



**Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Facultad de Ciencias de la Educación  
División de Estudios de Posgrado**



**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA.  
(EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS DE LA BUAP)**

**Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación**

**Presenta:  
Carolina Carrillo López**

**Director de tesis:  
Dr. César Sánchez Olavarría**

**Codirector de tesis:  
Dr. Gunther Dietz**

**Tlaxcala, Tlax., a 09 de agosto de 2023**

**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

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

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

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

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro de la becaria 861036.

Esta tesis fue sometida al análisis del programa anti-plagio *Turnitin Similarity*, con la finalidad de verificar la autenticidad y atender los lineamientos para la titulación vigentes a la fecha (ver Anexo 1, al final).

## **DEDICATORIA**

A mi querida MADRE, con profundo amor, le dedico cada línea de esta tesis, cada palabra y cada letra, que expresan la gratitud, el respeto y amor hacia su persona.

## AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo como lo es el desarrollar una tesis de doctorado, es inevitable que se apodere de uno mismo un muy humano egocentrismo que lo lleve a concentrar la mayor parte del reconocimiento en la contribución que se ha hecho. Sin embargo, al hacer un análisis objetivo le demuestra a uno, instantáneamente, que la dimensión de ese aporte no hubiese sido posible sin la contribución de personas e instituciones que propiciaran las situaciones y condiciones para que la presente investigación alcanzara una venturosa terminación. Por tanto, representa un enorme gusto valerme de este espacio para ser justa y consecuente con todas ellas y manifestar, de tal modo, mis agradecimientos.

### *Institucionales*

Al programa de Doctorado en Educación del Centro de Investigación Educativa, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente a través de un posgrado de alto prestigio y calidad educativa.

A la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, principalmente, a la Licenciatura en Enseñanza del Francés, por haber contribuido en cada una de las etapas de la presente investigación.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el valioso apoyo brindado. Ha sido fundamental para mi desarrollo académico y profesional.

### *Personales*

Al Dr. César Sánchez Olavarría por haberme asesorado a lo largo de todo este tiempo, ya fuese de manera *online* o presencial. Su ayuda, esfuerzo, así como su habilidad para orientar mis ideas fueron un aporte de gran magnitud. Debo destacar, por encima de todo, su ánimo y amabilidad que hicieron de nuestras asesorías semanales un logro, tanto a nivel académico como personal. Le agradezco, asimismo, el haberme provisto de los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades sugeridas en el transcurso del desarrollo de esta tesis. Reconozco el apoyo que me brindó en momentos difíciles. Gracias por haber creído en mí.

Al Dr. Gunther Dietz, extendiendo el agradecimiento por su generosidad al haberme transmitido de su experiencia y vasto conocimiento, tanto como profesor, en mi primer semestre del doctorado, y también como codirector. Estimo su relevante orientación en esta investigación, especialmente en la metodología cualitativa. Gracias por todas las asesorías brindadas, así como esas palabras de aliento que siempre me dio. Valoro también su paciencia y entendimiento; por su puntual conducción, de modo que este trabajo académico lograra esta etapa.

A la Dra. Ana Bertha Luna Miranda y al Dr. Antonio Macías López por haberme apoyado enormemente en la parte cuantitativa de esta investigación. Gracias por haber sido parte de este proceso que resultó muy enriquecedor. Aprecio el que me hayan tenido paciencia a lo largo de los diferentes semestres, para aprender más sobre este tipo de metodología, y de manera profunda, desde la teoría hasta la captura y análisis de los datos para desarrollar la tesis. También les agradezco por haberme apoyado a nivel personal e impulsarme a seguir adelante.

A la Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez, con mucho cariño y reconocimiento por su excelente contribución, como coordinadora y profesora, en mis primeros semestres; por su gran atención y paciencia al guiarme en los procesos administrativos que, en muchas ocasiones, eran nuevos para mí.

Al Dr. Ángel Díaz Barriga, de igual manera, expreso mi gratitud por su acompañamiento en los diferentes coloquios de Avances de Investigación.

A los miembros del jurado que me han hecho el honor de evaluar este trabajo.

A todos los catedráticos de este programa del doctorado y al personal administrativo, que han sido parte fundamental de este logro, estoy sumamente agradecida con cada uno de ustedes.

Al Dr. Oscar Chanona Pérez, por impulsarme a seguir preparándome académicamente y buscar nuevos rumbos, como lo fue el doctorado.

A mis buenos compañeros de generación: Emilia, Marlen, Ana, René, Yariel, Fabiola, Susana, Emmanuel y Adriana, gracias a cada uno de ustedes por su infinito apoyo y amistad. El reunirnos

y platicar de manera *online* en los primeros semestres, a causa de la crisis sanitaria del COVID-19, hizo que el doctorado no se sintiera abrumador. De igual manera, les agradezco por todos esos momentos y salidas juntos, en lo presencial; ustedes le dieron un tremendo valor y sentido a mi estancia en Tlaxcala.

A mis queridas compañeras, a través de los distintos semestres, del seminario de investigación: Fiona, Miriam, Verónica, Irma y Claudia. Gracias por su apoyo semanal al comentar nuestros respectivos avances y darnos ánimos, también significaron mucho para mí en este proceso.

A mi mamá Lolita y a mi hermano Pablo, por siempre tratar de regalarme una sonrisa o un abrazo, por comprenderme y apoyarme en todo momento, de forma que pudiese seguir adelante con este objetivo. Gracias por escucharme, animarme y darme, constantemente, la fuerza para proseguir y prosperar en la vida. Sin ustedes, este logro, jamás habría sido posible.

<b>RESUMEN.....</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. EL ESTADO DEL ARTE.....</b>	<b>5</b>
1.1 Etapa de indagación.....	7
1.2 Etapa de análisis y síntesis.....	29
1.3 El constructo de cultura.....	38
1.3.1 De la multiculturalidad a la transculturalidad.....	43
1.4 La interculturalidad abordada a través de varias disciplinas.....	46
1.4.1 Interculturalidad en las Ciencias de la Salud.....	48
1.4.2 Interculturalidad en la Traductología.....	52
1.4.3 Interculturalidad en la Política.....	57
1.4.4 Interculturalidad en la Psicología Social.....	60
1.4.5 Interculturalidad en la Antropología.....	64
1.4.6 Interculturalidad en la Educación.....	66
1.4.6.1 La interculturalidad en la clase de lenguas extranjeras.....	69
1.5 Aproximación metodológica para la interculturalidad.....	75
<b>CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>80</b>
2.1 Planteamiento del problema.....	80
2.2 Preguntas de investigación.....	82
2.2.1 Pregunta general.....	82
2.2.2 Preguntas específicas.....	82
2.3 Objetivos de la investigación.....	83
2.3.1 Objetivo general.....	83
2.3.2 Objetivos específicos.....	83
2.4 Hipótesis de investigación (Hi).....	83
2.4.1 Hipótesis nula (Ho).....	84
2.4.2 Supuestos e hipótesis específicas.....	84
2.5 Justificación.....	86
<b>CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL.....</b>	<b>88</b>
3.1 La conceptualización de la competencia intercultural.....	88
3.2 Modelos en torno a la competencia intercultural.....	89
3.3 Dimensiones de la competencia intercultural.....	102
3.3.1 La dimensión simbólica.....	103
3.3.1.1 Artefactos culturales.....	104
3.3.1.2 Prácticas culturales.....	112
3.3.1.3 Tradiciones.....	115
3.3.1.4 Significaciones.....	116
3.3.2 La dimensión comunicativa.....	117
3.3.2.1 Lenguaje verbal.....	117
3.3.2.2 Lenguaje no verbal.....	128
3.3.2.3 Lo no dicho del discurso.....	142
3.3.3 La dimensión conductual.....	148
3.3.3.1 El etnocentrismo y etnorelativismo.....	148
3.3.3.2 Los estereotipos culturales.....	153
3.3.3.3 Los prejuicios.....	156
3.3.3.4 La discriminación.....	158
3.3.4 La dimensión personal.....	161
3.3.4.1 El manejo del choque cultural.....	161
3.3.4.2 La autoconsciencia cultural crítica.....	165
3.3.4.3 La intervención como mediador intercultural.....	166
<b>CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>168</b>

