue representando la norma o el estándar, y su legitimidad rara vez es cuestionada, ya que su espacio de origen legitima la etiqueta de francófono. No obstante, reconocemos que hablantes de este espacio con antecedentes lingüísticos o culturales diferentes pueden ser puestos en duda en cuanto a su validez. Por ejemplo, un francófono francés que no se ajuste a las características hegemónicas europeas podría ser cuestionado sobre su lugar de origen. Esto se debe a estereotipos, prejuicios o representaciones excesivamente sesgadas de la diversidad francófona, lo que resalta la importancia de visibilizar todos los grupos francófonos en el aula de FLE.
- **Francófonos del norte global.** Este agrupamiento también es mencionado por Blanchet (2021) e incluye a aquellos hablantes europeos (Canadá, Bélgica, Suiza, Mónaco, Luxemburgo) y hablantes francófonos de Canadá.

Este perfil de hablantes suele ajustarse a las características físicas que corresponden al imaginario más común del hablante francófono, es decir, personas blancas. En este grupo también podemos incluir a los habitantes de las zonas francófonas de Estados Unidos, como Luisiana y Maine. Desafortunadamente, la existencia de este sector es desconocida para muchos aprendientes de FLE.

Este agrupamiento no es exhaustivo, y los factores que lo identifican pueden variar según las características de cada individuo. Cada perfil puede ser percibido de manera diferente en función de las representaciones que se tengan de los “otros”. Este agrupamiento de perfiles refleja la diversidad, complejidad y riqueza de la francofonía humana: *“La francophonie mondiale recouvre des réalités fort différentes et les dynamiques qui la traversent méritent un examen attentif”* (Maurer, 2015, p. 4). Efectivamente, consideramos que tal diversidad merece reconocimiento, visibilización y, por ende, el estudio de las identidades y relaciones históricas, sociales, políticas y culturales que se entretajan con la lengua francesa y sus hablantes.

En particular, creemos que se ha prestado muy poca atención a la francofonía didáctica, es decir, a estudiantes y docentes no nativos de FLE, quienes promueven, difunden y mantienen viva la lengua francesa en espacios no francófonos. Estos grupos han hecho suya la lengua, hablándola a su manera, adaptándola a sus lenguas principales, añadiéndole préstamos o enriqueciéndola con diferentes tipos de juegos lingüísticos. En el contexto de la presente investigación, nuestro francés se mexicaniza o solemos emplear un *code-switching* como resultado de *shifts* identitarios y disonancias cognitivas que trae consigo el aprendizaje de una lengua extranjera.

Futuras investigaciones podrían centrarse en la francofonía didáctica, explorando y describiendo cómo se construye la identidad de estos grupos. Asimismo, sería útil realizar investigaciones que aborden lo que es la francofonía y lo francófono

desde el punto de vista de diferentes actores, lo cual enriquecería el concepto de francofonía y, sobre todo, contribuiría a dar visibilidad y voz a grupos no predominantes.

Por otro lado, no se puede pasar por alto la identidad mexicana de los aprendientes y de la docente. ¿Cómo se ve afectada su identidad como mexicanos? Puede que para algunos de los miembros, su identidad francófona represente un agregado aceptado y asumido, una plusvalía lingüística, profesional o cultural que los privilegia aún más, ya que, como se estudió en el apartado teórico, el francés constituye una lengua de prestigio, muy poco democratizada.

Para otros, en cambio, su identidad francófona puede ser una dimensión secundaria a su identidad mexicana, aún en proceso de ser aceptada. Consideramos que gracias a las identidades viajeras de los aprendientes, de sus previas interacciones y de la intervención didáctica como medio de reflexión, el grupo meta y la docente experimentaron una revalorización o re apreciación de sus identidades mexicanas.

Entonces, ¿quién decide y cómo se decide si alguien es francófono? Retomando a Moore, Grondin y Andrade Mayer (2020), la pertenencia a una comunidad es compleja: sentirse parte de ella no implica integración, y a veces se es reconocido como miembro sin haberlo elegido. Esto concuerda con los resultados obtenidos de la intervención didáctica. A partir de estos resultados, observamos que las membresías (Van Dijk, 1997) sociales y lingüísticas francófonas pueden ser otorgadas tanto por miembros nativos como por terceros ajenos a la comunidad imaginada francófona, o incluso por miembros dentro de nuestros propios grupos sociales. Un ejemplo del segundo escenario ocurre cuando un no nativo es validado en su francofonía por alguien que no habla francés, ya sea en su propio país o en uno extranjero no necesariamente francófono. En el tercer escenario, la validación podría venir de nuestros compañeros de clase de FLE, colegas del área de la docencia o incluso de la traducción.

El grado de validez o prestigio que otorguemos a estas validaciones dependerá, nuevamente, de nuestras representaciones sobre lo legítimo de cada agente validador. En el caso de la presente investigación, la validación de los locutores nativos pesó más en los aprendientes que la validación de la docente-investigadora, quien, al igual que ellos, es una locutora no nativa mexicana. No obstante, cada individuo es diferente, y pueden intervenir factores intrínsecos de la personalidad y de las relaciones afectivas que establezcamos con la lengua y la cultura, a favor o en contra de asumir una identidad francófona. Tal es el caso de la docente-investigadora del presente estudio, quien, a pesar de haber recibido ciertas validaciones de nativos, colegas y compañeros, no ha terminado de aceptar su identidad francófona.

Así, en cuanto a la identidad francófona de la docente-investigadora frente a su identidad mexicana, también identificamos disonancias cognitivas en su conceptualización de la francofonía y de lo que implica ser francófono. Sin embargo, al igual que una de las aprendientes del grupo meta, la docente aún se define como francófona en construcción. Si bien no existe una aceptación plena de su identidad francófona, el diseño del material didáctico y, sobre todo, el diálogo con los estudiantes les permitieron poner en tela de juicio su posicionamiento respecto a la francofonía.

Inicialmente, la investigadora también compartía la representación del hablante nativo como el francófono por excelencia. Gracias al trabajo de investigación teórica y a la exploración de otras percepciones sobre la francofonía, cayó en cuenta de que la construcción de su identidad francófona no se desarrolla de la misma manera que la de un hablante nativo, ni como la de los estudiantes de FLE. Por ejemplo, la identidad francófona en docentes no nativos podría transitar a través de su identidad profesional, las certificaciones lingüísticas obtenidas, el tipo de formación y posgrados realizados, y si estos fueron completados en su país de origen o en espacios francófonos, entre otros aspectos. Para comprender las

razones de estas diferencias, consideramos que es necesario realizar más investigaciones sobre la identidad francófona en docentes no nativos.

#### **4.5 El rol docente como agente de cambio**

Este apartado analiza el desarrollo del docente intercultural, su transición de guía a mediador y las implicaciones de este cambio. También se abordan las impresiones de la docente-investigadora sobre la elaboración del material y la intervención didáctica.

Como se ha mencionado, la enseñanza de la interculturalidad en el aula exige redefinir el papel del docente, cuyas responsabilidades van más allá de transmitir conocimientos lingüísticos y culturales (Helaiss, 2018) o de dominar por completo la cultura meta, algo inalcanzable incluso para un hablante nativo. «*Sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses*» (Byram et al. 2002, p.18). Es decir, el docente fomenta en los aprendientes una reflexión sobre su identidad, su relación con la cultura meta y su percepción del otro: ¿quiénes son?, ¿cómo perciben al otro y cómo son percibidos por los demás?, ¿qué experiencias interculturales han tenido?, ¿han enfrentado conflictos?, ¿qué impacto les han generado? De este modo, el docente-mediador ayuda a los estudiantes en la interpretación de estas situaciones para fomentar una perspectiva más abierta, tolerante y menos monocultural.

Para estos autores, la capacidad de analizar sistemas culturales es fundamental en el docente, constituyendo una herramienta clave junto con su formación general. Sin embargo, esta habilidad no es innata, como señala Barthélémy (2007), sino que se construye, lo que hace necesario buscar formaciones específicas. La enseñanza de la interculturalidad en el aula de segundas lenguas, así como la participación de diversos actores educativos (Pfleger, 2021), exige

planificación, estructuración y sistematización. Para fomentar el diálogo intercultural y formar docentes interculturales, se requieren ajustes en el currículo de segundas lenguas, materiales didácticos diversos e inclusivos y, sobre todo, formación especializada en interculturalidad dentro del contexto educativo mexicano.

El análisis del docente mediador retoma las ideas de Helaiss (2018) y del volumen complementario del MCER (2021). Según estos autores, tanto el docente como el docente son agentes sociales en la mediación: ambos construyen conocimiento, pero el mediador facilita la interpretación y resignificación de las percepciones del aprendiz sobre la(s) cultura(s), sin imponer perspectivas ni dictar formas de actuar. La comprensión intercultural requiere integrar tanto la propia perspectiva como la ajena dentro de un tercer espacio (Consejo de Europa, 2021).

Por ejemplo, en la sesión tres (espacios francófonos), se analizó la organización y decoración de una casa marroquí. A los aprendientes (y a la docente) les resultó sorprendente la presencia de múltiples salas. A partir del diálogo en clase, surgieron diversas interpretaciones: la cantidad de familiares en la vivienda, la posibilidad de que varias familias compartieran el espacio, o la necesidad de ventilación e iluminación. Aunque no se alcanzó un consenso, el ejercicio permitió reflexionar sobre un “otro” que habita en un contexto geográfico y cultural distinto, aminorando el caer en juicios hacia la otredad. Esto nos da un ejemplo del desarrollo de la perspectiva ajena en los aprendientes, llevada a cabo gracias al tercer espacio seguro en el que se construye.

Tras la investigación teórica, el desarrollo del material intercultural y la intervención didáctica, consideramos que el rol del docente-mediador intercultural implicaría las siguientes tareas:

- Adaptar enfoques y teorías al aula mexicana, considerando el contexto y las características de los estudiantes.

- Aplicar la glocalización (Robertson, 1994): partir del entorno del docente y los dicentes para encontrar puntos de encuentro con otras culturas y personas con diferentes procesos de enculturación.
- Reflexionar sobre la cultura de origen y dignificarla (Dussel, 2016) para evitar actitudes eurocentristas, especialmente en la enseñanza de la francofonía.
- Trabajar las representaciones culturales de los aprendientes sobre la(s) cultura(s) meta(s) y sus hablantes, así como hacer un seguimiento de su evolución (Helaiss, 2018). Al mismo tiempo, el docente debe ser consciente de sus propios estereotipos y analizarlos junto con los alumnos.
- Reconocer la diversidad en el aula, ya que, aunque docentes y dicentes mexicanos no nativos compartan ciertas experiencias de enculturación, cada individuo tiene trayectorias únicas que moldean su identidad. Mediar con los aprendientes la exploración y discusión de su propia complejidad les permite comprender la diversidad de los otros.
- Gestionar los objetivos interculturales y el tiempo dedicado a ellos en la planificación y desarrollo de las clases.

Las obras consultadas advierten sobre actitudes etnocentristas, la influencia de la pertenencia cultural del docente y los riesgos de un enfoque puramente comparativo (Abdallah-Preteille, 1996), dado que algunos elementos culturales no tienen equivalencia en todas las culturas (como las múltiples salas en las casas marroquíes). También destacan la importancia de que el docente-mediador anticipe conflictos, prevenga riesgos y sea consciente de su discurso sobre la cultura meta, ya que es un referente clave para los aprendientes (Helaiss, 2018). Además, se enfatiza el papel de la inteligencia emocional y las competencias sociales en la mediación intercultural (Consejo de Europa, 2021).

Esta tarea es compleja, especialmente para docentes cuya formación no incluyó estas competencias. Durante años vivimos el acercamiento a la cultura en la enseñanza de lenguas de manera principalmente informativa, descriptiva o

comparativa, basada en experiencias personales. A esto se suma la diversidad de perfiles docentes: algunos son más abiertos y tolerantes, mientras que otros tienen menor afinidad con la interculturalidad.

En definitiva, creemos que la literatura especializada sobre mediación e interculturalidad suele presentar una visión idealizada, como si se tratara de una lista finita de competencias, sin considerar las dificultades y realidades del docente y de los dicentes. En este estudio, la docente-investigadora desarrolló su rol de mediadora y su sensibilidad intercultural junto con los dicentes, enfrentando probablemente errores a lo largo de la intervención. Esto subraya la necesidad de formaciones especializadas para quienes deseen integrar la interculturalidad en su práctica docente.

Aunado a esto, en muchas instituciones, la cultura ocupa un lugar secundario frente a los conocimientos lingüísticos, como ocurre en el contexto de esta investigación. En consecuencia, el docente se ve obligado a tomar decisiones que, en ocasiones, relegan el aspecto intercultural. Durante la intervención, la docente relegó el aspecto lingüístico, pero dudamos que esto pueda hacerse en la práctica cotidiana.

Para cerrar este eje de análisis, consideramos relevante reflexionar sobre las impresiones de la docente-investigadora durante el diseño del material y la intervención didáctica. La selección de los objetos culturales requirió un proceso de investigación, reflexión y posicionamiento personal, lo que implicó un esfuerzo adicional antes, durante y después de la aplicación.

Un aspecto inesperado fue la alta participación de los aprendientes, dado que el diálogo intercultural suele ser un proceso lento y negociado. La intención era escuchar a cada participante, interactuar con sus ideas y confrontarlas con las de sus compañeros, todo ello cuidando el tono, las palabras y el lenguaje corporal de la docente a través de la pantalla para generar un ambiente de confianza y apertura. Más que emitir juicios sobre sus percepciones, se buscó mediar la auto-

reflexión, con resultados variables: en algunos casos, se logró profundizar en el análisis, mientras que en otros, la reflexión no fue evidente.