4.1 La educación superior en México .....	168
4.2 La educación superior en Puebla .....	170
4.3 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....	172
4.4 La Facultad de Lenguas de la BUAP .....	173
4.5 La Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la BUAP .....	175
4.6 El perfil de los aspirantes de la LEF .....	179
4.7 El perfil de los docentes de la LEF .....	180
4.8 La lengua francesa en México.....	181
<b>CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>184</b>
5.1 Enfoque metodológico .....	184
5.2 Tipo de estudio, parte cuantitativa.....	189
5.3 El diseño de la investigación, parte cuantitativa .....	190
5.4 Construcción del instrumento, parte cuantitativa.....	191
5.4.1 Diseño y validez del instrumento, parte cuantitativa.....	194
5.5 Procedimiento para la aplicación del cuestionario en la LEF .....	203
5.6 Construcción del instrumento, parte cualitativa .....	205
5.7 Diseño y validez del instrumento, parte cualitativa.....	212
5.8 Creación de códigos, parte cualitativa.....	218
5.9 Triangulación de la información.....	220
<b>CAPÍTULO VI. PERFIL ACADÉMICO Y SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>221</b>
6.1 Descripción del perfil sociodemográfico y académico de los participantes.....	221
6.1.1 Sexo, edad y estado civil .....	221
6.1.2 Lugares donde han vivido.....	225
6.1.3 El nivel socioeconómico .....	230
6.1.4 Lenguas extranjeras, países visitados como turista, semestre cursado .....	236
6.1.5 Nivel de francés y semestre que cursan.....	244
6.1.6 Certificaciones de lengua .....	250
6.1.7 Regiones de México visitadas como turistas.....	255
6.1.8 Conocimiento sobre la cultura mexicana y francófona .....	261
6.1.9 Horas dedicadas a la cultura francófona y a la cultura mexicana .....	273
6.1.10 Familia con un contexto distinto al mexicano .....	278
6.1.11 Lenguas que se hablan en la familia .....	282
<b>CAPÍTULO VII. VALORACIÓN DE LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....</b>	<b>289</b>
7.1 Valoración del nivel de la dimensión simbólica de la competencia intercultural .....	289
7.2 Valoración de la dimensión simbólica, según los estudiantes (a partir del análisis t para dos muestras independientes) .....	307
7.3 Desarrollo de la dimensión simbólica de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras).....	331
<b>CAPÍTULO VIII. VALORACIÓN DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA LEF DE LA BUAP.....</b>	<b>360</b>
8.1 Valoración de la efectividad alcanzada en la dimensión comunicativa .....	360
8.2 Valoración de la dimensión comunicativa, según los estudiantes (a partir del análisis t para dos muestras independientes) .....	373
8.3 Desarrollo de la dimensión comunicativa de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras) .....	395
<b>CAPÍTULO IX. VALORACIÓN DE LA DIMENSIÓN CONDUCTUAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....</b>	<b>417</b>

9.1 Valoración de la efectividad alcanzada en la dimensión conductual.....	417
9.2 Valoración de la dimensión conductual, según los estudiantes (a partir del análisis <i>t</i> para dos muestras independientes) .....	434
9.3 Desarrollo de la dimensión conductual de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras) .....	459
<b>CAPÍTULO X. VALORACIÓN DE LA DIMENSIÓN PERSONAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....</b>	<b>479</b>
10.1 Valoración de la efectividad alcanzada en la dimensión personal .....	479
10.2 Valoración de la dimensión personal, según los estudiantes (a partir del análisis <i>t</i> para dos muestras independientes) .....	492
10.3 Desarrollo de la dimensión personal de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras).....	517
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>534</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>549</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>583</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Construcción de ecuaciones de búsqueda con los operadores .....	11
Tabla 1.2 Uso de truncamientos en la búsqueda .....	13
Tabla 1.3 Ejemplo de comparativo de documentos .....	15
Tabla 1.4 Bases de datos, buscadores y repositorios .....	17
Tabla 1.5 Revistas que se encontraron .....	26
Tabla 1.6 Algunas definiciones de cultura .....	42
Tabla 3.1 Los enfoques de la competencia intercultural .....	99
Tabla 3.2 Las cuatro variedades sociolingüísticas.....	118
Tabla 3.3 Ejemplo de niveles de la variedad diastrática en francés.....	124
Tabla 3.4 Ejemplo de gestos (aspectos kinésicos) en México y Francia .....	130
Tabla 4.1 Matrícula de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés .....	173
Tabla 4.2 Becas en la Licenciatura en Enseñanza del Francés .....	179
Tabla 4.3 Costos para estudiar francés en Institución Privada .....	182
Tabla 5.1 Extracto de Matriz de congruencia .....	186
Tabla 5.2 Extracto de dimensiones, categorías, variables, indicadores .....	193
Tabla 5.3 Perfil de los expertos .....	195
Tabla 5.4 Extracto de la tabla de validación de constructo por ítems .....	197
Tabla 5.5 Validez de constructo total por expertos.....	197
Tabla 5.6 Criterios de la investigación.....	201
Tabla 5.7 Total de alumnos de la LEF .....	202
Tabla 5.8 Relación de la aplicación del formulario a los grupos.....	204
Tabla 5.9 Programación de entrevistas individuales .....	207
Tabla 5.10 Perfil de los expertos .....	215
Tabla 5.11 Codificación para análisis en egresados y profesoras .....	219
Tabla 6.1 Nivel socioeconómico, régimen previo a la carrera y semestre .....	232
Tabla 6.2 Nivel socioeconómico y viajes .....	234
Tabla 6.3 El número de lenguas, continentes visitados y el semestre actual .....	241
Tabla 6.4 Certificaciones de lengua en general y semestres .....	255
Tabla 7.1 Muestra para la valoración y nivel de las dimensiones de la C.I. (1er parámetro) .....	290

Tabla 7.2 Muestra para la determinación de la media de las dimensiones de la C.I. y sus variables (2do parámetro) .....	291
Tabla 7.3 Adjetivación de la efectividad alcanzada .....	293
Tabla 7.4 Valoración de la dimensión simbólica .....	294
Tabla 8.1 Valoración de la dimensión comunicativa .....	361
Tabla 9.1 Valoración de la dimensión conductual .....	418
Tabla 10.1 Valoración de la dimensión personal .....	481

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Las etapas del estado del arte .....	7
Figura 1.2 Búsqueda en Google Scholar .....	8
Figura 1.3 Palabras clave para la búsqueda inicial .....	9
Figura 1.4 Palabras claves relacionadas con el objeto de estudio .....	10
Figura 1.5 Incidencia de publicación anual .....	20
Figura 1.6 Lo que pasaba en el mundo en esas décadas .....	21
Figura 1.7 Documentos repartidos en los 5 continentes.....	23
Figura 1.8 Categorías generales de los documentos .....	25
Figura 1.9 Lenguas de los documentos encontrados.....	27
Figura 1.10 Temáticas vinculadas a la interculturalidad .....	28
Figura 1.11 Extracto de la matriz de doble entrada en Excel.....	30
Figura 1.12 Software Mendeley para MacBook.....	32
Figura 1.13 Ejemplo de organización de los documentos por carpetas .....	33
Figura 1.14 Ejemplo de codificación y subrayado por colores .....	34
Figura 1.15 Ejemplo de resumen que se iba guardando.....	35
Figura 1.16 Aplicación Mindomo, para MacBook .....	36
Figura 1.17 Concepto visual del estado del arte sobre interculturalidad .....	37
Figura 1.18 El iceberg cultural de E. Hall .....	40
Figura 1.19 Extracto del mapa (parte 1: Fundamentación teórica) .....	47
Figura 1.20 El proceso intercultural en la salud .....	52
Figura 1.21 La noción de multiculturalismo e interculturalidad en el mundo .....	59
Figura 1.22 Extracto del mapa principal (parte 2: Metodología).....	76
Figura 3.1 Entrelazamiento de lenguas - culturas en el aprendiente de FLE .....	89
Figura 3.2 Hechos que marcaron el desarrollo de la competencia intercultural .....	102
Figura 3.3 Las dimensiones de la competencia intercultural .....	103
Figura 4.1 Mapa curricular LEF 4 años semestral.....	177
Figura 4.2 Asignaturas por áreas en la LEF .....	178
Figura 5.1 Estrategia metodológica de la investigación mixta .....	188
Figura 5.2 Extracto de respuestas del cuestionario en línea que se aplicó.....	199
Figura 5.3 Confiabilidad interna del instrumento con alfa de Cronbach.....	200
Figura 5.4 Grupos cubiertos con respecto al mapa curricular.....	205
Figura 5.5 Participantes, egresados, en la parte cualitativa .....	210
Figura 5.6 Participantes, profesoras, en la parte cualitativa.....	211
Figura 5.7 Fases y dimensiones del guion de entrevista .....	212
Figura 5.8 Distribución de las fases y dimensiones de la entrevista .....	213
Figura 5.9 Extracto del guion de entrevista .....	214
Figura 5.10 Piloteo del guion de entrevista .....	216
Figura 5.11 Extracto de transcripción de entrevista.....	217
Figura 5.12 Triangulación de la información .....	220

Figura 6.1 Cruce de datos a partir del sexo, edad y estado civil de la LEF.....	224
Figura 6.2 Cruce de datos a partir del sexo, edad y estado civil, en egresados y profesoras .....	225
Figura 6.3 Cruce de datos de los lugares en los que han vivido los estudiantes .....	226
Figura 6.4 Lugares y tiempo en los que han vivido los estudiantes .....	228
Figura 6.5 Lugares en los que han vivido, en egresados y profesoras.....	230
Figura 6.6 Nivel socioeconómico y régimen cursado académicamente .....	236
Figura 6.7 Las lenguas extranjeras que habla la comunidad estudiantil .....	238
Figura 6.8 Continentes y países visitados por los estudiantes, como turistas .....	239
Figura 6.9 Percepción sobre las lenguas extranjeras en egresados y profesoras .....	242
Figura 6.10 Leguas extranjeras, su importancia y países visitados, en egresados y profesoras .....	244
Figura 6.11 Cantidad de horas por nivel de francés como Lengua Extranjera (FLE) .....	245
Figura 6.12 Nivel de francés y el semestre que cursan .....	247
Figura 6.13 Proyección de trayectoria en la LEF.....	248
Figura 6.14 Nivel de francés, en egresados y profesoras.....	250
Figura 6.15 Situaciones en las que piden certificaciones de lengua.....	251
Figura 6.16 Certificaciones de francés obtenidas y los semestres.....	253
Figura 6.17 Regiones de México visitadas por los estudiantes .....	257
Figura 6.18 Regiones de México visitadas, en egresados y profesoras.....	258
Figura 6.19 Viajando por México, en egresados y profesoras .....	260
Figura 6.20 Nivel de conocimiento de la cultura mexicana y francófona.....	262
Figura 6.21 Los países francófonos más abordados en los métodos FLE.....	264
Figura 6.22 Los países francófonos abordados fuera de un contexto cultural .....	265
Figura 6.23 Conocimiento de la cultura mexicana, en egresados y profesoras.....	267
Figura 6.24 Conocimiento de la cultura mexicana, en egresados y profesoras .....	269
Figura 6.25 Conocimiento de la cultura francófona, en egresados y profesoras .....	270
Figura 6.26 Acercamiento a la cultura francófona, en egresados y profesoras .....	272
Figura 6.27 Horas de clase dedicadas a la cultura francófona y mexicana .....	274
Figura 6.28 Importancia de enseñar cultura en LE, en egresados y profesoras .....	276
Figura 6.29 Tiempo de cultura en clase de LE, en egresados y profesoras .....	277
Figura 6.30 Familiares con un contexto distinto al mexicano.....	280
Figura 6.31 Familiares y su contexto, en egresados y profesoras.....	282
Figura 6.32 Familiares y lenguas .....	285
Figura 6.33 Familiares y lenguas, en egresados y profesoras .....	288
Figura 7.1 Prueba t de student para una muestra: tercer parámetro.....	292
Figura 7.2 Efectividad alcanzada: cuarto parámetro .....	293
Figura 7.3 Efectividad alcanzada en la dimensión simbólica.....	295
Figura 7.4. Las 8 variables dicotómicas de comparación en D.S. ....	308
Figura 7.5 Análisis de la dimensión simbólica en: “haber vivido en otro país” .....	310
Figura 7.6 Haber vivido en otro país, red cualitativa en D.S.....	313
Figura 7.7 Análisis de la dimensión simbólica en: “sexo” .....	315
Figura 7.8 El sexo de los participantes, red cualitativa en D.S. ....	317
Figura 7.9 Análisis de la dimensión simbólica en: “certificaciones de lengua” .....	319
Figura 7.10 Análisis de la dimensión simbólica en: “haber viajado como turista al extranjero” .....	320
Figura 7.11 Análisis de la dimensión simbólica en: “haber viajado por México” .....	322
Figura 7.12 Haber viajado por México, red cualitativa en D.S.....	325
Figura 7.13 Análisis de la dimensión simbólica en: “haber hecho un intercambio” .....	327
Figura 7.14 Análisis de la dimensión simbólica en: “familiares con contexto distinto al mexicano” .....	329
Figura 7.15 Análisis de la dimensión simbólica en: “familiares y lenguas además del español” .....	330
Figura 7.16 Las 9 variables politómicas de comparación en dimensión simbólica .....	331

Figura 7.17 Análisis de la dimensión simbólica en: “edad” .....	334
Figura 7.18 Análisis de la dimensión simbólica en: “estado civil”.....	336
Figura 7.19 Análisis de la dimensión simbólica en: “régimen previo a la licenciatura” .....	339
Figura 7.20 Régimen previo a la licenciatura, red cualitativa en D.S.....	341
Figura 7.21 Análisis de la dimensión simbólica en: “semestre actual” .....	344
Figura 7.22 Análisis de la dimensión simbólica en: “nivel socioeconómico” .....	346
Figura 7.23 Análisis de la dimensión simbólica en: “número de L.E. que hablan” .....	348
Figura 7.24 Lenguas extranjeras, red cualitativa en D.S. ....	351
Figura 7.25 Análisis de la dimensión simbólica en: “el nivel de francés” .....	353
Figura 7.26 Nivel de francés, red cualitativa en D.S.....	355
Figura 7.27 Análisis de la dimensión simbólica en: “el número de continentes visitados” .....	357
Figura 7.28 Análisis de la dimensión simbólica en: “regiones de México que conocen” .....	359
Figura 8.1 Efectividad alcanzada: dimensión comunicativa .....	362
Figura 8.2 Las 8 variables dicotómicas de comparación en D.C.....	374
Figura 8.3 Análisis de la dimensión comunicativa en “haber vivido en otro país” .....	375
Figura 8.4 Haber vivido en otro país, red cualitativa en D.C. ....	378
Figura 8.5 Análisis de la dimensión comunicativa en “sexo” .....	380
Figura 8.6 Análisis de la dimensión comunicativa en “certificaciones de lengua” .....	381
Figura 8.7 Análisis de la dimensión comunicativa en “haber viajado como turista al extranjero” .....	383
Figura 8.8 Haber viajado como turista al extranjero, red cualitativa en D.C.....	385
Figura 8.9 Análisis de la dimensión comunicativa en “haber viajado por México” .....	387
Figura 8.10 Haber viajado en México, red cualitativa en D.C.....	389
Figura 8.11 Análisis de la dimensión comunicativa en “haber hecho un intercambio” .....	391
Figura 8.12 Análisis de la dimensión comunicativa en “familiares con contexto distinto al mexicano” .....	393
Figura 8.13 Análisis de la dimensión comunicativa en “familiares y lenguas además del español” .....	395
Figura 8.14 Las 9 variables politómicas de comparación en dimensión comunicativa .....	395
Figura 8.15 Análisis de la dimensión comunicativa en “edad” .....	397
Figura 8.16 La edad, red cualitativa en D.C. ....	400
Figura 8.17 Análisis de la dimensión comunicativa en “estado civil” .....	402
Figura 8.18 Análisis de la dimensión comunicativa en “régimen previo a la licenciatura” .....	403
Figura 8.19 Análisis de la dimensión comunicativa en “semestre actual” .....	405
Figura 8.20 Análisis de la dimensión comunicativa en “nivel socioeconómico” .....	406
Figura 8.21 El nivel socioeconómico, red cualitativa en D.C.....	408
Figura 8.22 Análisis de la dimensión comunicativa en “número de L.E. que hablan”.....	410
Figura 8.23 Lenguas que hablan, red cualitativa en D.C. ....	412
Figura 8.24 Análisis de la dimensión comunicativa en “el nivel de francés” .....	414
Figura 8.25 Análisis de la dimensión comunicativa en “el número de continentes visitados” .....	415
Figura 8.26 Análisis de la dimensión comunicativa en “regiones de México que conocen” .....	416
Figura 9.1 Efectividad alcanzada: dimensión conductual.....	420
Figura 9.2 Las 8 variables dicotómicas de comparación en dimensión conductual .....	434
Figura 9.3 Análisis de la dimensión conductual en “haber vivido en otro país” .....	436
Figura 9.4 Haber vivido en el extranjero, red cualitativa en D.Cond. ....	439
Figura 9.5 Análisis de la dimensión conductual en “sexo” .....	441
Figura 9.6 El sexo de los participantes, red cualitativa en D.Cond.....	443
Figura 9.7 Análisis de la dimensión conductual en “certificaciones de lengua” .....	445
Figura 9.8 Análisis de la dimensión conductual en “haber viajado como turista al extranjero” .....	447
Figura 9.9 Análisis de la dimensión conductual en “haber viajado por México” .....	449
Figura 9.10 Haber viajado por México, red cualitativa en D.Cond. ....	451
Figura 9.11 Análisis de la dimensión conductual en “haber hecho un intercambio”.....	453