Es importante destacar que este diálogo fue posible gracias al nivel avanzado de los aprendientes y a la composición particular del grupo, reducido a seis participantes, lo que facilitó la toma de palabra y la libre expresión en la lengua meta. Esta dinámica permitió abordar preguntas complejas con mayor profundidad y fluidez, e incluso, en ocasiones, los aprendientes tomaron el control del diálogo. Sin embargo, si un docente desea replicar estas propuestas, deberá adaptarlas a las características de su grupo, pues, como señala Pflieger (2021), no existen ejercicios universales en la interculturalidad. Sumado a esto, el rol del mediador varía según el nivel lingüístico de los aprendientes, requiriendo un mayor esfuerzo de reformulación y síntesis en niveles básicos.

Por otro lado, la docente-investigadora enfrentó reacciones inesperadas por parte de los aprendientes, lo que en algunos casos generó incomodidad y desestabilización. Esto concuerda con Helais (2018), quien advierte que los docentes pueden experimentar incertidumbre y vulnerabilidad al abordar temas interculturales, ya que estos apelan a la dimensión afectiva de los participantes. Como agentes sociales, es natural que, al tratar cuestiones subjetivas y personales, surjan emociones que influyen en el diálogo intercultural.

Esta idea se confirmó cuando la docente expuso sus dimensiones identitarias como ejemplo para la tarea final del material uno (francofonía humana), que implicaba reflexionar sobre identidades personales en un contexto profesional. Esta actividad favoreció la cercanía entre la docente y sus aprendientes, humanizando su figura y fomentando un intercambio más personal. Sin embargo, también generó una sensación de desequilibrio al difuminar los límites entre su identidad profesional y personal.

De manera similar, la docente experimentó incertidumbre al recibir revelaciones personales de los aprendientes y al cuestionarse cómo reaccionar

adecuadamente. Por ejemplo, uno de ellos compartió que decidió estudiar francés porque su abuela, ya fallecida, lo había convencido de hacerlo al considerarlo el idioma más bello. Otro estudiante mostró parte de su comedor durante la sesión sobre la francofonía geográfica, lo que evidenció cómo la enseñanza virtual puede exponer la intimidad de los participantes y generar vulnerabilidad en ambas partes.

Estos episodios demuestran que la interculturalidad es una herramienta valiosa para conocer mejor a los aprendientes, sus intereses y motivaciones, pero también puede generar incomodidad y abrir zonas de conflicto. La labor del docente-mediador es, por tanto, gestionar estas situaciones y desarrollar un posicionamiento frente a los objetos culturales y la(s) cultura(s) meta. En este caso, debido a las similitudes en la enculturación y valores del grupo, los conflictos fueron mínimos, pero en contextos más diversos, podrían ser más frecuentes y complejos. Estos ejemplos también revelan el carácter altamente emocional de la interculturalidad, un aspecto que se busca evacuar de los salones de clase a pesar de los trabajos de Byram sobre el tema.

Finalmente, es relevante destacar la propia toma de conciencia de la docente durante el diseño y aplicación del material. Al igual que los aprendientes, ella también cuestionó sus ideas sobre la francofonía y reflexionó sobre su rol dentro de ella, así como sobre las responsabilidades que implica la mediación intercultural en el aula virtual. A lo largo de las intervenciones, se observó un mayor equilibrio en los turnos de palabra, otorgando más espacio a los aprendientes y favoreciendo la interacción entre ellos.

#### **4.6 Vinculación entre cultura y lengua**

Dentro de este apartado se discute la dificultad que implica conciliar los objetivos lingüísticos con los objetivos interculturales en niveles avanzados. De igual forma, se comparan investigaciones similares y el rol que se dio en éstas a lo lingüístico y

a lo intercultural, así como las implicaciones que conlleva el tratamiento de la interculturalidad en niveles avanzados en lo que concierne a la planificación lingüística y a la preparación docente.

Aunque podemos avanzar que, dada la evidencia recolectada, los objetivos interculturales obtuvieron resultados positivos, los objetivos lingüísticos no fueron alcanzados en la mayoría de los materiales propuestos. El planteamiento de estos objetivos se dio en razón de las directrices marcadas por la institución, ya que se debía cubrir la totalidad de temáticas gramaticales contenidas en el programa de la institución.

Es importante mencionar que este último se basa en una recopilación de actividades gramaticales y de comprensión oral y escrita de distintos métodos y manuales, a manera de antología. Nos percatamos que se trata de obras de referencia de niveles avanzados, pero desconocemos el nivel específico o la fuente exacta de los soportes didácticos. Tampoco es posible advertir con seguridad las intenciones didácticas de quienes elaboraron la antología en su momento.

De este modo, no hay objetivos comunicativos específicos, ni temáticas comunes entre los temas a tratar. Podemos observar una desarticulación de los temas presentados, a pesar de ser contenidos recurrentes en niveles avanzados (por ejemplo matices más finos de ciertas estructuras gramaticales) y una desvinculación de las necesidades de los alumnos. Aunado a esto, la división de los niveles (quince en total: cinco básicos, cinco intermedios y cinco avanzados) no queda muy claro al no estar enmarcados explícitamente por los estándares del MCER. Esta situación hace que, en ciertas ocasiones, los docentes recurran a otros soportes didácticos como complemento tanto lingüístico como cultural, asumiendo objetivos que desconocemos.

En consecuencia, la ausencia de objetivos comunicativos y culturales se vuelve una ventaja, al poder establecer (hasta cierto punto, libremente) objetivos que el

docente convenga. Pero también se vuelve un desafío al no tener alguna referencia o directriz que ayude a plantear objetivos que empaten con los lingüísticos. Del mismo modo, como se señaló en el planteamiento del problema, en los métodos de FLE no se suele presentar una didáctica de culturas o estrategias didácticas que guíen al docente en el tratamiento cultural. Una vez más, la necesidad de formaciones especializadas se hace latente.

De tal suerte que se decidió revisar el programa del nivel del grupo meta y seleccionar los objetivos lingüísticos que podrían empatar con los objetivos interculturales. No obstante, durante las sesiones la docente-investigadora observó que el tratamiento de lo intercultural implicó mayor tiempo, sobreponiéndose a lo lingüístico. Durante la intervención didáctica los aprendientes rara vez solicitaban ayuda con alguna estructura o palabra desconocida para ellos, identificamos que los dicentes estaban mucho más preocupados por el contenido de sus participaciones que por la forma lingüística correcta a emplear.

Esta situación representa un aspecto positivo al ser, finalmente, el fin último de nuestra labor: el de comunicar. Sin embargo, también estamos conscientes de que no hubo mayor precisión o reutilización de las estructuras o palabras demandadas por los aprendientes, ya que la docente también se focalizó en el contenido de los argumentos de éstos. Dados estos resultados, aconsejamos que en niveles avanzados se parta del tema intercultural y construir a partir de éste el objetivo lingüístico, manejando un espacio específico para el tratamiento lingüístico y comunicativo.

Este último punto concuerda con la idea de Gómez Martínez (2021) de plantear el tipo de input a partir de las necesidades del alumno. Aun así, esto no es posible en todos los contextos, como fue el caso de la presente investigación, en donde el input ya estaba dictado por el programa. El trabajo del investigador, quien propuso material intercultural a partir de estudios de caso para estudiantes de inglés nivel

B1 como lengua extranjera, no plantea objetivos lingüísticos como tales sino comunicativos. Aunado a esto, las características de su público son parecidas a las del grupo meta del presente trabajo: grupos pequeños de entre cuatro a seis estudiantes, nivel B1+, adultos profesionistas con experiencias e interacciones con extranjeros, etc.

Los resultados muestran que su material propuesto fue propicio para el desarrollo de la interculturalidad en los aprendientes. De igual modo, resalta que el docente que desee trabajar la interculturalidad debe estar listo para tomar decisiones durante la intervención: priorizar el aspecto lingüístico o el intercultural. Esto dependerá de si el docente se desea ver como mediador intercultural o no. Dependerá de su posicionamiento frente a la interculturalidad, de los objetivos del curso y por supuesto de la libertad que le permita la institución.

En su trabajo, Gómez Martínez (2021) menciona la aplicación de un material piloto sobre la identidad afromexicana, el cual contó con objetivos interculturales y lingüísticos, siendo este último el más relevante. De acuerdo con el investigador durante esta transición los aprendientes sólo llegaron a una concientización superficial. Esta situación nos hace interrogarnos si este tipo de transiciones entre lo lingüístico y lo intercultural perjudica el cumplimiento de ambos objetivos, puede que alcanzar exitosamente ambos sea muy poco probable, en especial en niveles avanzados.

En el caso de la presente propuesta de material, la docente-investigadora sobrepuso los objetivos interculturales a los lingüísticos, tanto en tiempo como en cantidad. Esta estrategia es parecida a la encontrada en algunos métodos de niveles avanzados (C1 y C2), en donde el contenido presentado se focaliza en catalizar la expresión oral de los aprendientes. Por ejemplo, el *Édito C1* (Pinson et al, 2018) de la casa editorial Didier prioriza actividades como debates y mini exposiciones de temáticas sociales de actualidad, dejando la parte lingüística como complemento bajo la forma de listas de vocabulario.

Por otro lado, Gutiérrez Juárez (2023) llevó a cabo una investigación intercultural en estudiantes de inglés básico a nivel bachillerato, enfocándose en el uso de objetos culturales. A diferencia de Gómez Martínez, la investigadora planteo objetivos lingüísticos a la par de los interculturales, obteniendo resultados positivos en ambos aspectos.

Al contrastar el nivel básico de los aprendientes de Gutiérrez Juárez (2023) con el nivel B1+ del público de Gómez Martínez y el público B2 + de nuestra investigación, interpretamos que probablemente, a mayor nivel de lengua, mayor facilidad tendrán los aprendientes y el docente para el tratamiento intercultural en la lengua meta. Mientras que en niveles básicos es más factible que los aprendientes empleen los recursos gramaticales deseados puesto que no cuentan con un repertorio más amplio, y así mayor éxito en lo lingüístico.

Nos parece muy interesante que algunas de las reflexiones de sus aprendientes en el cuestionario final de Gutiérrez Juárez fueron escritas en español, todas ellas muy valiosas y ricas en evidencias que comprueban el éxito de su tratamiento.

Este fenómeno nos lleva a pensar que, quizás, lo que esperamos desarrollar en los estudiantes no se reflejará forzosamente en lo lingüístico, al menos no en la lengua meta. Por lo tanto, nos interrogamos sobre la necesidad de la lengua materna cuando se tratan temas interculturales en niveles básicos y lo prescindible que pueden ser los objetivos lingüísticos en niveles avanzados.

En otras palabras, identificamos grados de complejidad cuando se desea trabajar la interculturalidad. En niveles avanzados el dialogo intercultural es más fluido, los aprendientes ya han desarrollado una identificación con la lengua y la cultura meta, son independientes comunicativamente y se enfocan en el contenido de sus participaciones, por lo que trabajar algún objetivo lingüístico a la par que uno intercultural conlleve una complicación en el alcance de ambos objetivos. En niveles debutantes todavía no hay una apropiación lingüística, ni identitaria de la lengua y cultura meta, lo lingüístico no pasa por lo afectivo, se siguen pensando

únicamente como estudiantes y por ende se preocupan mucho más por la forma lingüística correcta a emplear durante el dialogo intercultural, pero al poseer recursos lingüísticos limitados es más probable que recurran a las estructuras gramaticales meta. Futuras investigaciones podrían enfocarse en desarrollar materiales interculturales para niveles debutantes que contribuyan a esta interrogante.

Aun así, esta reflexión no es categórica ni rígida, la interculturalidad es demasiado compleja como para hablar de aseveraciones universales. Puede que estudiantes de niveles avanzados no logren cuestionar su propia cultura e identidad o no logren ligarlas con la(s) cultura(s) meta. Factores internos del aprendiente como su personalidad, valores, experiencias e interacciones previas intervienen en el desarrollo de una sensibilización intercultural. Y al contrario puede que un aprendiente de nivel debutante logre un proceso de reflexión exitoso, ya sea en la lengua meta (dentro de su nivel de dominio) o en su lengua materna.

En este tenor de ideas, nos inclinamos por la perspectiva de Ferraris Rodríguez (trabajo doctoral en curso, comunicación personal, 30 de junio de 2025) sobre la separación entre objetivos interculturales y objetivos lingüísticos. Si bien el tratamiento de la interculturalidad puede funcionar como un refuerzo o revisión del input deseado, consideramos que el despertar de una sensibilidad intercultural puede, o no, transitar por la lengua meta puesto que han existido *shifts* de identidad que se expresan a nivel lingüístico y cognitivo.

Para finalizar este análisis, como se precisó en el apartado 2.5.1. Organización general de la intervención, no se condenó el uso de la lengua materna o de otras lenguas para el diálogo intercultural, puesto que se optó por un enfoque de dos vías: la enseñanza de la cultura a través de la lengua y la enseñanza de la lengua a través de la cultura. A partir de los resultados obtenidos, consideramos que cuando se habla del tratamiento de la interculturalidad en el aula de segundas lenguas, inclinarse por una u otra vía es demasiado complejo y puede resultar

limitante. Interpretamos que es una cuestión que tal vez no pueda ser resuelta de manera definitiva y categórica puesto que dependería de las características del público, del contexto de la institución y del posicionamiento del docente frente a la cultura. Dando cabida, así, al *translanguaging*, empoderando a los aprendientes y reconociendo su diversidad lingüística, en adecuación con los tiempos actuales y globalizados. Quizá, más que una respuesta definitiva, lo primordial sea el proceso y el desenvolvimiento de los estudiantes y el docente durante el diálogo intercultural.