Figura 9.12 <i>Análisis de la dimensión conductual en “familiares con contexto distinto al mexicano”</i> .....	455
Figura 9.13 <i>Análisis de la dimensión comunicativa en “familiares y lenguas además del español”</i> .....	456
Figura 9.14 <i>Familiares y lenguas además del español, red cualitativa en D.Cond.</i> .....	458
Figura 9.15 <i>Las 9 variables politómicas de comparación en dimensión conductual</i> .....	459
Figura 9.16 <i>Análisis de la dimensión conductual en “edad”</i> .....	461
Figura 9.17 <i>Edad de los participantes, red cualitativa en D.Cond.</i> .....	464
Figura 9.18 <i>Análisis de la dimensión conductual en “estado civil”</i> .....	466
Figura 9.19 <i>Análisis de la dimensión conductual en “régimen previo a la licenciatura”</i> .....	467
Figura 9.20 <i>Análisis de la dimensión conductual en “semestre actual”</i> .....	469
Figura 9.21 <i>Análisis de la dimensión conductual en “nivel socioeconómico”</i> .....	471
Figura 9.22 <i>Análisis de la dimensión conductual en “número de L.E. que hablan”</i> .....	473
Figura 9.23 <i>Análisis de la dimensión conductual en “el nivel de francés”</i> .....	474
Figura 9.24 <i>Análisis de la dimensión conductual en “regiones de México que conoces”</i> .....	476
Figura 9.25 <i>Regiones de México que conocen, red cualitativa en D.Cond.</i> .....	478
Figura 10.1 <i>Efectividad alcanzada: dimensión personal</i> .....	482
Figura 10.2 <i>Las 8 variables dicotómicas de comparación en dimensión personal</i> .....	492
Figura 10.3 <i>Análisis de la dimensión personal en “haber vivido en otro país”</i> .....	495
Figura 10.4 <i>Haber vivido en otro país, red cualitativa en D.P.</i> .....	498
Figura 10.5 <i>Análisis de la dimensión personal en “sexo”</i> .....	500
Figura 10.6 <i>El sexo de los participantes, red cualitativa en D.P.</i> .....	502
Figura 10.7 <i>Análisis de la dimensión personal en “certificaciones de lengua”</i> .....	504
Figura 10.8 <i>Análisis de la dimensión personal en “haber viajado como turista al extranjero”</i> .....	505
Figura 10.9 <i>Análisis de la dimensión personal en “haber viajado por México”</i> .....	507
Figura 10.10 <i>Haber viajado por México, red cualitativa en D.P.</i> .....	509
Figura 10.11 <i>Análisis de la dimensión personal en “haber hecho un intercambio”</i> .....	511
Figura 10.12 <i>Análisis de la dimensión personal en “familiares con contexto distinto al mexicano”</i> .....	512
Figura 10.13 <i>Familiares con contexto distinto al mexicano, red cualitativa en D.P.</i> .....	514
Figura 10.14 <i>Análisis de la dimensión personal en “familiares y lenguas además del español”</i> .....	516
Figura 10.15 <i>Las 7 variables politómicas de comparación en dimensión personal</i> .....	517
Figura 10.16 <i>Análisis de la dimensión personal en “edad”</i> .....	519
Figura 10.17 <i>La edad, red cualitativa en D.P.</i> .....	521
Figura 10.18 <i>Análisis de la dimensión personal en “estado civil”</i> .....	522
Figura 10.19 <i>Análisis de la dimensión personal en “régimen previo a la licenciatura”</i> .....	524
Figura 10.20 <i>Análisis de la dimensión personal en “semestre actual”</i> .....	526
Figura 10.21 <i>Análisis de la dimensión personal en “nivel socioeconómico”</i> .....	528
Figura 10.22 <i>El nivel socioeconómico, red cualitativa en D.P.</i> .....	530
Figura 10.23 <i>Análisis de la dimensión personal en “número de L.E. que hablan”</i> .....	532
Figura 10.24 <i>Análisis de la dimensión personal en “el nivel de francés”</i> .....	533

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 <i>Porcentaje de similitud en Turnitin</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 2 <i>Dimensiones, categorías, variables, indicadores e ítems</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 3 <i>Explicación prueba T para 2 muestras</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 4 <i>Explicación prueba ANOVA</i> .....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 5 <i>Creación de códigos en ATLAS.ti</i> .....	¡Error! Marcador no definido.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural (simbólica, comunicativa, conductual y personal) que desarrollan los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). El estudio se desarrolló, primeramente, desde un enfoque cuantitativo, con carácter exploratorio, descriptivo, valorativo con una perspectiva de correlación explicativa. Se diseñó un cuestionario con cinco dimensiones de análisis (1. El perfil sociodemográfico y académico de los participantes, 2. La dimensión simbólica, 3. La dimensión comunicativa, 4. La dimensión conductual y 5. La dimensión personal), de las cuales se desprenden a su vez las categorías, variables, indicadores e ítems. El diseño y validez del instrumento se efectuó en 3 tiempos: a) validez de contenido, b) piloteo del cuestionario y c) confiabilidad interna. Se aplicó el mismo en estudiantes que cursaban entre el 2º y 8º semestre, de forma que permitiese observar cómo es que van desarrollando a lo largo de los semestres su competencia intercultural. En cuanto al análisis y la interpretación de los datos, estos se llevaron a cabo por medio de pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales en el programa SPSS.

En lo que concierne a la recolección de los datos, para la parte cualitativa, se procedió a trabajar con la entrevista de investigación. Antes, se hizo el diseño del guion de la entrevista, el cual pasó por un juicio de expertos. Una vez aprobado, se efectuó el piloteo del guion con personas que tenían características muy similares a las de los participantes reales. Posterior a ello, se logró la aplicación definitiva de 8 entrevistas, tanto en egresados como profesoras de la LEF, pertenecientes a la Facultad de Lenguas de la BUAP. Estos participantes cumplían con las características pretendidas: 1) homogeneidad, 2) temporalidad y 3) competencia discursiva. Debido al vasto corpus discursivo recuperado a través de estas entrevistas, fue indispensable efectuar las transcripciones por medio del programa *Express Dictate* de NCH, para después trabajarlas por medio de códigos, desde una perspectiva etic y emic, en el software de *ATLAS.ti*. Teniendo los resultados del método cuantitativo y cualitativo, más tarde, se procedió a realizar la triangulación entre los diferentes discursos de los participantes, de forma que se pudiese analizar si existían o no coincidencias (recurrencias) expresadas conforme al objeto de estudio.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación, lengua extranjera, competencia intercultural

## INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos decisivos para la propuesta y elaboración de este trabajo emergió en función de una inquietud durante la propia práctica pedagógica en el salón de clase, al momento de enseñar Francés como Lengua Extranjera (FLE), pues se precisaba de un espacio privilegiado donde se pudiese reflexionar sobre las relaciones que se dan entre las personas, las lenguas y sus culturas y, cómo es que los aprendientes se van acercando a otra realidades culturales, al momento en que van (re)conociendo y reflexionando sobre su propia identidad.

Sobre este aspecto cultural, se ha hablado mucho en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, desde distintas perspectivas, así como enfoques (De Assunção, 2007). No obstante, tal y como apunta Jean-Louis (2006), muy pocos docentes se han interesado realmente en darle un lugar y tiempo a la didáctica cultural de las lenguas y culturas, resultando, por tanto, en una baja promoción de la interculturalidad. A este respecto, Jean-Louis et al. (2006) y Blanchet y Coste (2010) reiteran la importancia de formar estudiantes, y futuros profesores de lenguas, en torno a la interculturalidad.

La competencia intercultural, por consiguiente, no se encuentra apartada de las demás competencias del campo social, ya que forma parte del proceso de socialización y construcción de la identidad (tanto personal, social, como cultural) de las personas, quienes son individuos activos, comprometidos en el fenómeno interaccional y, en virtud de ello, expuestos a las diferencias culturales y a la otredad. Esta competencia, a la vez, no está separada de las habilidades lingüísticas, como suelen verla, comúnmente, en las clases de FLE, debido a que en la comunicación, las identidades de las personas entran en contacto y se van desarrollando, buscando así un entendimiento y diálogo intercultural entre ellos.

Ahora bien, el contenido del presente trabajo de investigación se encuentra dividido en ocho capítulos:

El primero refiere al estado del arte, el cual consiste en un panorama sintético y organizado del trabajo que se ha realizado en torno a la competencia intercultural. Éste implicó un trabajo bibliográfico preciso y un análisis de las principales publicaciones relacionadas con el tema elegido, se dio cuenta de los autores más representativos, así como actuales. Con esto, se logró la identificación de las rutas tanto teóricas como metodológicas, con el fin de ir delimitando la

competencia intercultural. Tras la definición del objeto de estudio, se determinó el enfoque teórico y metodológico a utilizar para la investigación.

El segundo capítulo alude a la construcción del objeto de estudio en el que se delimita el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, las hipótesis, y la justificación del objeto de estudio.

En el tercer capítulo se da a conocer la fundamentación teórica conceptual. Éste aborda la conceptualización de la competencia intercultural, en el marco de la educación. Aunado a lo anterior, se presentan los modelos que han fungido como promotores de la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Tras la identificación y análisis de dichos modelos, se hace la integración de una nueva clasificación con sus principales elementos. Es así como surgen las cuatro dimensiones de la competencia intercultural (la simbólica, la comunicativa, la conductual y la personal) que guiarán el presente trabajo.

El cuarto capítulo expone el marco contextual, en el cual se describe la población a estudiar. Este capítulo establece un espacio concreto, que comprende lo geográfico y temporal; además, va de lo general a lo particular, abordando el panorama de manera amplia (por ejemplo, desde la educación superior en México, la educación superior en Puebla, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) hasta los puntos más específicos (por ejemplo, la Licenciatura en la Enseñanza del Francés, el perfil de los estudiantes y docentes de la LEF).

El capítulo cinco presenta la estrategia metodológica, el cual aborda particularmente los elementos considerados como elementales en toda acción de investigación: el enfoque, el tipo de estudio, el diseño de la investigación, la construcción del instrumento, el diseño y validez del instrumento, así como el procedimiento para la aplicación del mismo en estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la BUAP.

En el sexto capítulo se aborda en profundidad el perfil académico y sociodemográfico de los participantes. En éste se detallan las características de los estudiantes de la LEF como son: el sexo, la edad, el estado civil, los lugares donde han vivido, el nivel socioeconómico que tienen, las lenguas extranjeras que hablan, los países que han visitado como turistas, el nivel de francés que tienen, el semestre que cursan, si han presentado alguna certificación internacional del lengua, si han viajado por México, qué regiones conocen, cómo es su conocimiento respecto a

la cultura mexicana y francófona, si tienen familia que sea de un contexto distinto al mexicano, al igual que si en su familia se hablan otras lenguas además del español.

El séptimo capítulo refiere a la valoración de la primera dimensión de la competencia intercultural, la simbólica. El capítulo se subdivide, a su vez, en tres partes: 1) un análisis descriptivo valorativo de la efectividad alcanzada en dicha dimensión, trabajada en conjunto con el estadístico *t* student para una muestra; 2) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico *t* student para dos muestras y, 3) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico ANOVA. Para el segundo y tercer apartado se muestran varias redes de testimonios, por parte de los egresados y profesores, que forman parte de los participantes en la metodología cualitativa.

El octavo capítulo expone la valoración de la segunda dimensión de la competencia intercultural, la comunicativa. El capítulo comprende tres partes: 1) un análisis descriptivo valorativo de la efectividad alcanzada en dicha dimensión, trabajada en conjunto con el estadístico *t* student para una muestra; 2) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico *t* student para dos muestras y, 3) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico ANOVA. Para el segundo y tercer apartado se muestran varias redes de testimonios, por parte de los egresados y profesores, que forman parte de los participantes en la metodología cualitativa.

Para el noveno capítulo se presenta la valoración de la tercera dimensión de la competencia intercultural, la conductual. El capítulo se conforma de tres partes: 1) un análisis descriptivo valorativo de la efectividad alcanzada en dicha dimensión, trabajada en conjunto con el estadístico *t* student para una muestra; 2) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico *t* student para dos muestras y, 3) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico ANOVA. Para el segundo y tercer apartado se muestran varias redes de testimonios, por parte de los egresados y profesores, que forman parte de los participantes en la metodología cualitativa.

Para el décimo capítulo se presenta la valoración de la cuarta dimensión de la competencia intercultural, la personal. El capítulo se conforma de tres partes: 1) un análisis descriptivo valorativo de la efectividad alcanzada en dicha dimensión, trabajada en conjunto con el estadístico *t* student para una muestra; 2) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico *t* student para dos muestras y, 3) un análisis descriptivo valorativo a partir del estadístico ANOVA.

Para el segundo y tercer apartado se muestran varias redes de testimonios, por parte de los egresados y profesores, que forman parte de los participantes en la metodología cualitativa.

Finalmente, se dan a conocer las conclusiones y algunas recomendaciones sobre este trabajo de investigación.

## **CAPÍTULO I. EL ESTADO DEL ARTE**

El estado del arte es una metodología de investigación que se realiza a través de una revisión bibliográfica sobre la producción de un tema en específico. Esta revisión, considerada como el primer paso de aproximación a la realidad como tal (Jiménez y Torres, 2006), permite identificar qué teorías se han ido construyendo, qué procedimientos de investigación se han empleado, qué elementos o cuestiones no están en discusión y necesitan ser trabajados, de igual modo, qué teorías se han precisado para sustentar la investigación y cuál es su aporte científico y social. Por ello, el objetivo al utilizar esta metodología es relevar, mapear y analizar lo que se produce, tomando en consideración áreas de conocimiento, periodos, espacios, formas y condiciones de producción.

Asimismo, es necesario que se observen algunas características del estado del arte, al desarrollar una investigación, por ejemplo, el tiempo y límite geográfico en el que se desarrollaron los estudios revisados (Pardo, 2001). El alcance temporal y espacial es necesario debido a que los análisis efectuados hacen alusión a conceptos y prácticas presentes en determinados contextos sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros. Aunado a lo anterior, otra característica es el alcance temático, puesto que sirve para definir y delimitar lo que se busca mapear, posibilitando al investigador realizar análisis en profundidad, o realizar una amplia panorámica sobre determinados temas. Cabe mencionar que, al ir ubicando la producción teórica, así como la metodológica, respecto a una temática, esto, permite la identificación de escuelas o corrientes de pensamiento, al igual que autores y conceptos puntuales (Jiménez, 2009).

En definitiva, el estado del arte es un panorama de conocimiento, modelos y avances teóricos realizados previamente sobre un tema o campo en particular que, requiere una lectura extensa de libros, artículos científicos, académicos, entre otros. sobre el tema en cuestión (Urbina y Morel, 2017). Así pues, consiste en una investigación focalizada y en profundidad de toda la información preexistente sobre dicho campo. De esta manera, se puede identificar la teoría básica que ayudará a correlacionar la investigación con el universo teórico, optando por un modelo teórico que servirá de base para la interpretación y que revelará el significado de los datos y hechos recogidos. Esto hace que la investigación no sea sólo un informe o descripción de hechos planteados empíricamente, sino el desarrollo interpretativo de los datos obtenidos. Por tanto, un proyecto de investigación contendrá premisas o supuestos teóricos en los que el investigador basará su interpretación, y es por ello que, el investigador precisa de buenas habilidades

analíticas y sintéticas; ya que además necesitará trabajar de manera reflexiva la producción, de forma que se cuestione, se critique, se edifique y le dé sentido a la información recabada, dando paso a lo que es el rastreo, el registro, la sistematización y la interpretación de la misma (Zapata Carbajal, 2009). El estado del arte, por lo tanto, permite rescatar y ampliar de manera reflexiva el conocimiento recabado sobre un objeto de estudio, y entonces, poder discutir sobre lo ya conocido (Pantoja s/f).

Ahora bien, para elaborar el estado del arte es preciso seguir tres etapas, las cuales son: indagación, análisis y síntesis e internalización (Sánchez-Olavarría, 2017), de este modo, el investigador aplica distintas competencias intelectuales con el objetivo de ahondar en la información localizada. En lo que se refiere a la primera etapa, ésta conlleva una búsqueda completa de información, se hace la descripción de cómo es que se fue haciendo la recopilación de documentos, de qué manera se organizaron y de igual manera, cómo es que se clasificaron. En cuanto a la segunda etapa, se refiere a la síntesis y recapitulación de los documentos, este punto, permite al investigador reconocer las líneas de pensamiento, los autores más destacados, al igual que, las distintas posturas que estos tienen. Por último, en la tercera etapa se explica la aprehensión del objeto de estudio, en la cual se internaliza la información previamente trabajada y que concluye con el planteamiento de un modelo de investigación.

Así pues, aunque algunos autores han planteado que el estado del arte debe ser visto como un proceso cíclico (Cifuentes, Osorio & Morales, 1993; Hoyos, 2000) y que está muy distanciado de la linealidad, se considera que esto no es así, ya que lo cíclico implica regresar un sistema a su estado inicial. De ahí que, se ha visualizado el estado del arte, mayormente, como una escalera (ver Figura 1.1), tratándose ésta de un proceso de subir y bajar, debido a que es una construcción diseñada para posibilitar la comunicación entre varios peldaños (etapas) situados a distintas alturas; y que, conforme se va ascendiendo, se va definiendo el objeto de estudio. No obstante, con esto, no significa que no se pueda regresar, es decir, bajar a otra(s) etapa(s) para complementarlas, confirmar, y luego entonces, subir nuevamente.

**Figura 1.1** Las etapas del estado del arte



*Fuente: Elaboración propia, a partir de Sánchez-Olavarria (2017)*

A continuación, se dará inicio con la presentación de las distintas etapas, antes referidas, que exponen una síntesis de la búsqueda exhaustiva, con respecto al tema de la interculturalidad en la práctica docente de profesores de lengua extranjera.

### 1.1 Etapa de indagación

Esta etapa se vincula con la formulación de estrategias de búsqueda mediante la obtención de palabras clave y posibilita el acceso a la identificación de la referencia bibliográfica. En este sentido, Jiménez (2009) precisa que efectuar una búsqueda exhaustiva, sobre la temática a trabajar, es de gran importancia, puesto que, como punto de partida, se efectúa un análisis de diferentes fuentes que posibilitan la selección de los documentos más relevantes. Ante todo, y para poder llegar a la delimitación del objeto de estudio, se tuvo que seguir un proceso minucioso, partiendo del tema base que es la interculturalidad.