---

## 5. CONCLUSIONES

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de explorar, analizar y renegociar las representaciones de los estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos, y así, ampliar su visión sobre la francofonía humana, cultural, lingüística, geográfica y audiovisual, más allá de la Francia hexagonal, en pro de una sensibilización intercultural. A lo largo de este apartado se presentan las conclusiones resultantes de los análisis de los resultados obtenidos, al igual que los principales hallazgos y aportaciones del proyecto, sin olvidar las limitaciones de la investigación y posibles futuras líneas de investigación.

En primer lugar, es importante recordar que a pesar de que los aprendientes estaban abiertos a la idea de una diversidad francófona, inicialmente, el grupo meta (al igual que la docente) poseía una visión blanca y euro céntrica de la francofonía. Esto pudo observarse en el tipo de contenido audiovisual y literario que consumían, lo cual es comprensible dada la poca representación de la francofonía no perteneciente al norte global, tanto en el aula de FLE como en los medios de comunicación y redes sociales. Así, la exposición a materiales diversos y reflexivos permitió cuestionar sus representaciones y estereotipos sobre su cultura de origen y sobre la(s) cultura(s) francófonas.

El material propuesto fungió como un elemento disruptivo que provocó diferentes disonancias cognitivas en diferentes grados en la mayoría de los aprendientes. Gracias a éstas, se identificaron *shift* identitarios en el grupo meta sobre la francofonía, especialmente en sus dimensiones humana y geográfica. En la dimensión lingüística, los movimientos fueron más limitados, algunos estudiantes conservaron una visión dominante del francés del Hexágono como la referencia o norma, a pesar de aceptar lo enriquecedor de la diversidad lingüística en francés.

En segundo lugar, nos parece importante rescatar la importancia del material didáctico como elemento de cambio. Consideramos que el material generó

reflexiones profundas, cuestionamientos personales y comparaciones interculturales significativas. Creemos que los alumnos no sólo fueron expuestos a nueva información, sino que reinterpretaron y resignificaron tanto el nuevo conocimiento como el previo. El material favoreció la comparación cultural y permitió que los aprendientes se vieran reflejados en otras realidades francófonas. De igual manera, la propuesta didáctica generó procesos reflexivos e introspectivos sobre la identidad y la otredad. No sólo en cuanto a la identidad mexicana de los aprendientes, sino que también facilitó la exploración de la dimensión francófona del grupo meta.

De este modo, el tercer punto que deseamos destacar concierne las identidades francófonas de los participantes. La intervención propició una reconfiguración de la identidad francófona de los aprendientes: varios pasaron de no identificarse como francófonos a reconocerse como tales. Constatamos que la identidad francófona se construyó desde lo lingüístico y lo afectivo, asociada al rol del francés en sus vidas cotidianas. La docente-investigadora también experimentó un proceso de auto-reconocimiento como francófona “en construcción”, reflejo de su reflexión durante la elaboración del material.

Una de las aportaciones más significativas del presente trabajo es la propuesta de una tipología de perfiles francófonos que visibiliza la diversidad y complejidad del término, en especial lo que Blanchet (2021) llama francofonía didáctica (frecuentemente ignorada) incluyendo la figura del docente no nativo y del estudiante de FLE / FLS. Asimismo, se analizó cómo y quiénes legitimizan la etiqueta de francófono(a), concluyendo que la membrecía social y lingüística puede ser externa o interna, pero depende de la representación de los otros y del estatus y del grado de prestigio que le damos a esos otros. Aspectos endógenos y exógenos influyen en el otorgamiento de la membrecía de francófono(a), así como los terrenos de acción en los que los hablantes se encuentren (espacios francófonos vs espacios no francófonos).

De igual forma, constatamos que la polisemia y la carga ideológica del término "francofonía" dificultan su tratamiento pedagógico, esto representa tanto un reto como una oportunidad para el docente que quiere explorar e integrar la francofonía en su práctica diaria. Consideramos que la integración de esta diversidad puede ayudar a desmontar representaciones estereotipadas, folklorizadas, estigmatizadas o idealizadas de diferentes grupos francófonos. Por otra parte, identificamos la necesidad de trabajar la francofonía desde niveles debutantes con el fin de no caer en una francofonía tardía como Barbier (2016) lo indica y así, no crear en los estudiantes una visión de complejidad y aliedad de ésta. De igual forma, nos parece importante el cultivar la propia identidad francófona de los aprendientes, no imponiendo la etiqueta en ellos, sino permitirles reflexionar y resignificar su relación con la lengua y cultura(s) meta.

En cuanto a la dimensión intercultural, gracias a las evidencias podemos advertir el despertar de una sensibilización intercultural en los aprendientes. Identificamos, por ejemplo, el desarrollo de una conciencia identitaria, un trabajo de comparación cultural por parte de los aprendientes y por supuesto, un cuestionamiento de estereotipos y el surgimiento de un interés por la diversidad. No obstante, el proceso no fue homogéneo: algunos aprendientes profundizaron más en su reflexión, mientras que para otros fue más difícil renegociar sus percepciones previas.

Un hallazgo que deseamos rescatar es la transformación del aula de clases en un tercer espacio (Kramsch, 1993); Barros García y Kharnásova, 2012), el cual se caracteriza (en el caso de la presente investigación) como un espacio seguro en el que se comparten enculturaciones y no hay presencia de nativos. Consideramos que el desarrollo, diseño, intervención y resultados habrían sido diferentes si la docente hubiera sido una hablante nativa de otra cultura.

Otro aspecto que consideramos importante es el cambio del rol de docente al de mediador intercultural. El profesor que desee desempeñar este papel, no sólo se

enfrentará a un trabajo de investigación, sino también a un trabajo de reflexión y de posicionamiento en cuanto a su propia identidad y cultura, frente a la(s) cultura(s) meta(s). Una vez más enfatizamos la necesidad de formaciones especializadas que permitan al docente adquirir estrategias metodológicas para trabajar la interculturalidad en el aula, y sobre todo que le ofrezcan un lugar seguro para el desarrollo de su propia sensibilización intercultural. Asimismo, observamos que rol del mediador intercultural se reviste de otras características dependiendo de los niveles de lengua. Podemos hablar, así, de grados de complejidad y de posicionamiento. Por ejemplo, en niveles debutantes el empleo de la lengua materna sería necesario para el diálogo intercultural, pero es más probable que los objetivos lingüísticos (si es que se desea plantearlos a la par que los objetivos interculturales) se cumplan con mayor facilidad puesto que los aprendientes cuentan con herramientas lingüísticas limitadas.

Por el contrario, en niveles avanzados el dialogo intercultural es más fluido y se pueden llegar a reflexiones complejas en la lengua meta, ya que los aprendientes son independientes comunicativamente, pero debido a esto puede que sea difícil cumplir objetivos lingüísticos específicos. En estos casos aconsejamos primero plantear los objetivos interculturales y a partir de estos establecer los lingüísticos, en función de las necesidades de los aprendientes. No obstante, estos escenarios no son categóricos, el diálogo intercultural no es rígido, también depende del grado de compromiso de los aprendientes y de la identificación que experimenten con los temas propuestos. En este tenor de ideas, nos inclinamos a pensar que separar los objetivos interculturales de los lingüísticos pueda facilitar la fluidez del dialogo con y entre los aprendientes y así, contribuir al cumplimiento de las metas interculturales.

Este último punto nos lleva a hablar de las limitaciones del presente trabajo. El complementar objetivos lingüísticos con interculturales fue una de las directrices de la institución dentro de la cual se aplicó la propuesta didáctica, esto resultó en muy pocas opciones lingüísticas para el tratamiento de los objetivos

interculturales. Esta situación corresponde a la realidad de muchos docentes quienes deben responder a agendas sumamente apretadas y poco tiempo para destinar a lo cultural. Tal como Pflieger (2021) lo indica, si se quiere llevar a cabo un verdadero cambio en el tratamiento de la interculturalidad, todos los actores educativos deben involucrarse y así proporcionar formaciones y programas que permitan a docentes y alumnos desarrollar una visión reflexiva y tolerante hacia la diversidad.

Por otro lado, una de nuestras principales limitantes fue la corta duración de la intervención. Al tratarse de un corto periodo, no fue posible constatar transformaciones como tales en todas las representaciones de los aprendientes sobre la francofonía, pero pudimos constatar la presencia de *shifts* identitarios en la mayoría de los aprendientes. Estos fenómenos fueron el resultado de disonancias cognitivas producidas por la aplicación del material didáctico propuesto como elemento perturbador. No obstante, no podemos asegurar la profundidad y duración a largo plazo de estos *shifts* en los aprendientes, debido a la corta duración de la intervención y de las futuras interacciones que puedan tener con diferentes interlocutores francófonos.

De igual forma, los resultados obtenidos de la investigación fueron posibles dadas las características tan específicas del grupo meta. Todos ellos contaban con experiencias en el extranjero y muchos de ellos en espacios francófonos. Aunado a esto, el nivel avanzado de lengua facilitó el desarrollo y fluidez del dialogo intercultural en francés, sin mencionar que no constituyen alumnos cautivos, sino que sus principales motivaciones son el aprecio por la lengua y el aprendizaje. Todos ellos jóvenes universitarios y adultos profesionistas con altas formaciones académicas y un rico capital cultural.

Sin duda alguna, podemos hablar de un grupo privilegiado y muy comprometido con su proceso de aprendizaje y una fuerte identificación con la lengua y la(s) cultura(s) francófonas. Al tratarse de un contexto tan particular, el docente que

---

deseo retomar las propuestas aquí vertidas, deberá adaptarlas a sus propias necesidades y realidades áulicas.

Gracias a esta diversidad de contextos educativos mexicanos consideramos que existe una rica fuente de estudios y de expansión del conocimiento en esta área. Futuras líneas de investigación podrían dirigirse al estudio de cómo se desarrollan las relaciones entre los objetivos lingüísticos y los objetivos interculturales, durante el diseño y aplicación de la intervención didáctica. En especial en lo que respecta al tratamiento de la francofonía e interculturalidad en niveles básicos y así, explorar y caracterizar los diferentes grados de complejidad del mediador intercultural con otros públicos. De igual forma, identificamos una falta de investigación en lo que refiere a la francofonía didáctica en México: quiénes son estos hablantes, cómo se identifican y cómo construyen su identidad en un espacio no francófono.

Finalmente, concluimos que a pesar de los esfuerzos y trabajos de especialistas en la interculturalidad y la francofonía, aún queda mucho trabajo para poder aterrizar estos elementos teóricos a las diferentes realidades docentes en México. Asimismo, nos preguntamos cómo poder sacar a la francofonía del cajón del que habla Barbier (2016). ¿Por qué sigue sin formar parte de la práctica diaria de los docentes de FLE en México?, ¿se debe a que implementarla implica mayor tiempo de trabajo para los profesores?, ¿este cajón es resultado de una falta de herramientas didácticas?, ¿se trata de una falta de formaciones que muestren a los mismos docentes la diversidad de la francofonía, que los sensibilice y que siembre en ellos el deseo de trabajar la diversidad?

Estas preguntas no pueden ser respondidas sin antes analizar las realidades de los docentes mexicanos, quienes se enfrentan a grupos enormes con múltiples actividades, muchas de ellas puramente administrativas. Para estos docentes hablar de francofonía o de interculturalidad se vuelve otro reto más, por lo que la

necesidad de reformas en programas y formaciones específicas para los y las profesoras de FLE se hace latente

En un mundo cada vez más polarizado y marcado por desafíos sociales, políticos y culturales, resulta urgente reflexionar sobre la necesidad de descolonizar las clases de FLE en México. Es momento de visibilizar otras realidades francófonas, de dejar atrás la representación hegemónica —blanca y eurocéntrica— de lo que significa ser francófono, y de dar espacio a las múltiples francofonías de las que habla Blanchet (2021). De esta manera, se puede contribuir a combatir visiones estereotipadas, folklorizadas y cargadas de prejuicios. En este proceso, el rol del docente de FLE es clave: consideramos que puede ayudar a que los estudiantes conciban como algo natural la diversidad de los francófonos, tanto en sus rasgos físicos y orígenes como en sus variedades lingüísticas. Normalizar esta diversidad en el aula es un paso esencial hacia una enseñanza más inclusiva, crítica e intercultural del francés.