Para iniciar, se indagó en el buscador académico *Google Scholar* a partir de la palabra clave “interculturalidad”, que lanzó como resultado un total de 146,000 documentos que integraban prácticamente artículos y libros, no obstante, esta cantidad no necesariamente representó el número total de documentos leídos. Es importante mencionar que, las palabras clave son

conceptos determinantes en lo que concierne al proceso de búsqueda de información, identificándose usualmente en la investigación científica. En este sentido, lo que se hizo fue revisar las primeras 10 páginas de los resultados (ver Figura 1.2) por cada búsqueda, debido a que Google muestra en sus primeras páginas aquellos documentos de mayor relevancia, considerando así, el contenido del documento, el autor, el lugar de publicación, así como la frecuencia con la que se ha citado en diversas fuentes especializadas, por lo general, coloca primero los artículos más citados. Así pues, continuando con el ejemplo de la palabra “interculturalidad”, dentro de las 10 primeras páginas, se obtuvieron 24 documentos, a los cuales se les dio prioridad, puesto que la palabra clave estaba presente en el título; asimismo, porque estaba incluida en alguna de las palabras clave; y, por último, porque se encontraba disponible el documento completo en formato PDF.

Figura 1.2 Búsqueda en Google Scholar



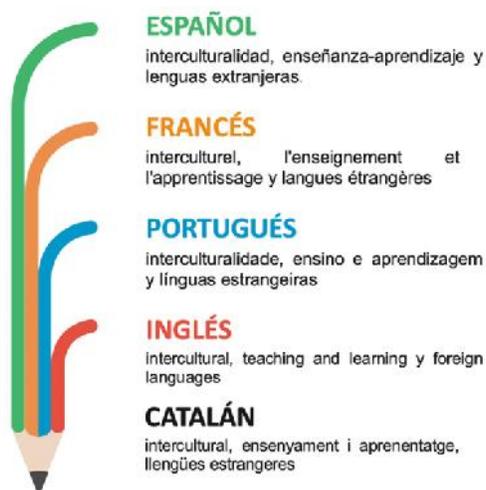
Fuente: Elaboración propia

En un segundo momento, se dio paso a la determinación de palabras clave en diferentes lenguas, entre ellas: el español, el francés, el inglés, el portugués y el catalán. La recuperación de la información para este trabajo de investigación consistió entonces en la consulta de diversos documentos escritos en estas cinco lenguas, antes referidas. Si bien, es importante mencionar que, para cualquier investigación, es fundamental tener en cuenta una dimensión multilingüe en

la recuperación de información, y más aún cuando la temática está relacionada con las lenguas extranjeras. Así pues, esta dimensión multilingüe data de finales de la década de 1960, en la década de 1990 apareció un resurgimiento de este tema con la aparición de la web y la disponibilidad de un gran número de documentos y páginas escritos en diferentes idiomas hasta el día de hoy (Gonzalo y Verdejo, 2014).

A modo de ejemplo, los conceptos vinculados al español para un primer acercamiento fueron: interculturalidad, enseñanza-aprendizaje y lenguas extranjeras; para el francés resultaron ser: *interculturel, l'enseignement et l'apprentissage* y *langues étrangères*; con respecto al inglés, se buscaron las palabras *intercultural, teaching and learning* y *foreign languages*; para la lengua portuguesa, cabe señalar que, se siguió el mismo proceso de traducción, quedando así, *interculturalidade, ensino e aprendizagem* y *línguas estrangeiras*; por último, en catalán, las palabras clave fueron *intercultural, ensenyament i aprenentatge, llengües estrangeres* (ver Figura 1.3).

**Figura 1.3** Palabras clave para la búsqueda inicial

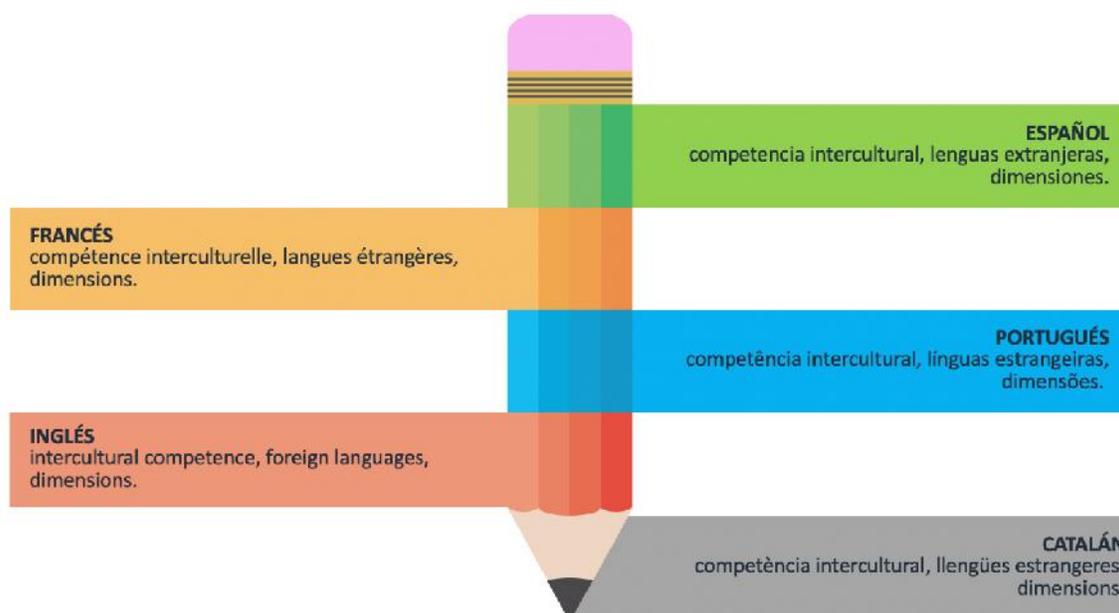


Fuente: Elaboración propia.

Tiempo después, se procedió a la búsqueda de las palabras claves relacionadas con el objeto de estudio con diferentes palabras clave en las mismas lenguas en el tema de la interculturalidad. Por tanto, las palabras en español resultaron ser: competencia intercultural, lenguas extranjeras, dimensiones. A consecuencia de esto, las palabras claves en francés, fueron, por ejemplo: *compétence interculturelle, langues étrangères, dimensions*; para el inglés: *intercultural competence, foreign languages, dimensions*; en cuanto al portugués: *competência intercultural,*

*línguas estrangeiras, dimensões, y finalmente, para el catalán: competència intercultural, llengües estrangeres, dimensions* (ver Figura 1.4).

**Figura 1.4** *Palabras claves relacionadas con el objeto de estudio*

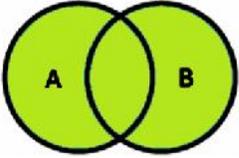
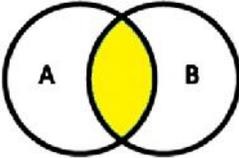
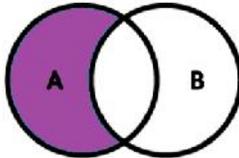


*Fuente: Elaboración propia*

De igual modo, es preciso señalar que se recurrió a distintas ecuaciones de búsqueda, al igual que al uso de operadores booleanos. Cabe mencionar que, los operadores booleanos se utilizaron para vincular ideas, conceptos, o como se mencionó anteriormente, palabras clave, utilizadas durante la búsqueda con el fin de encontrar los resultados más relevantes posibles; dicho de otro modo, se incluyeron durante una búsqueda en computadora para reducir, extender o refinar los resultados, y así, posibilitar una mejor comprensión en términos de la información existente respecto al tema de la presente investigación.

Así pues, derivado de lo anterior, se presenta el siguiente ejemplo con algunos de los operadores booleanos utilizados durante la investigación (ver Tabla 1.1).

**Tabla 1.1** Construcción de ecuaciones de búsqueda con los operadores

OR / OU	AND / ET	NOT / SAUF
		
<p>La palabra clave A, la palabra clave B, o ambas (A y B) están presentes en los documentos recuperados = aumenta el número de resultados</p> <p>Utilizar en el caso de sinónimos. Por ejemplo: “Interculturel” <b>OR</b> “interculturalité” “Interculturel” <b>OU</b> “interculturalité”</p> <p>Se utilizó para variaciones ortográficas. Por ejemplo: “Langues étrangères” <b>OU</b> “Langues etrangeres” “Educação” <b>OR</b> “Educacao” “Investigação” <b>OR</b> “Investigacao” “Dimensões” <b>OR</b> “Dimensoes”</p>	<p>La palabra clave A y la palabra clave B deben estar presentes en los documentos recuperados = reduce el número de resultados</p> <p>Cuanto más aumente el número de operadores <b>AND / ET /</b>, más disminuirá el número de resultados.</p> <p>Se usó para combinar diferentes ideas o diferentes conceptos. Por ejemplo: “Interculturalidad” <b>AND</b> “Lenguas”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Dimensiones”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Educación”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Estudiantes”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Profesores”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Investigación”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Educación”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Salón de clase”; “Interculturalidad” <b>AND</b> “Conflictos”;</p>	<p>La palabra clave A está presente en los documentos, pero la palabra clave B está excluida (A excepto B) = reduce el número de resultados</p> <p>Se usó con precaución, puesto que, al eliminar la palabra clave B por completo, se corría el riesgo de eliminar documentos relevantes que contuvieran palabras clave A y B.</p> <p>Se utilizó para hacer una mayor precisión. Por ejemplo: “Interculturalidad” <b>NOT</b> “Multiculturalismo”; “Interculturalidad” <b>NOT</b> “Pluriculturalismo”; “Interculturalidad” <b>NOT</b> “Transculturalismo”; “Interculturalidad” <b>NOT</b> “Migrantes”; “Interculturalidad” <b>NOT</b> “Lenguas originarias”; “Interculturalidad” <b>NOT</b> “Preescolar”; “Interculturel” <b>SAUF</b> “Multiculturalisme” “Interculturel” <b>SAUF</b> “Migrants”</p>