## REFERENCIAS

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2, 75-78.
- Abric, J. C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et société*, 4(2), 81-104.
- Academia Digital de Psicología y Aprendizaje. (2025). Disonancia cognitiva. Ciudad de México. Recuperado de <https://adipa.mx/glosario/disonancia-cognitiva/>
- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau G., Jacob, A., Vidal, S., Pinson, C. (2016). *Méthode de français Édito*. Éditions Didier.
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ELE. Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria. Centro Virtual Cervantes.
- Areizaga, E. (2002). *The cultural component in foreign language teaching: Analysis and evaluation of materials*. *Culture and Education*, 14(2), 161-175. <https://doi.org/10.1174/113564002760041550>
- Arrighi, L. y Boudreau, A. (2013). *La construction discursive de l'identité francophone en Acadie ou « comment être francophone à partir des marges » ? Minorités linguistiques et société, Linguistic Minorities and Society*. 80–92. <https://doi.org/10.7202/1016689a>
- Babativa Novoa, C. A. y Laurencio, A. (2017). Perspectiva organizacional de la virtualización educativa universitaria. *Revista Cubana Educación Superior*, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142017000300010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300010) > (2018-04-20).
- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Bahena Mendoza, I. (2015). Construcción de la identidad nacional en alumnos de educación secundaria del municipio de Nezahualcóyotl. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 241-262.
- Barbier, C. (2015, mayo). *Francophonie: le français est une chance*. . Synergies Mexique, (No. 5), 55-69

- Barros García, B., & Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE: Historique, enjeux et perspectives*. Hachette Français langue étrangère.
- Blanchet, P. (2018). *Le plurilinguisme est une caractéristique de l'humanité. Agir par la culture, magazine politique & culturel*, número 54. Recuperado de <https://www.agirparlaculture.be/philippe-blanchet-le-plurilinguisme-est-une-caracteristique-de-lhumanite/>
- Bonfil Batalla, G. (2004). Patrimonio cultural inmaterial: Pensar nuestra cultura. DOI:<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/120>
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Byram, M. (1989). Cultural studies in foreign language education (Vol. 46). Multilingual matters.
- Byram, M., Gribkova, B, Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants, Conseil de l'Europe : Strasbourg*. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Calvet, L. 2008. *La diversité linguistique : enjeux pour la francophonie*. In Laulan, A., & Oillo, D. (Eds.), *Francophonie et mondialisation*. CNRS Éditions. doi:10.4000/books.editions-cnrs.13626
- Carlo, C. y Causa, M. (2019). *Civilisation Progressive du français A1*. France: CLÉ International.
- Castillo-Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Retos de la Ciencia*. 5(10), pp. 50-61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Centre de la francophonie des Amériques, (2022). *J'apprends sur l'Amérique francophone*. Gouvernement du Québec. <https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques>
- Centre de la francophonie des Amériques, (2025). *Bibliothèque des Amériques*. Secrétariat du Québec aux relations canadiennes. Gouvernement du Québec. <https://emprunt.bibliothequedesameriques.com/resources>

- Centro de Lenguas Italo Calvino, (2005). *Anthologie français, niveau débutant, quatrième cours*, Cahier de l'élève.
- Cerra, D. C. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Chahi, F., Denyer, M., Gloanec, A., Briet, G., Neuenschwander, V., y Fouillet, R. (2019). *Méthode de français Défi 1 Livre de l'élève*. Maison des langues.
- Chamoiseau, P. (2022). Le système outre-mer a généré un syndrome du poulailler, où aucune poule ni aucun coq vaillant n'a le cœur à voler. *Le Monde*. Recuperado de [https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/07/patrick-chamoiseau-le-systeme-outre-mer-a-genere-un-syndrome-du-poulailler-ou-aucune-poule-ni-aucun-coq-vaillant-n-a-le-c-ur-a-voler\\_6140564\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/07/patrick-chamoiseau-le-systeme-outre-mer-a-genere-un-syndrome-du-poulailler-ou-aucune-poule-ni-aucun-coq-vaillant-n-a-le-c-ur-a-voler_6140564_3232.html)
- Charliac, L., Iglesias, T., Motron, A., Verdier, C. (2023). *Méthode de français Trait d'union*. Editorial CLE.
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J. P. (2021). Enseigner la francophonie: principes et usages. Hachette FLE.
- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través de la Coordinación Nacional de Patrimonio Cultural y Turismo, publica "El Patrimonio cultural inmaterial y turismo: salvaguardia y oportunidades"
- Coronado-Peña, J. J. (2020). Evaluación formativa como estrategia para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Educación y Pensamiento*, Cali, año 25, n. 27, p. 14-18. Disponible en: <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/113/99>.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.
- De Fuentes Miret, N. (2022). *Una aproximación a la alteridad desde la perspectiva de Martin Buber, Gabriel Marcel y Emmanuel Levinas*. Universitat Internacional de Catalunya.

- Dervin, F. (2013). Researching identity and interculturality: Moving Away from Methodological Nationalism for Good. in Bee, L. C., y Neo, L. S. (Eds.). (2013). *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice*.
- Dervin, F., & Jackson, J. (2018). Language, identity, and interculturality. In *Interculturality in international education* (pp. 63-81). Routledge/Cambridge Scholars Publishing. p.8-21.
- Di Pierro, C. G. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus*, 10, 84-108.
- Dirección de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo (UAEH, s/f)
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Ediciones akal.
- Fougerouse, M.C. (2016, marzo). *Une approche de l'interculturel dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère*. Synergies France, (No. 10), 109-122.
- Gamboa Riaño, S. L., & Garzón Patiño, E. J. (2017). Identificación metodológica de estereotipos asociados a la palabra "colombiano" a partir de la spa-semántica de los posibles argumentativos para su aplicación en la enseñanza de ELE.
- García Perales, N. (2022). El componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, España. <http://hdl.handle.net/10662/14249>
- García, P. B., García, M. P. L., & Cabezas, J. M. (2003). La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 165-173).
- Garibay, G., & Ramírez, K. P. S. (2020). Lista de cotejo. EVALUACIÓN del y para EL APRENDIZAJE: instrumentos y estrategias, 89(6).
- Gil-Madrona P. y Gómez Barreto I. (2017). "*La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas*", en *Actas de las V Jornadas de Didáctica de Español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Centro Virtual Cervantes.
- Gómez Martínez, J.E. (2021). *El fomento de la competencia intercultural a través de estudios de caso en nivel b2 de inglés como lengua extranjera*. (Tesis de

- Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- González-Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas.
- Grondin, G. M. (2015). *Acercamiento a una conceptualización del shift identitario a partir del discurso de migrantes de privilegio en México*. Synergies Mexique, (5).
- Grondin, G. (2018a). *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: un estudio de caso del shift identitario en dos francesas de Toluca, Estado de México*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma del México.
- Grondin, G. (2018b). Disonancias cognitivas como expresión de shifts de identidad en el discurso de migrantes de privilegio. Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes entornos, 145-173.
- Grondin, G. y Velázquez, V. (2022). *Sociolingüística para la enseñanza de Lenguas*. Universidad de Guadalajara.
- Grondin, G., y Moore, P. (2019). Facilidad compartida o conocimiento común, una exploración de estrategias comunicativas en el discurso de migrantes en Toluca. En Carreto Bernal (Ed.), *Fundamentos teórico metodológicos y procedimentales en investigación educativa* (pp. 215-232). Ciudad de México, México: Editorial Colofón.
- Groult Bois, N. (2020). La teoría de las representaciones sociales: ayer y hoy. Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción, 209.
- Gutierrez, Juarez, K. (2023). *El objeto cultural en el desarrollo de la sensibilización intercultural en alumnos de inglés a1 de bachillerato*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Gyori, A. (1997). *¿Cómo proceder con los estereotipos en la enseñanza de lenguas extranjeras?* En A. Llinares (presidencia). XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Congreso llevado a cabo en Valencia, España.
- Hammer, M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In Student learning abroad (pp. 115-136). Routledge. <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/36>
- Helaiss, A. (2018). *L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite*. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 15(15-2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill.

- México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Hernández, S. E. (2022). La interculturalidad en las políticas públicas en México. CEPAL.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). "Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término" en Universitatarraconensis: Revista de ciències de l'educació, ISSN 1135-1438, N° 1, 2005, 75-85.
- Höijer, B. (2011). *Social Representations Theory A New Theory for Media Research*. Nordicom Review 32, 3-16.
- Hotařová, L. (2011). Matched-guise: la técnica de pares ocultos. Romanica Olomucensia, 23(1), 9-14.
- Jackson, J. (2019). *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Páidos.
- Journée de Formation FFLCH USP (11 de noviembre de 2021). Conférence: Enseigner le français dans une dimension francophone internationale - Philippe Blanchet [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mCNBlmGcvzg>
- Juárez García, Ulises. (2013). *Francofonía en la mediateca : propuesta para el desarrollo de la dimensión intercultural durante el aprendizaje de francés como lengua extranjera*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/347317>
- Kaddouri, (2017). *Pratiques langagières et rapports aux identités linguistiques chez les enseignants et les élèves du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir* (Maroc). Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Centre d'Etudes Doctorales Lettres, Arts, Sciences Humaines et Sociale Université Sorbonne, Paris.
- Kanno, Y., B. Norton. (2003). *Imagined communities and educational possibilities*. *Journal of Language, Identity, and Education* 2.4
- Kizirian, V., Daill, E. Berthet, A., Hugot, C. y Waendendries, M. (2006). *Méthode de français Alter Ego A1*. Francia: Éditions Hachette.
- Kosari, M., & Amoori, A. (2018). *Thirdspace: The trialectics of the real, virtual and blended spaces*. *Journal of Cyberspace Studies*, 2(2), 163-185.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Uryu, M. (2020). *Intercultural contact, hybridity, and third space*. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 204-218). Routledge.
- L'Observatoire de la Francophonie. (2022). La lengua francesa en el mundo, síntesis 2022. Francia: Ediciones Gallimard. Recuperado de [https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/08/Livret\\_OIF2\\_Esp.pdf](https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/08/Livret_OIF2_Esp.pdf)
- La Fuente, M. M. M., & Fonseca, S. L. G. (2023). El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 09-19.
- Lamprea Abril, M.(2014). *Les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle* (tesis de maestría). Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjera. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Larousse. (s.f.). Francophone. En Larousse. Recuperado en 26 de abril de 2024, de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/francophone/35064>
- Latachi, I. (2024). Entretien avec Françoise Vergés:«Le français n'appartient plus aux français. es, il n'est plus leur propriété depuis longtemps. L'institution de la Francophonie semble effectivement être un reste d'une idée coloniale du monde.». *Langues & Cultures*, 5(2), 567-573.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 4.
- Le Bougnec, J. y Lopes M. (2022). *Inspire 2. Méthode de français*. France: Hachette.
- Le Robert Dico en ligne. (s.f.). Francophone. En Le Robert Dico en ligne. Recuperado en 26 abril de 2024, de <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/francophone>
- LeBlanc, M. (2010). *Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique*. *Nouvelles perspectives en sciences sociale*, 17–63. <https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- Leclerc, J. (2025). L'aménagement linguistique dans le monde. CEFAN : Université Laval, Québec, Canadá. Recuperado de <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html>
- Lingüística Crítica. (2021, 6 de mayo). La Pluma y la birome: Ideología, lenguaje y representaciones sociales. Charla con Noëlle Groult. <https://www.youtube.com/watch?v=DwesWR4WVHQ>

- López Armendáriz, F., y Córtez Roman, N. (2016). La relación entre comunidades imaginadas e inversión en alumnos multilingües. Universidad del Norte, Zona Próxima, núm. 25, pp. 103-117.
- Loubet Orozco, R. (2008). Educación intercultural, población infantil migrante y entornos virtuales: una propuesta de formación docente. En Morales Parra, Adela & Alvarado Vázquez, Ramón Ismael (comp.). La Facultad de Ciencias Sociales en la reflexión teórica: perspectivas sobre desarrollo regional y educación. UAS, Sinaloa, México: 103-122.
- Louis, V. (2007). Interactions verbales et communication interculturelle en FLE, de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle. Francia: EME Editions Collection : I.R.I.S.
- Macías, R. E. D. (2010). Los materiales didácticos como facilitadores de experiencias interculturales: Una propuesta metodológica. Decires, 12(14), 57-74. DOI: <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2010.12.14.209>
- Mérieux, R., Loiseau, Y. (2004). Méthode de français Connexions niveau 1. Editions Didier.
- Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores (2023). Diplomacia, Gobierno de Francia. <https://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/francofonia-y-lengua-francesa/francofonia-espacio-de-cooperacion-multilateral/>
- Miquel, L. (2005) "La subcompetencia sociocultural", en Sánchez J. e I. Santos, Vademécum para la formación de profesores. Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- Moerman, C. (2011). *Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'institut français d'Amérique latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles*. Synergies Mexique, (1), 71-80.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*.
- Moore, P., MK Grondin, G., & Andrade Mayer, H. A. (2020). Dimensiones humanistas en la construcción narrativa de la identidad del docente de segundas lenguas. Ediciones y Gráficos Eón, SA de CV, Universidad Autónoma del Estado de México. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/109020>
- Mora, M. C. F. (2004). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. Nuevas tendencias en lingüística aplicada, 55-78.
- Morales, N., Sequeira, N., Prendas, T., & Zúñiga, K. (2016). Escala de Likert una herramienta económica. Revista PDF, 6.
- Moreira, H. J., & Bravo, R. (2022). Estrategias didácticas creativas que inciden en el aprendizaje significativo en ambientes virtuales de lengua y literatura. Revista Innova Educación, 4(4), 167-177.

- Muñoz, P. A. M. (2019). Elaboración de material didáctico. Editorial Red Tercer Milenio. [https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion\\_material\\_didactico.pdf](https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion_material_didactico.pdf)
- Nall, M. (2021). *Investigating Stereotype Threat in Foreign Language Acquisition: A Preliminary Study*. MEXTESOL Journal, Vol. 45, No. 4.
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. Universidad de Granada. RESLA 25, 165-187.
- Noutchié-Njiké, J. V. (2019). *Civilisation progressive de la francophonie: Intermédiaire t A2-B1: avec 500 activités*. CLE international.
- Organisation internationale de la Francophonie, (2023). *La Francophonie en bref*. <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754>
- Orozco, A. M. M., & Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 101-108.
- Ortega, M. S. (2005). El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa. Laertes.
- Patricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Porta Linguarum, 215-226.
- Patricio Tato, S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas, (15), 12.
- Patricio Tato, S. (2011). *Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el "otro"*. Lingvarvmarena, (2), 79 – 89.
- Paucar Rios, T. (2019). El Diario reflexivo docente fundamentado en la teoría de investigación acción en el aula según B. Restrepo en la ejecución de la práctica pedagógica, para identificar el perfil profesional. (Tesis de Maestría). Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6935>
- Peeters, B. (2017). *Du bon usage des stéréotypes en cours de FLE: le cas de l'ethnolinguistique appliquée*. Dire/Association pour la promotion de la culture orale [Paris]-Paris, (9), 43-60.
- Pérez, T. S. (2011). Catalogación de objetos culturales y difusión digital del patrimonio. Anuario ThinkEPI, 5(1), 168-172.
- Pfleger, S. (2021). Reflexiones acerca de la educación hacia un diálogo intercultural en la enseñanza de lenguas. Idiomática: Revista Universitaria

- de Lenguas, (4). Recuperado a partir de <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/36>
- Pfleger, S., Tiburcio, J. y Garcíadiego, R. (2018). Identidad y segundas lenguas. En Oropeza Gracia, *Enseñanza y aprendizaje de lengua, Nuevos escenarios* (pp.235-261). Ciudad de México: UNAM.
- Pinson, C., Bourmayan, A., Cros, I., Heu-Boulhat, E. Kohlman, J., Lecardonnell, M., Mercer, J., ...Risueño, M. (2018). *Édito, Méthode de français, Niveau C1*. Éditions Didier.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado en 15 de noviembre de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es).
- Piñero Ramírez, S. L., (2008). *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-19
- Pleger, S. Steffen, J. Steffen, M. (2012). Alteridad y Otridad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro. Universidad Autónoma de México.
- Puren, C., Garmendia, A. (2015). *Entre Nous nivel A1* (2015). Editorial Maison des langues.
- Quist, G.,(2024). *Leer con los ojos abiertos: abrazar lo crítico y lo personal en la pedagogía del lenguaje*. University College London. LibreTexts. Recuperado de <https://libretexts.org/>
- Ramírez, S. L. P. (2008). *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual*. CPU-e, *Revista de investigación Educativa*, (7), 1-19.
- Real Academia Española. (s.f.). Francófono. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 26 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/francófono>
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters.
- Rivas, L. (2023). *Relación docente-estudiante: un estudio desde la alteridad u otridad*. *Revista SCIENTIARUM*. Núm. 2.
- Robertson, R. (1994). *Globalisation or glocalisation? Journal of International Communication*, 1(1), 33-52. <https://doi.org/10.1080/13216597.1994.9751780>.