“Interculturalidad” <b>AND</b> “Relación”;	“Interculturel” <b>SAUF</b> “Langues autochtones indigènes”
“Interculturalidad” <b>AND</b> “Componentes”;	“Interculturel” <b>SAUF</b> “Préscolaire”
“Interculturalidad” <b>AND</b> “Competencia”;	“Interculturalidade” <b>NOT</b> “Multiculturalismo”;
“Interculturalidad” <b>AND</b> “Objetivos”;	“Interculturalidade” <b>NOT</b> “Migrantes”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Langues étrangères”	“Interculturalidade” <b>NOT</b> “Línguas nativas indígenas”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Langues”;	“Interculturalidade” <b>NOT</b> “Pré-escola”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Dimensions”;	“Interculturality” <b>NOT</b> “Multiculturalism”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Éducation”;	“Interculturality” <b>NOT</b> “Migrants”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Apprenants”;	“Interculturality” <b>NOT</b> “Indigenous native languages”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Enseignants”;	“Interculturality” <b>NOT</b> “Preschool”;
“Interculturel” <b>ET</b> “Recherche”;	“Interculturality” <b>NOT</b> “Europe”;
“Interculturalidad” <b>ET</b> “Salle de classe”;	
“Interculturel” <b>ET</b> “Conflits”;	
“Interculturel” <b>ET</b> “Relation”;	
“Interculturel” <b>ET</b> “Composants”;	
“Interculturel” <b>ET</b> “Compétence”;	

*Fuente: Elaboración propia*

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, se recurrió también a las ecuaciones de búsqueda que consisten en la formulación estructurada de las expresiones de búsqueda. Para esto, se tienen que tomar en cuenta: diferentes operadores, los rangos de valores, los truncamientos como los paréntesis, comillas y asterisco. Cabe resaltar que, de acuerdo con la dificultad que se aplique, estas operaciones pueden considerarse como ecuaciones simples, ejemplo: interculturalidad AND Lenguas, o complejas, ejemplo: ((Interculturel OR interculturalité) AND enseignement de langues) Or enseignement de langues.). Esto permitió encontrar documentos que cumplieren con los criterios de búsqueda demandados. La siguiente tabla da muestra de los tres caracteres especiales que ayudaron a precisar la búsqueda para esta investigación (ver Tabla 1.2).

**Tabla 1.2** *Uso de truncamientos en la búsqueda*

( )	“ ”	*
<p>La consulta procesa primeramente los elementos entre paréntesis</p> <p>Se considera, en primer lugar, la información dentro del paréntesis. En segundo lugar, la información fuera del paréntesis.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>(Interculturel OR interculturalité) AND enseignement</p> <p>Con esto, se obtendrán resultados diferentes a los de interculturel OR interculturalité AND enseignement.</p> <p>Otro aspecto importante es que, si existen paréntesis dentro de otros, la búsqueda procesará primero la expresión entre paréntesis más interna, luego la siguiente, hasta que se haya incluido toda la búsqueda.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>((Interculturel OR interculturalité) AND enseignement de langues) Or enseignement de langues.</p>	<p>Se utilizan para mostrar los resultados que tengan las palabras clave tecleadas juntas, es decir, una al lado de la otra, dentro de la misma frase y en el orden idéntico.</p> <p>El uso de comillas resulta ser útil cuando el concepto que se busca contiene más de una palabra. Con esto, disminuye la cantidad de resultados y matiza las búsquedas</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>“Intercultural communication” “Intercultural competence”</p> <p>Arroja aquellos resultados que contengan ambos términos juntos, en el orden especificado.</p> <p>Esto garantiza que la base de datos busque la frase exacta en lugar de separar palabras durante la búsqueda.</p> <p>Es preciso mencionar que, la mayoría de las bases de datos requieren el uso de comillas en inglés “ ” en lugar de las comillas en francés « », sobre todo para las búsquedas que se efectuaban en lengua francesa.</p>	<p>Búsqueda de variaciones al final de la palabra en cuestión</p> <p>Este se emplea al final de una palabra</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Si se busca la palabra clave y el asterisco: intercultural*</p> <p>Esto permite que se lleguen a encontrar documentos con variantes de este término como bien pudiera ser: intercultural<b>ism</b></p> <p>Y así, posibilita la búsqueda de variaciones al final de la palabra en cuestión.</p>

Fuente: *Elaboración propia*

Al hacer uso de los operadores booleanos, es evidente que se reduce considerablemente el número de documentos que muestra la búsqueda (a excepción de OR), la ventaja es que ésta se hace más compacta y es de mayor utilidad. Ahora bien, a continuación, se muestra un ejemplo comparativo (de entre los varios que se hicieron) en el que se utilizó un buscador, una base de datos y un repositorio con la palabra clave “Interculturalidad” y, posteriormente, una columna en donde se evidencia la formulación de ecuaciones de búsqueda (ver Tabla 1.3).

Como se puede observar, el número de resultados que aparecen son elevados, no obstante, eso no significa que fue el número determinante de los documentos que se leyeron. Por consiguiente, al considerar el aporte que estos significaban, así como su relevancia y pertinencia para la presente investigación, fue entonces que, el número total de documentos seleccionados se redujo, en comparación a los resultados arrojados. De esta manera, se podrá apreciar que, en la parte inferior de la tabla, aparece el número total que se eligieron para tales ejemplos.

**Tabla 1.3** Ejemplo de comparativo de documentos

Palabras clave	Buscador	Base de datos	Repositorio
	Google académico	Dialnet	Toda la UNAM en línea
<b>Interculturalidad</b>	193,000	16,528	46,200
Interculturalidad + Educación	47,400	5,902	34,600
Interculturalidad + Investigación	27,200	2,752	37,300
Interculturalidad + Lenguas	66,500	1,923	27,300
Interculturalidad + Culturas	112,000	3,439	34,500
Interculturalidad + Diálogo	35,900	1,806	15,000
Interculturalidad + Profesor	76,000	1,193	17,700
Interculturalidad + Evaluación	21,000	420	16,100
Interculturalidad + Componentes	74,400	323	8,460
Interculturalidad + México	98,100	746	42,100
Interculturalidad + Francés	38,800	287	12,700
Interculturalidad + Español	90,000	1,723	18,100
Interculturalidad + Portugués	21,300	88	4,130
Interculturalidad + Inglés	51,700	463	12,100
Interculturalidad + Lenguas Extranjeras	25,100	737	7,830
Interculturalidad + Competencia	71,600	1,406	14,900
<b>Total de artículos seleccionados</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>4</b>

*Fuente: Elaboración propia*

Aunado a lo anterior, la pesquisa de documentos se realizó a través de diferentes bases de datos (Dialnet, DOAJ, ERIC, Redalyc y SciELO), buscadores (Google Académico, LA Referencia y ResearchGate) y repositorios (REMERI y Toda la UNAM en línea) (ver Tabla 1.4).

Como es bien sabido, los artículos de revistas o periódicos, ponencias de conferencias, reseñas de libros, capítulos de libros, entre otros, no siempre se pueden encontrar en catálogos de bibliotecas como tal. Para buscarlos, entonces, se deben utilizar bases de datos bibliográficas. Estas bases de datos pueden ser elaboradas por centros de investigación, asociaciones científicas, centros de documentación o incluso editoriales. A veces, estas bases de datos únicamente ofrecen la descripción de los artículos, es decir, referencias bibliográficas sin el texto completo, en otras ocasiones, también ofrecen acceso al texto completo; es por ello que es necesario adecuar las estrategias de búsqueda en función de si los términos introducidos se

refieren únicamente a las referencias o al texto íntegro. Cabe mencionar que algunas bases de datos están especializadas en una disciplina, otras son multidisciplinarias, para esta investigación, utilizamos de ambas. De igual modo, las bases de datos enumeran todas las categorías de objetos bibliográficos, libros, colecciones, revistas, artículos de revistas utilizando sus metadatos, como su título, autor, resumen, descriptor del tema; y permiten realizar búsquedas mediante palabras clave.

Por otra parte, los buscadores examinan todas las páginas de la *World Wide Web*, las clasifican y las organizan en un orden lógico conforme a lo que el usuario está buscando. En otras palabras, se trata de instrumentos que actúan como filtros, que seleccionan los recursos en Internet, aplicando criterios de calidad y relevancia. Se pretende que con estos buscadores se mejore la precisión de las búsquedas en Internet, de forma rápida y segura hacia fuentes de alta calidad. De este modo, cuando el usuario realiza una consulta, el buscador devuelve como respuesta una lista de direcciones URL de los recursos web que se ajustan a los criterios establecidos en dicha búsqueda.