- Robles Ávila, S. (octubre de 2003). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. En Pérez Gutierrez, M y Coloma Maestre, J (Presidencia), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Murcia, España.
- Rubira-garcía, R., Puebla-Martínez, B.(2018). *Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso*. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, [S.l.], n. 76, p. 147-167, abr. 2018. ISSN 2448-5799. Disponible en: <<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/4590>>.
- Shadiev, R., Dang, C. (2022). *A systematic review study on integrating technology-assisted intercultural learning in various learning context*. Educ Inf Technol 27, 6753–6785 <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10877-6>
- Silva, H. (2011). *Le statut de la langue française au Mexique : esquisse d'une problématique*. Synergies Mexique, No. (1), 17-26.
- Staszak, J. (2008). *International Encyclopedia of Human Geography*, Elsevier.
- Tapia, A. R. R., & Alhaken II, I. E. S. (2014). Didáctica de lenguas y culturas: Un binomio cuestionado. *Globalización y Pluralidad cultural*, 151.
- TEDx Talks. (7 de octubre de 2009). Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>
- Têtu, M. (1994). *L'année francophone internationale*. Québec, ACCT. Semaine de la Francophonie.
- Têtu, M. (1997). Qu'est-ce que la francophonie?. FeniXX.
- Thun, H. (2012). *Entre alteridad y aliedad: las lenguas minoritarias en momentos de crisis internacional*. Alteridad y aliedad. Universidad Autónoma del Estado de México. 21-37.
- Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso, 14-16.
- Torres Chávez, T. & García Martínez, A. (2019). Reflexiones sobre los materiales didácticos virtuales adaptativos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), e2. Epub 01 de diciembre de 2019. Recuperado en 20 de abril de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300002&lng=es&tlng=es).
- Van Dijk, T. A., & van Dijk, T. A. (Eds.). (1997). *Discourse as social interaction* (Vol. 2). Sage.

- Velázquez Herrera, A. (2011). *Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes*. Synergies Mexique, No. (1), 57-69.
- Woginski R. y Ferreira, C. (2017). *Raza, etnia e identidad: (re)construcción de prácticas pedagógicas para la deconstrucción de estereotipos (inter)culturales e identitarios en las clases de LEM-Español*. Actas del XXV seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes, São Paulo.97-111.
- Yu, Y. (2020). *Représentations sociolinguistiques et pratiques langagières liées au contact de langues tibétain/chinois dans les universités du shan dong (Chine)*. Tesis de Doctorado. Université Paul-Valéry Montpellier III, 2020.

# **ANEXOS**

# **ANEXO A. CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA LA INSTITUCIÓN**

## ANEXO A. Carta de consentimiento para la institución



Toluca,

Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Lenguas  
Maestría en Lingüística Aplicada

Jesús Carranza, Col.  
Universidad, C.P. 50130  
Toluca de Lerdo, Méx.  
[flenguas@uaemex.mx](mailto:flenguas@uaemex.mx)

México a 6 de mayo de 2024

### CARTA DE CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN

**Título del proyecto:** "Material didáctico para el tratamiento de representaciones de estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos".

**Investigador principal:** Yadira Giessler Colín.

**Contacto:** [yadira\\_espagnol999@yahoo.com](mailto:yadira_espagnol999@yahoo.com) Teléfono: 72 25 83 04 62

Lic. Martha Elsa Teutli Torres  
Directora General  
Centro de Lenguas Italo Calvino.

Por medio de la presente solicito su consentimiento para llevar a cabo la investigación-acción titulada "**Material didáctico para el tratamiento de representaciones de estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos**", la cual forma parte de mi trabajo de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada, dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México. En efecto, solicito de la manera más atenta su consentimiento para desarrollar y aplicar mi proyecto de investigación dentro de su respetable institución. Dicha investigación tiene por objetivo desarrollar material didáctico virtual que permita descubrir las representaciones sociales y posibles estereotipos de los estudiantes de francés del centro de lenguas, sobre los hablantes francófonos, con el fin de fomentar la sensibilidad intercultural en el alumnado. De tal suerte que solicito respetuosamente se me permita trabajar con el grupo de francés Avanzado 3-247, con quienes desarrollaré y aplicaré la propuesta de material didáctico. La información que deseo extraer de la colaboración con los estudiantes son sus percepciones, reacciones y productos que reflejen una sensibilización intercultural.

Con el propósito de llevar a cabo una investigación ética y respetuosa, la información personal de los estudiantes, así como del centro de lenguas, se mantendrá anónima en todo momento. De igual forma, los resultados obtenidos y conclusiones de esta investigación-acción serán confidenciales, discutidas únicamente con los y las integrantes de mi comité académico.

En caso de dudas o preguntas, favor de expresarlas con toda libertad a la investigadora.

**¿Desea recibir más información sobre la investigación y aplicación del material didáctico?** Marcar con una X.

Sí  No, he comprendido la información de manera satisfactoria.

**USTED ESTÁ TOMANDO LA DECISIÓN DE ACEPTAR O RECHAZAR QUE LA DOCENTE-INVESTIGADORA USE EL DESEMPEÑO EN CLASE Y LOS PRODUCTOS DE APRENDIZAJE QUE DERIVEN DE ELLA.** Marcar con una X.

ACEPTO

NO ACEPTO

Fecha: .....

Firma: .....

# **ANEXO B. CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA EL ESTUDIANTE**

## ANEXO B. Carta de consentimiento para el estudiante



Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Lenguas  
Maestría en Lingüística Aplicada

Jesús Carranza, Col.  
Universidad, C.P. 50130  
Toluca de Lerdo, Méx.  
[flenguas@uaemex.mx](mailto:flenguas@uaemex.mx)

**MIENTO DE PARTICIPACIÓN PARA EL ESTUDIANTE**

**Título del proyecto:** "Material didáctico para el tratamiento de representaciones de estudiantes de FLE sobre los hablantes francófonos".

**Investigador principal:** Yadira Giessler Colín.

**Contacto:** [yadira\\_espagnol999@yahoo.com](mailto:yadira_espagnol999@yahoo.com) Teléfono: 72 25 83 04 62

Estimados estudiantes

Por medio de la presente, me dirijo a ustedes con el propósito de invitarles a participar voluntaria y libremente en el proyecto de investigación-acción que estoy llevando a cabo como parte de mi tesis de maestría, la cual curso actualmente en la Universidad Autónoma del Estado de México. El objetivo de mi investigación es el desarrollo de material didáctico adaptado a entornos virtuales que permita el tratamiento de representaciones sociales y estereotipos sobre los hablantes francófonos, en pro de una sensibilización intercultural.

Su participación en este proyecto implicaría lo siguiente:

1. Asistir a las clases regulares de francés.
2. Trabajar con los materiales didácticos proporcionados durante las sesiones de clase.
3. Proporcionar retroalimentación honesta y constructiva sobre la efectividad de los materiales didácticos y su impacto en su aprendizaje.
4. Participar en entrevistas o grupos de discusión para compartir sus experiencias y opiniones sobre el material didáctico.

Es importante destacar que su participación en este proyecto es completamente voluntaria y no afectará de ninguna manera su calificación en el curso. En todo momento, la información personal se mantendrá anónima, todos los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.

Si están dispuestos a participar en este proyecto, les pido de la manera más atenta que firmen este formulario como muestra de su consentimiento. Si tienen alguna pregunta o inquietud sobre el proyecto, no duden en ponerse en contacto conmigo para resolverlo y ofrecer mayores detalles sobre la investigación.

En caso de dudas o preguntas, favor de expresarlas con toda libertad a la docente-investigadora.

**¿Deseo recibir más información sobre la investigación y aplicación del material didáctico?** Marcar con una X.

Sí  No, he comprendido la información de manera satisfactoria.

**USTED ESTÁ TOMANDO LA DECISIÓN DE ACEPTAR O RECHAZAR QUE LA DOCENTE-INVESTIGADORA USE EL DESEMPEÑO EN CLASE Y LOS PRODUCTOS DE APRENDIZAJE QUE DERIVEN DE ELLA. SU FIRMA A CONTINUACIÓN TAMBIÉN INDICA QUE ES MAYOR DE EDAD DE 18.**

Marcar con una X.

ACEPTO  NO ACEPTO

Fecha: .....

Firma: .....

# **ANEXO C. CUESTIONARIO INICIAL**



## **ANEXO D. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO INICIAL**



# **ANEXO E. LISTA DE COTEJO PARA EL MATERIAL DIDÁCTICO**

**ANEXO E. Lista de Cotejo para el material didáctico**

No.	OBJETIVO INTERCULTURAL	OBJETO CULTURAL EMPLEADO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Objetivo Lingüístico	CUMPLIMIENTO	
					Se logró el objetivo	No se logró el objetivo
1.	<b>Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía humana.</b>	Características físicas propias de los estudiantes.	<p>¿El material didáctico provocó que los estudiantes cuestionaran la diversidad humana de su propia cultura de origen?</p> <p>¿El material didáctico logró que los estudiantes ampliaran su visión de las características físicas de la francófono humana?</p>	Comparatifs et superlatifs	<p>✓</p> <p>✓</p>	X
<b>INDICADORES</b> -Se observó una reflexión mucho más profunda por parte de algunos estudiantes: "¿QUÉ ES SER MEXICANO?" -Los aprendientes hablaron de "grados de mexicanidad" (cuestionamiento de la propia diversidad humana mexicana). -Comentarios del TS1: « La francophonie transcende les géographies et les origines ».						
2.	<b>Mostrar al alumnado la heterogeneidad de la francofonía cultural.</b>	Groserías en español y en francés.	¿El material didáctico provocó que los estudiantes reflexionaran sobre el registro vulgar en español y en francés como un reflejo de la cultura que lo emplea?	L'explication.	✓	X
<b>INDICADORES</b> -Comentarios del TS2: « Il existe différentes façons d'utiliser les gros mots comme des outils linguistiques ». « Les gros mots ont des origines différentes. Ils dépendent également de l'histoire du pays et de certaines autres questions culturelles ». « La culture de chaque pays donne aux mots un caractère différent. J'ai trouvé très drôle les mots « sacrés » au Québec ». Se observa que relacionaron el uso de groserías con los contextos culturales y sociales de la población que los emplea. No obstante, la reflexión desembocó en un debate entre la diversidad lingüística del francés y la referencia o estándar francés (el grupo quedó dividido, esto se observa en los resultados tan diferentes en la escala likert).						

3.	<b>Exponer a los estudiantes a la diversidad geográfica de los espacios francófonos, su riqueza y variedad.</b>	Diferentes viviendas mexicanas y francófonas.	¿El material didáctico provocó que los estudiantes ampliaran su visión de la geografía francófona?  ¿El material didáctico despertó una curiosidad en los estudiantes por visitar o conocer nuevos espacios francófonos?	Les prépositions et adverbess de lieu	✓  ✓	x
----	---	---	--	---------------------------------------	------------	---

**INDICADORES****Comentarios del TS3 :**

« Je pense que j'imaginai que toutes les maisons francophones étaient des maisons françaises ».

« J'ai réalisé que la culture influence beaucoup l'architecture des espaces. Maintenant, je comprends que les espaces francophones sont très diversifiés ».

« J'aimerai connaître l'intérieur des autres maisons francophones, sa décoration, la distribution des meubles et ses espaces pour faire différentes activités.

« J'aimerais découvrir davantage de modes de vie dans d'autres pays francophones ».

« J'aimerais en savoir plus sur la signification et l'histoire des motifs que j'ai vu sur le plafond de la maison Marocaine ».

4.	<b>Orientar a los aprendientes hacia nuevas fuentes de productos audiovisuales y literarios francófonos que trasformen la visión centralizada en la Francia europea y del norte del continente americano.</b>	Emisiones audiovisuales mexicanas y francófonas.	¿El material didáctico logró que los estudiantes variaran su consumo de productos audiovisuales y literarios?  ¿El material didáctico logró aminorar en los estudiantes la idea de lejanía con culturas francófonas diferentes a las del norte global?	Les prépositions pour les pays, régions, provinces, villes, états.	X  ✓	X
----	---	--	--	--	------------	---

**Indicadores****Comentarios TS4:**

« Ça peut sembler bête, mais ça m'a fait plaisir de savoir qu'il y a aussi des séries venant d'Afrique (qui ne parlent pas de pauvreté et de violence) ».

« J'ai réalisé que le contenu francophone est très diversifié. J'ai vu aussi certaines similitudes avec le Mexique, par exemple, les émissions de télé-réalité et les talk-shows sont populaires ».

« Le centrisme de voir la France comme tout qu'il y a sur la Francophonie, c'est trop limitant ».

« J'aimerais en savoir plus sur le contenu des réseaux sociaux (Youtube, Tik Tok, Reddit) pour savoir s'il est similaire ou différent du contenu mexicain ».

« Je voudrais connaître plusieurs pays francophones ».

En cuanto a la variación en el consumo de los aprendientes, es difícil saberlo (la aplicación fue corta, y puede

<b>que otros factores influyen en sus elecciones, más allá del origen del contenido).</b>						
5.	Discusión / Conferencia con el grupo meta.		¿El material didáctico ayudo a los estudiantes a sobrepasar sus auto estereotipos y estereotipos sobre las culturas francófonas?		✓	
			¿El material didáctico contribuyó a desarrollar en los estudiantes curiosidad y comprensión por culturas ajenas a la propia?		✓	
			¿La discusión con el grupo permitió a los estudiantes expresar libremente sus opiniones sobre sus percepciones de la francofonía y de su lugar en ella?		✓	
<b>Indicadores</b>						
<p><b>Se observó una gran participación y desenvoltura por parte de los aprendientes.</b>  <b>La participante más grande, tenía mucha influencia de la cultura francesa por el esposo de su madre, ahora puede pensar de una manera más abierta el concepto de francofonía, sobre todo cuando se hizo la comparación entre el español de España y el español de México, lo mismo pasa con el francés.</b></p> <p><b>Comentarios durante la sesión:</b>  <b>E1-D: “Trabajar con el material, fue un trabajo muy grande, reflexionamos mucho”.</b>  <b>E1-D: “El material tiene un límite, para aprender otras cosas es necesario un trabajo más fino, viajar, conocer, viajar”.</b></p> <p><b>-Las reflexiones que llevaron a cabo sobre su identidad mexicana y francófono fueron muy significantes, cada uno habló de sus sentires sobre la francofonía y ellos mismos como locutores.</b></p>						
<b>OBSERVACIONES:</b>						

Adaptado de: Catálogo de listas de Cotejo, Dirección de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo (UAEH, s/f)

# **ANEXO F. FORMATO DE DIARIO REFLEXIVO**

**ANEXO F. Formato de Diario Reflexivo**

<b>Docente:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Número de sesión:    /10</b>	
<b>Objetivo cultural de la intervención:</b>	
<b>1. DESCRIPCIÓN</b> ¿Qué hicimos?	
<b>2. REFLEXIÓN</b> ¿Existió algún tipo de transformación en las representaciones?	
<b>3. VALORACIÓN</b> ¿Qué puede ser mejorado?	

# **ANEXO G. ESCALAS LIKERT Y TICKETS DE SALIDA**

**TICKET DE SALIDA 1- FRANCOFONÍA HUMANA**



**ESCALA LIKERT 1 – FRANCOFONÍA HUMANA**



**TICKET DE SALIDA 2- FRANCOFONÍA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA**



**ESCALA LIKERT 2 – FRANCOFONÍA HUMANA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA**



**TICKET DE SALIDA 3- FRANCOFONÍA GEOGRÁFICA**



**ESCALA LIKERT 3 – FRANCOFONÍA GEOGRÁFICA**



**TICKET DE SALIDA 4- CONTENIDO FRANCÓFONO**



**ESCALA LIKERT 4 – CONTENIDO FRANCÓFONO**



# **ANEXO H. FORMATO DE CONFERENCIA /DISCUSIÓN CON EL GRUPO META**

## ANEXO H. FORMATO CONFERENCIA / DICUSIÓN

<b>CONFERENCIA / GRUPO DE DISCUSIÓN</b>		
<p><b>Fecha:</b> 26 octubre 2024.  <b>Número de participantes:</b> cinco, uno de los participantes no pudo asistir por cuestiones académicas.</p>		
<p><b>TEMAS A EXPLORAR</b>  <b>Preguntas guía</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Après avoir travaillé avec le matériel didactique, y-a-t-il un aspect qui a changé en toi en matière de francophonie ?</li> <li>2. As-tu eu une expérience qui t'a fait penser au matériel didactique (un aspect qui a dépassé le cours, hors l'école ?</li> <li>3. Le matériel didactique t'a fait repenser aux représentations du monde (pas seulement des francophones) ?</li> <li>4. As-tu repensé à la francophonie linguistique (le français de la France européenne comme référence)?</li> <li>5. Que penses-tu d'avoir un professeur (e) d'un autre espace francophone ?</li> <li>6. Pourquoi as-tu choisi la série ou le film que tu as regardé?</li> <li>7. Est-ce que quelque chose a changé dans ta façon de concevoir le français?</li> <li>8. Comment vis-tu la langue française ? Y-a-t-il un impact dans ta vie ?</li> <li>9. Après avoir travaillé avec le matériel didactique, te-considères-tu comme francophone ? Pas encore ? Que faudrait-il pour le devenir ?</li> </ol>	
<p><b>Aspectos de interés para la moderadora-docente</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Desempeño de la moderadora</b></p> <p><b>-Lanzamiento de preguntas</b>  <b>-Exploración de temáticas</b>  <b>-Turnos de habla</b></p>	<p>-La moderadora procuró que cada participante tuviera un turno de palabra, se dio tiempo para cada uno.          -Las temáticas fueron abordadas de manera no lineal, se trató de ser flexible, en función de la participación del grupo meta.          -Se motivó a los participantes a comentar las participaciones de los otros, expresar sus ideas libremente sobre los ejes temáticos y las experiencias de sus otros compañeros.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Desarrollo de la sesión</b></p>	<p><b>Inicio:</b> resumen de los materiales didácticos trabajados (Bilan).  <b>Desarrollo:</b> preguntas guía (ejes temáticos).  <b>Conclusión:</b> cierre sobre su identidad francófona y el material como elemento de cambio</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Desempeño de los participantes</b></p> <p><b>-Turnos de habla</b></p>	<p>-Si bien pueden participar libremente, algunas veces es difícil, tres de ellos son los más activos.          -Sin darse cuenta, la profesora</p>

	<p><b>-Gestos, miradas, posición corporal, lenguaje no verbal</b>  <b>-Actitudes</b>  <b>-Argumentación</b></p>	<p>interrumpió para corregir algunas frases de los aprendientes.</p> <p>-Los estudiantes mostraron muy buena disposición para hablar sobre ellos, para escuchar los otros y hacer comentarios sobre sus presentaciones y comentarios.</p> <p>-Los participantes se mostraron muy cooperativos y abiertos a explicar sus ideas, sobre todo cuando compartían experiencias y anécdotas para ejemplificar sus argumentos.</p> <p>-La lengua predominante fue sin duda el francés, aunque existieron algunas palabras o expresiones en español, inglés e incluso ruso. Se observa que sobre todo durante temas que despertaban alguna emoción fuerte (como que las telenovelas, la violencia y la inseguridad representan a México, ideas expuestas en el video del material número 4).</p>
--	---	---

Adaptado de Ortega (2005).

# **ANEXO I. PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO**



## MATÉRIEL 1. LA FRANCOPHONIE HUMAINE

### SE PRÉPARER

#### Etre mexicain et mexicaine

**Activité 1.** Ouvrez votre application IA de votre préférence (*Meta, ChatGPT, Gemini, etc.*) et demandez-lui de vous présenter une image avec des personnes mexicaines. Montrez vos images au reste du groupe et comparez-les. D'après votre expérience personnelle, est-ce que les images correspondent à celle que vous avez des Mexicains et Mexicaines ?



(Meta, 2024)

**Activité 2.** Les images suivantes n'ont pas été créées par des Intelligences artificielles, elles ont été extraites de différents réseaux sociaux. Regardez-les et discutez vos réponses aux questions suivantes.

- Parmi toutes les personnes présentées dans les images, qui sont mexicains et mexicaines ?
- Quelles différences pouvez-vous trouver avec les images faites par des IAS ?
- Quelles caractéristiques physiques possèdent les Mexicains et les Mexicaines ?
- Est-ce que les Mexicain.e.s d'autres états de la République ont les mêmes traits physiques ou phénotypes (ensemble des caractères apparents d'un individu) ?



#### *Outils linguistiques*

- Les images faites par les IAS sont **moins** réalistes / **plus** réalistes.
- Les images des IAS représentent **le mieux** la diversité humaine.
- Les habitants de Jalisco ont souvent les yeux clairs, **tels que** ceux de Michoacán.
- Les habitant.e.s de Veracruz ont les cheveux foncés, **de même que** ceux de Tabasco.
- Les habitant.e.s de Colima ont une constitution robuste, **de même que** ceux de Nayarit.

**POUR****COMPRENDRE PLUS****Les voix des francophones**

**Activité 3.** Écoutez les trois enregistrements suivants, écoutez bien la voix de ces trois personnes. Imaginez les caractéristiques physiques des personnes (leur couleur de peau, leurs cheveux, leur taille, leurs vêtements, etc.) et créer un dessin pour chaque participant. De la même manière, faites des hypothèses par rapport à la nationalité ou l'origine des voix entendues. Ensuite, partagez et expliquez vos dessins avec le reste du groupe.

❖ **VOIX 1 :**

❖ **VOIX 2 :**

❖ **VOIX 3 :**

**Activité 4.** Observez les photos correspondantes aux locuteurs francophones entendus. Est-ce qu'ils ressemblent à votre dessin ? En quoi sont-ils différents ? Est-ce que vous vous attendiez à ces images ? Les voix et les images correspondent-elles à votre idée de francophonie et de la langue française ?

***Outils linguistiques***

- La personne est **telle que** je l'imaginai.
- Le locuteur n° 1 est **plus grand** que ce que j'imaginai.
- Le dessin de Ray **a les mêmes** cheveux, la même couleur de peau ...

**Activité 5.** Des locuteurs francophones étrangers ont écouté des enregistrements avec les voix d'étudiant.e.s mexicain.e.s. A leur tour, ils ont fait des dessins en imaginant les caractéristiques physiques, les nationalités ou les origines de chaque étudiant. Regardez les dessins et les informations données pour les participant.e.s francophones. Lisez les questions et partagez vos opinions avec vos camarades.

- ❖ Qu'est-ce que vous pensez des dessins ? Vous êtes surpris.e, déçu.e ... ?
- ❖ Pourquoi croyez-vous qu'on vous a donné ces caractéristiques ?

- ❖ Vous pensez que les images qu'on a des autres interfèrent dans nos échanges et nos interactions ? De quelles manières ? Est-ce que ça vous est déjà arrivé ?

## S'EXPRIMER

Alors, qui je suis ?

### Activité 6.



- Regardez la vidéo « *Tu viens d'où ?* » de la chaîne Youtube *Kiffe ta race*. Ensuite, répondez aux questions suivantes :
  - D'où viennent les participant.e.s de la vidéo ?
  - En quoi leurs caractéristiques physiques leur ont posées des difficultés quand elles interagissent avec des autres ?
  - D'après vous, on impose des identités aux autres selon nos propres perceptions ? Pensez-vous que ce phénomène est inévitable ?
- Écoutez la présentation des dimensions de l'identité de votre professeure. Est-ce que vous partagez des caractéristiques avec elle ? En quoi vous êtes différent ? Ces dimensions ont-elles une influence dans la manière dont nous sommes perçus à l'étranger ?
- Préparez une présentation de vos dimensions identitaires (identité sociale, identité géographique, identité professionnelle et/ou académique, identité gastronomique, identité linguistique, etc.). Vous pouvez employer le format électronique de votre choix (*Power Point, Canva, PDF*).



## MATÉRIEL 2. LA FRANCOPHONIE CULTURELLE

### SE PRÉPARER

#### Les gros mots au Mexique

**Activité 1.** Discutez avec le reste du groupe vos réponses aux questions suivantes.

- ✓ Avez-vous trouvé dans « le Chingonario » des expressions que vous utilisez souvent ?
- ✓ D'après-vous, les Mexicain.e.s emploient-ils beaucoup de gros mots ?
- ✓ Quelle est la place des gros mots dans nos conversations et nos échanges? Sont-ils abondants? C'est bien vu? Mal vu?
- ✓ Quels facteurs ont de l'influence dans l'usage des gros mots au Mexique (âge, milieu socioculturel, genre, hiérarchie professionnelle, états ou villes de la République) ?
- ✓ Les gros-mots font-ils partie de l'humeur ?
- ✓ Y-a-t-il des gestes associés aux insultes et aux gros mots ? Est-il possible d'insulter avec un seul geste ?
- ✓ Peut-on exprimer d'autres émotions que la colère ? Lesquelles ? Donnez des exemples.
- ✓ Dans quelles langues préférez-vous insulter/ injurer ? Pourquoi ?



**AVERTISSEMENT**



La présente capsule contient des gros mots et un langage qui pourrait être offensant pour certaines personnes, et pas seulement en français!  
Nous préférons vous en avertir!



#### Outils linguistiques

**L'explication** : en effet, en fait, au fait, du moins, au moins, d'ailleurs, par ailleurs, à moins de, sinon ....

**POUR ALLER PLUS LOIN****Les gros mots francophones**

**Activité 2.** Employez l'IA Meta et demandez-lui de vous montrer les gros mots les plus utilisés dans différents espaces francophones. Partagez l'information obtenue. A partir de l'information donnée répondez aux questions suivantes.

- ✓ Peuvent-ils changer selon l'espace géographique où on les emploie ?
- ✓ L'usage et la fréquence des gros mots en français change-t-elle selon l'espace géographique ?
- ✓ Comment pouvez-vous expliquer ce phénomène s'il s'agit de la même langue (langue française) ?

**Activité 3.** Regardez la vidéo « Les sacres québécois | Pour tout savoir sur les jurons du Québec » de la chaîne Ma prof de français, répondez aux questions suivantes.

- ✓ Comment pouvez-vous expliquer « les sacres » ?
- ✓ Donnez quelques exemples.
- ✓ Peut-on employer des sacres dans toutes les situations de la vie quotidienne ?
- ✓ Existents-ils des sacres en espagnol du Mexique ?
- ✓ Pourquoi croyez-vous qu'apprendre des gros mots attirent autant l'attention des étudiants de langues étrangères ?
- ✓ Vous les employez dans votre discours en français ?

**S'EXPRIMER****Les registres des langues en français**

**Activité 4.** Regardez la vidéo « Du niveau soutenu au niveau vulgaire : exprimer l'indifférence » de la chaîne Chez Prisc FrenchLab. <https://www.youtube.com/watch?v=IYt0JnjH1U>

- ✓ Quels sont les registres de langue présents dans la vidéo ? Quelles seraient les différences entre les trois ? Pouvez-vous penser à des exemples en espagnol ?

- ✓ Donnez des exemples pour **exprimer la colère et l'irritation** en français dans les quatre registres de langue : soutenu, standard, familier et vulgaire. Vous pouvez vous aider des dictionnaires numériques (Le Robert, Larousse, etc.) **Remplissez le tableau.**

	Registre Soutenu	Registre Standard	Registre familier	Registre vulgaire
<b>Exemple : exprimer la faim.</b>	<i>Mon appétit est aiguisé</i>	<i>j'ai faim</i>	<i>J'ai les crocs</i>	<i>Putain, je crève la dalle !</i>
<b>Exprimer la colère et l'irritation.</b>				

- ✓ Chaque étudiant.e.s recevra une petite **vidéo provenant de différents espaces francophones**. Ensuite, répondez aux questions suivantes.

- À quel registre de langue appartient le discours des personnes parlant dans la vidéo ?
- Quels éléments vous ont permis d'identifier le registre de langue (vocabulaire, prononciation, intonation, gestes, syntaxe) ?
- Pouvez-vous passer d'un registre à l'autre dans votre discours en français ?
- Considérez-vous utile de connaître ou/et d'employer les différents registres d'une langue étrangère ? Donnez des arguments.

a. J'ai grave la dalle et 'ya que dalle à bouffer!

b. J'ai très faim et il n'y a rien à manger!

c. Mon estomac crie famine et je me trouve à court de vivres!

Employer le registre familier n'est pas forcément une erreur. L'erreur, c'est de ne pas employer le registre qui convient à la situation de communication.

### **VIDÉO 1**

Des inconnus appellent leur crush pour proposer un date - Episode 3, chaine DaEtienne.

*Regardez de 0 :34 à 4 :00 minutes.*

[https://www.youtube.com/watch?v=uU\\_RJPWDaTw&t=86s](https://www.youtube.com/watch?v=uU_RJPWDaTw&t=86s)

### **VIDÉO 2**

Josée Rivard. Une québécoise qui s'énerve dans sa voiture contre le gouvernement.

*Regardez de 1 :00 à 3:30 minutes*

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

### **VIDÉO 3**

Magic System en interview dans l'Afterwork Hotmixradio (Part 1, chaine Hotmixradio

*Regardez de 1 :00 à 5:00 minutes*

<https://www.youtube.com/watch?v=ohA08TMt9hA>

### **VIDÉO 4**

El Malick Ndiaye, ministre des Infrastructures et des Transports terrestres et aériens du Sénégal, chaine BBC A frique.

*Regardez de 0 :00 à 4:30 minutes*

<https://www.youtube.com/watch?v=z4sJybLAcqI>

### **VIDÉO 5**

Intouchables. Scène 01. Une escorte à 200 €. Opening scene. French English subtitles, chaine Extraits Français.

*Regardez de 0 :50 à 3:30 minutes*

<https://www.youtube.com/watch?v=bDV53djeLWs>

### **VIDÉO 6**

Entre les murs : registres sociolinguistique

*Regardez de 0 :15 à 3:37 minutes*

<https://www.youtube.com/watch?v=ERu1XhQDCwQ>

## MATÉRIEL 3. ESPACES GEOGRAPHIQUES FRANCOPHONES

### SE PRÉPARER

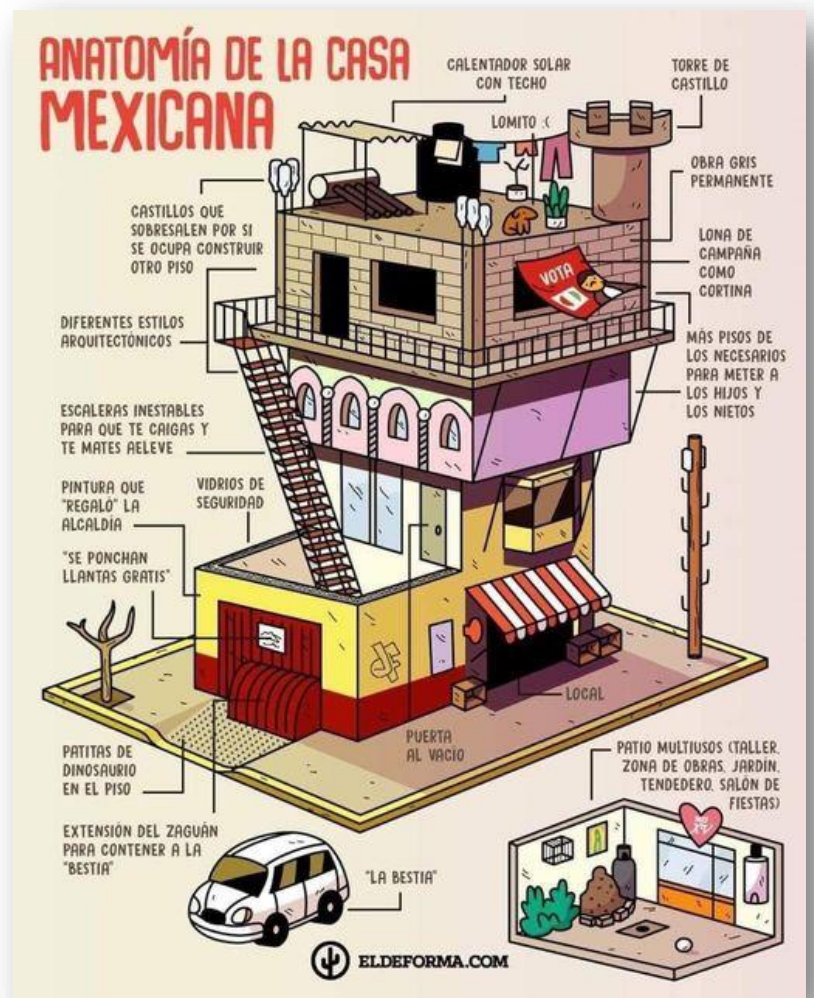
#### Anatomie de la maison mexicaine

#### Activité 1. Comment décririez-vous votre ville, votre quartier et votre logement ?

- ✓ Dans quel arrondissement habitez-vous ?
- ✓ Zones résidentielles (Y-a-t-il beaucoup de familles, de travailleurs, d'étudiants... ?)
- ✓ Y-a-t-il des commerces ? De quel type ?
- ✓ Peut-on trouver des bureaux / Est-ce un quartier d'affaires ?
- ✓ Y-a-t-il des zones touristiques ou des zones de loisirs ?
- ✓ Maison ou appartement ? Lotissement ou bâtiment ?
- ✓ Habitez-vous seul.e ? Avec votre famille ?
- ✓ Quelle est la pièce préférée de votre logement ? Pourquoi ?

#### Activité 2. Regardez l'image « Anatomie de la maison mexicaine » et les memes de page suivante.

- ✓ Quelles caractéristiques possède cette maison ? Y-a-t-il des éléments que vous pouvez trouver dans votre logement ou dans les maisons de votre quartier ?
- ✓ Quels types d'activités peut-on réaliser dans chaque pièce ? Les pièces ont-elles un caractère plutôt privé ou plutôt ouvert/familial ?
- ✓ Croyez-vous que cette maison corresponde à certains degrés à une image de la maison mexicaine ? Pourquoi ?



#### Outils linguistiques

dans, sur, à, chez, dessous,  
dessus, dedans, dehors, en, de



**COSAS QUE NO PUEDEN FALTAR EN CUALQUIER CASA MEXICANA**

EL DEFORMA

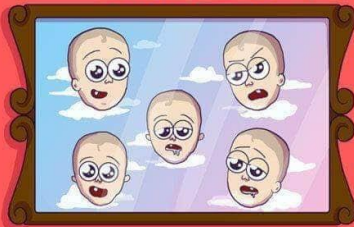
UN BOTE DE CREMA CON JABÓN PARA LOS TRASTES



UNA BOLSA LLENA DE BOLSAS



TUS FOTOS DE BEBÉ



VASOS DE VELADORAS, BODAS Y XV AÑOS



PLATOS DE CERÁMICA CON FLORES



LA VITRINA LLENA DE RECUERDITOS



casa mexicana que se respeta tiene la última cena y mantel en la mesa

tar

**POUR COMPRENDRE PLUS**

Cherchez une street view !

**Activité 2.** Regardez les images suivantes. Vous connaissez ces espaces ? Dans quels pays o dans quelles villes pensez-vous qu'ils se trouvent ?



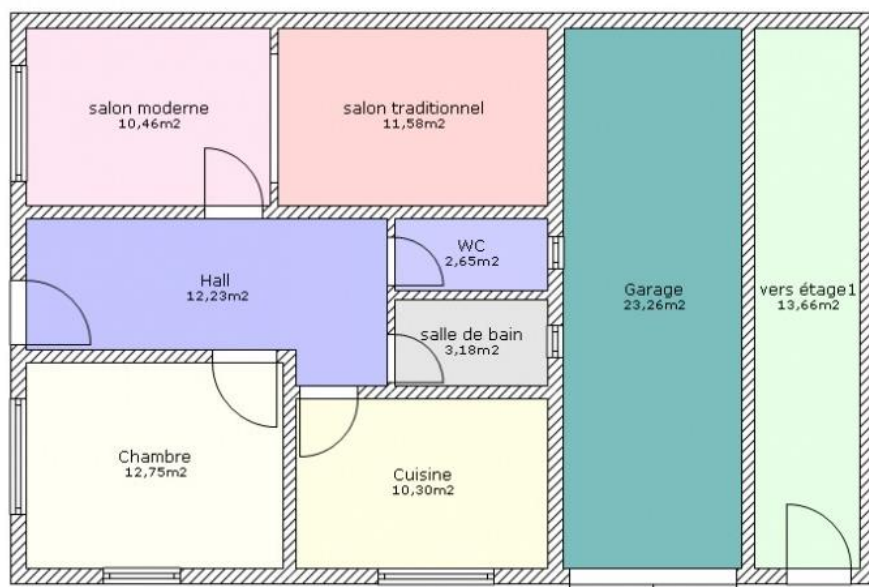
**Activité 3.** Vous allez recevoir une destination, cherchez cet espace sur *Google Maps* et choisissez le *Street view*. Explorez librement les rues et cherchez des maisons de ces villes. Ensuite, montrez-les au reste du groupe et décrivez les espaces et l'ambiance que vous observez.

- ✓ Quelles sont vos impressions ?
- ✓ Ces lieux correspondent-ils à votre image de ce qui est francophone ? Pourquoi ?
- ✓ Vous donnent-ils envie de les connaître ?



**Activité 4.** Regardez la vidéo « *Home tour de la maison du Maroc de papi et mamie* » de la chaîne *Youtube Massi & Kami family*. Essayez de dessiner le plan de la maison de la famille, en essayant de noter les plus de détails possibles (pièces, meubles, décorations). Ensuite montrez votre dessin au reste du groupe, expliquer votre travail avec l'aide des prépositions : dans, sur, à, chez, dessous, dessus, dedans, dehors, en, de, etc.

- ✓ Y-a-t-il des similitudes entre la maison de la vidéo et les maisons au Mexique ?
- ✓ En quoi se différencient-elles ?
- ✓ Pensez-vous que c'est important de connaître ce type de différences quand on voyage à l'étranger ?



**S'EXPRIMER****Les maisons du monde francophone**

**Activité 5.** En vous aidant de la vidéo précédente et de vos connaissances préalables, remplissez le tableau suivant. Partagez vos idées avec le reste du groupe. Vous pouvez le remplir avec le nom et le nombre de pièces qu'on y trouve généralement, les fonctions de la pièce et si on peut y trouver certains objets ou certains meubles typiques.

	<b>Mexique</b>	<b>Maroc</b>	<b>Pays de votre choix</b>
<b>Nom de la pièce</b>	<i>Exemple : <b>cour intérieure.</b></i>		
<b>Espace privé / ouvert (qui peut y entrer)</b>	<i>Exemple : <b>cour intérieure.</b> Espace ouvert à la famille et aux invités.</i>		
<b>Fonction de la pièce Activités / conventions sociales</b>	<i>Exemple : <b>cour intérieure.</b> Multi fonctionnel : salle des fêtes, terrain de football,</i>		

	<i>garage, entrepôt, jardin, terrasse pour manger, buanderie, parfois on peut y trouver un « lavadero » et des étendoirs.... buanderie</i>		
--	--	--	--

## MATÉRIEL 4. CONTENU FRANCOPHONE

### SE PRÉPARER

#### Des émissions audiovisuelles

**Activité 1. Parlez avec le reste du groupe de vos habitudes de consommation audiovisuelle.**

- ✓ Quels types d'émissions audiovisuelles vous consommez normalement (comédies, documentaires, informations, dessin animés, drames, etc.) ?
- ✓ Vous regardez encore la télé ou vous préférez des plateformes de streaming (*Youtube, Netflix, HBO, Amazon Prime, Disney, etc.*) ?
- ✓ D'après vous, quel est le type de contenu audiovisuel que les Mexicain.e.s consomment en général ?



**Activité 2. Regardez la vidéo « ¿Qué piensan los libaneses de los mexicanos? » de la chaîne Youtube Jorgé De León.**

- ✓ Que pensez-vous des réponses des personnes interviewées ?
- ✓ Etes-vous surpris(e), déçu (e), vexé (e) ?
- ✓ Pensez-vous que ces affirmations sont justes / fausses ?
- ✓ Les réponses données par rapport au contenu audiovisuel mexicain sont-elles vraies / fausses ? Selon vous, d'où viennent-elles ?



**Activité 3. Menez des recherches sur internet par rapport au contenu audiovisuel ou littéraire pour apprendre l'espagnol comme langue étrangère. Cherchez des recommandations des séries ou des films pour pratiquer l'espagnol et partagez vos découvertes avec le reste du groupe.**

- ✓ Avez-vous trouvé du contenu mexicain ou de l'Amérique Latine ?
- ✓ Considérez-vous qu'il y ait un manque de représentations ?
- ✓ Quelles seraient-elles les raisons de ce phénomène ?
- ✓ Croyez-vous que c'est la même problématique pour le contenu francophone ne provenant pas de la France de l'Hexagone ?

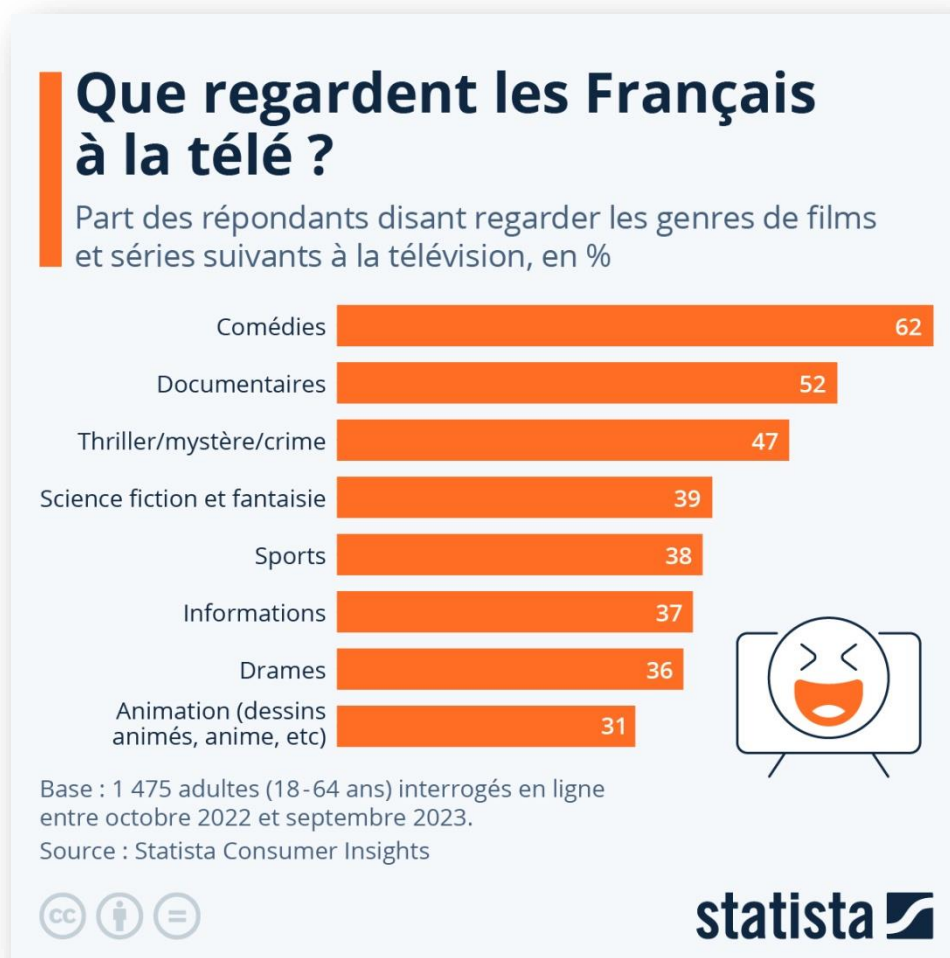
- ✓ Proposez une liste de recommandations de matériel audiovisuel ou littéraire du Mexique ou de l'Amérique Latine pour apprendre l'espagnol comme langue étrangère (vidéos, musique, films, séries, dessins animés, romans, BD, etc.)

### POUR ALLER PLUS LOIN

## Tendances médias francophones

**Activité 4.** Observez les infographies « Que regardent les Français à la télé » et l'infographie « Pratiques culturelles à la Réunion » de la page <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6469054>.

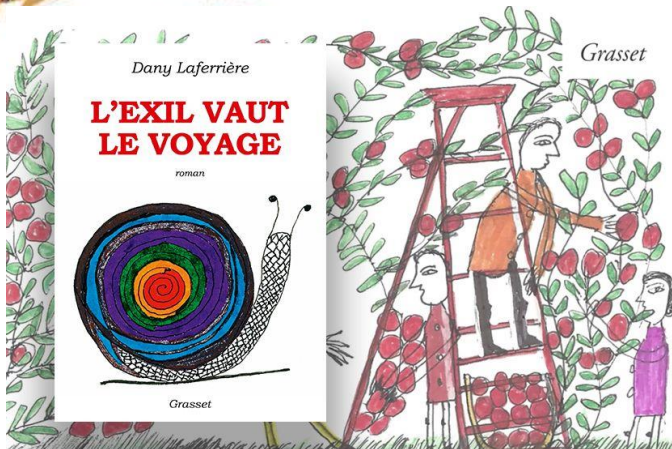
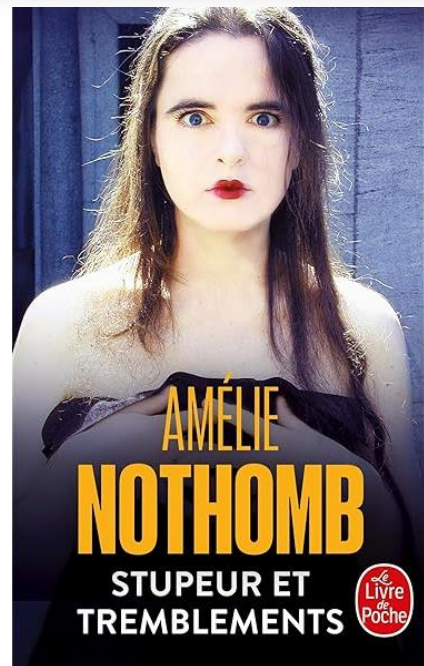
- ✓ Qu'est-ce que les Francophones de ces espaces consomment le plus ?
- ✓ Que pensez-vous des pourcentages contenus dans les infographies ?
- ✓ Avez-vous déjà travaillé ce type de contenu dans vos cours de langue française ?
- ✓ Comparez l'information avec la consommation des médias au Mexique.
- ✓ Le fait de connaître le type de contenu audiovisuel ou artistique qu'une société consomme nous permet de mieux la comprendre ?

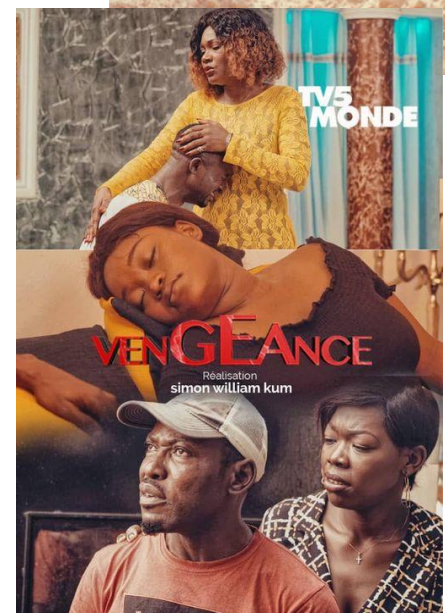
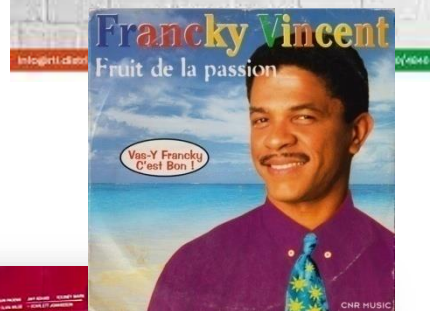
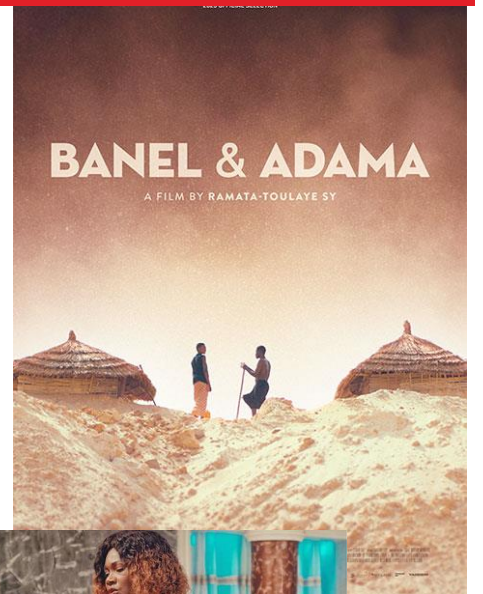
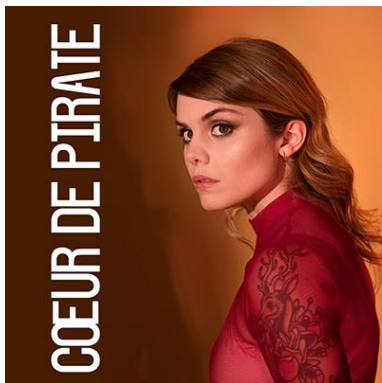
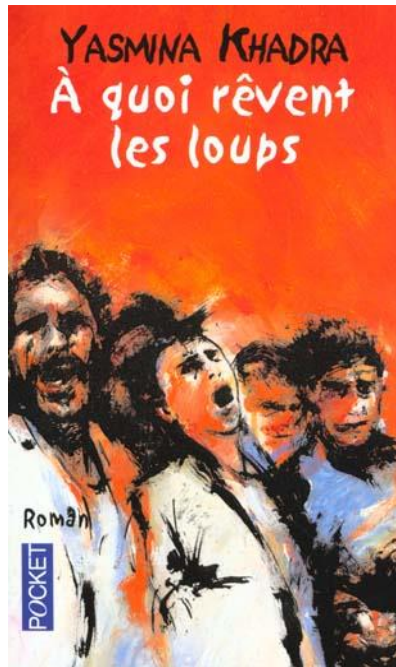


**S'EXPRIMER**

Explorez le contenu francophone !

**Activité 5.** Les images suivantes correspondent à des émissions, des films, des livres et des séries des différents espaces francophones. Vous les connaissez ? De quels espaces francophones viennent-ils ? Faites des hypothèses. Ensuite, menez des recherches sur internet pour découvrir leurs origines.





**Activité 6. Observez la Carte des pays francophones de l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) du PDF envoyé par la professeure**

- ✓ Identifiez les espaces d'origine du contenu audiovisuel précédent.
- ✓ Connaissez-vous tous les états membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie ?
- ✓ Croyez-vous qu'il y ait une différence entre les termes « Francophonie », « francophonie » et « Francophilie » ? Faites des hypothèses.
- ✓ D'où vient le contenu francophone que vous consommez le plus ? Pourquoi ?
- ✓ Le fait de découvrir le grand nombre d'espaces francophones réveille-t-il en vous une curiosité pour regarder/écouter/lire un autre type de contenu ?



### Outils linguistiques

Ailleurs, quelque part, partout,  
lieu, endroit, /place ?

Je suis / je vais en, à, au, aux  
Je viens du, de la, des

### Mais !

En / à la Guadeloupe...

En / à la Martinique...

En Guyane...

A la Réunion...

Au (à Québec, ville) Québec...

Aller au Luxembourg (pays)

Aller à Luxembourg (ville)

**Activité 7. Jetez un coup d'œil à la page TV5 Monde Plus :**

[https://www.tv5mondeplus.com/es/series-et-films-tv?xtor=SEC-67-GOO-%5Bamlat se fr generique%5D-%5B610137544515%5D-S-%5Bserie%5D&gad\\_source=1&gclid=EAlaIqobChMI\\_NTR7crchwMVstXCBB1AfQGXEAAAYASAAEgKAuvD\\_BwE](https://www.tv5mondeplus.com/es/series-et-films-tv?xtor=SEC-67-GOO-%5Bamlat%20se%20fr%20generique%5D-%5B610137544515%5D-S-%5Bserie%5D&gad_source=1&gclid=EAlaIqobChMI_NTR7crchwMVstXCBB1AfQGXEAAAYASAAEgKAuvD_BwE)

- ✓ Explorez librement la page. Quel type de contenu on y trouve ? Quels espaces francophones sont montrés ?
- ✓ Est-ce le type de contenu audiovisuel que vous consommez ? Il vous attire l'attention ? S'agit-il du type de contenu que l'on consomme au Mexique ? Pourquoi ?

- ✓ Lisez les synopsis de quelques séries ou des films, choisissez-en un/une. Regardez-la /le et rédigez une critique du contenu. Partagez votre opinion par rapport à l'histoire, aux personnages, aux espaces physiques montrés, aux effets spéciaux, aux dialogues, etc. La série ou le film vous a montré une partie de la culture de l'espace francophone ? Il y a eu des aspects qui vous ont choqués ?