Finalmente, se encuentran los repositorios que, ofrecen una colección en línea de documentos, a menudo académicos. Para el caso de esta investigación, se utilizaron aquellos mantenidos por universidades o redes, para las disertaciones y tesis de sus propios estudiantes, al igual que las investigaciones publicadas por su propio personal. Así pues, a menudo, se incluyen versiones de artículos publicados en revistas académicas, lo cual resultaban ser de gran valor para nuestro trabajo.

**Tabla 1.4 Bases de datos, buscadores y repositorios**

Bases de datos	Descripción	Link
 <p>Dialnet</p>	<p>Dialnet es uno de los mayores portales bibliográficos españoles de acceso abierto, cuya tarea principal es dar mayor visibilidad a la literatura hispana en Internet, recopilar y facilitar el acceso a contenidos científicos, prácticamente, a través de documentales de alerta. También tiene una base de datos completa, interdisciplinaria y actualizada, que permite el contenido de texto completo del depósito.</p>	<p><a href="https://dialnet.unirioja.es">https://dialnet.unirioja.es</a></p>
 <p>DOAJ</p>	<p>Directorio en línea de revistas gratuitas disponible en texto completo en internet, lanzado en mayo de 2003. Es una base multidisciplinaria creada por el <i>Open Society Institute</i> de la Universidad de Lund (Suecia). El objetivo de DOAJ es aumentar la visibilidad y la accesibilidad de las revistas académicas de acceso abierto y así, promover su impacto en la comunidad científica.</p>	<p><a href="https://doaj.org">https://doaj.org</a></p>
 <p>ERIC</p>	<p>Base de datos especializada en ciencias de la educación. Analiza e indexa artículos, libros, tesis.</p>	<p><a href="https://eric.ed.gov">https://eric.ed.gov</a></p>
 <p>Redalyc</p>	<p>Redalyc es el acrónimo de “Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal”. Es una base de datos en línea y una biblioteca digital de textos científicos en acceso abierto, cuya extensión es, como su nombre indica, la de América Latina, el Mar Caribe, España. y Portugal. El contenido está principalmente en español y portugués.</p>	<p><a href="https://www.redalyc.org">https://www.redalyc.org</a></p>
 <p>SciELO</p>	<p>Es una biblioteca digital de libre acceso y modelo cooperativo de publicación digital de revistas científicas. Tiene como objetivo desarrollar una metodología común para la preparación, almacenamiento, difusión y evaluación de la producción científica en formato electrónico. Los siguientes países participan actualmente en la red SciELO: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia,</p>	<p><a href="https://scielo.org">https://scielo.org</a></p>

	Costa Rica, Cuba, España, México, Perú, Portugal, Sudáfrica, Uruguay y Venezuela.	
Buscadores	Descripción	Sitio Web
 Google Académico	Es un motor de búsqueda que indexa el contenido de revistas académicas y libros electrónicos de varias editoriales comerciales, sociedades científicas y universidades. Es una herramienta muy útil para: encontrar artículos en diferentes lenguas, buscar / importar los registros de artículos que componen una bibliografía en formato .pdf.	<a href="https://scholar.google.es/schhp?hl=es">https://scholar.google.es/schhp?hl=es</a>
 LA Referencia	Es una base que permite dar visibilidad a la producción científica, principalmente a aquellas de instituciones de educación superior, así como de investigación en América Latina, en ésta se encuentran en acceso abierto y de forma gratuita los textos completos.	<a href="http://www.lareferencia.info/es/">http://www.lareferencia.info/es/</a>
 ResearchGate	Es un sitio que ofrece un servicio de redes sociales para investigadores y científicos de todas las disciplinas. Disponible de forma gratuita, permite la búsqueda de documentos académicos y científicos. El sitio también ofrece un servidor de archivos público. Se puede pedir los artículos directamente a los autores.	<a href="https://www.researchgate.net">https://www.researchgate.net</a>
Repositorios	Descripción	Sitio Web
 REMERI	Esta base conforma una red federada de repositorios de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior (IES), con el objetivo de incorporar, divulgar, conservar y potencializar la producción científica, académica y documental de México.	<a href="http://www.remeri.org.mx/porta/index.html">http://www.remeri.org.mx/porta/index.html</a>
 Toda la UNAM en línea	Muestra información de alta calidad sobre todos los contenidos digitales de la Universidad, a disposición de los usuarios en todo el mundo, bajo una política de acceso abierto.	<a href="http://www.unamenlinea.unam.mx">www.unamenlinea.unam.mx</a>

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo una investigación, de acuerdo con Alfaro (2012), es preciso que se delimiten varios aspectos en cuestión al tema elegido, ya que estos podrían llegar a ser bastante extensos, y por ende, sería complejo abordar tal tema a partir de todas sus ópticas y posibilidades. Considerando lo anterior, la delimitación temporal, se refiere a considerar aquellos aspectos de la temática elegida, a partir de un rango de tiempo que puede señalarse desde años, hasta décadas. En este sentido, es preciso que se indique el tiempo al que alude la investigación, dicho de otro modo, precisar el periodo del que proviene la información.

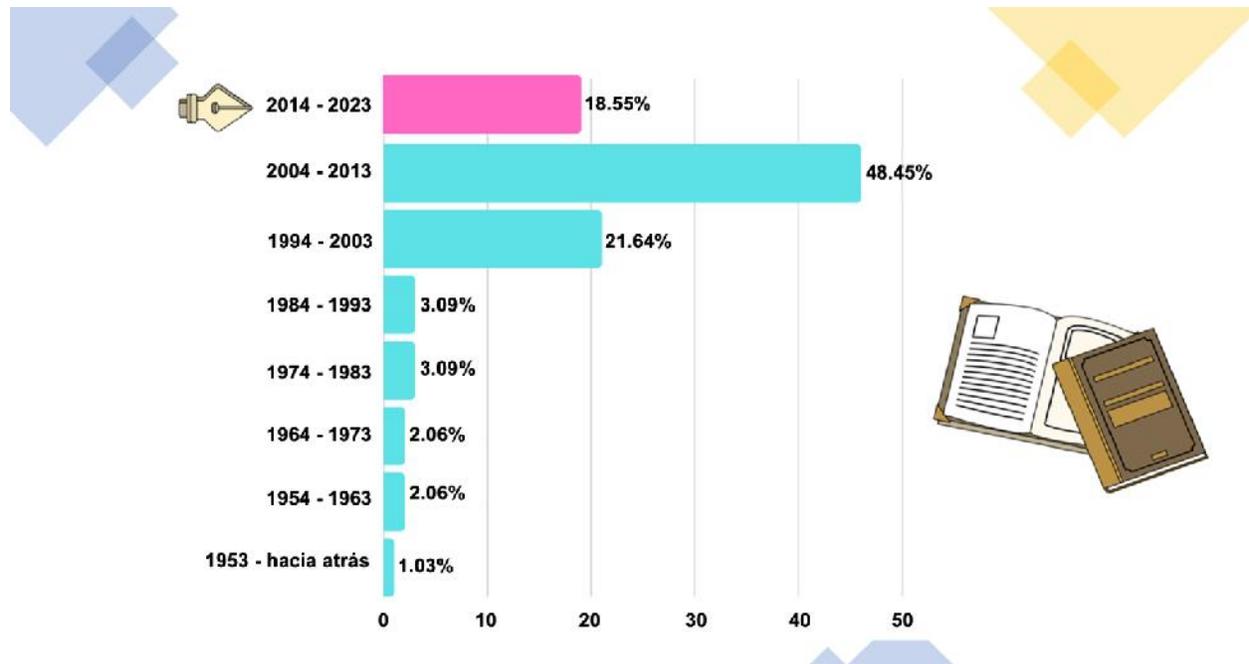
De ahí que, para el presente trabajo, se efectuó una búsqueda documental en torno a la interculturalidad, con un límite temporal de 10 años, es decir, en un rango de tiempo que comprende del año 2023 al 2014. No obstante, también se tomó la decisión de incluir aquellos documentos que se encontraron años previos al 2014, debido a que los propios textos iban remitiendo a la investigadora hacia otros documentos y autores representativos que se encontraban fuera del límite temporal establecido (ver Figura 1.5).

Para una mejor visibilidad de los años, se decidió hacer agrupaciones de estos de 10 en 10. Ahora bien, para lo que se refiere al límite temporal de 2014 al 2023, el número de publicaciones ha sido mucho menor (18.55%), en contraste con el rango siguiente, de 2004 al 2013, que los supera por mucho (48.45%). De igual modo, es interesante ver cómo para el rango de 1994 al 2003, las publicaciones vuelven a reducirse significativamente (21.64%), no obstante, sigue siendo mayor que nuestro límite temporal definido. En cuanto al rango de 1984 a 1993 se puede observar que el porcentaje vuelve a caer, y por mucho, (3.09%), éste se mantiene para el siguiente rango de 1974 a 1983 (3.09%). Las publicaciones son cada vez menores, ya que para el rango de 1964 a 1973 se puede ver cómo vuelve a bajar (2.06%); para el siguiente rango de 1954 a 1963 se mantiene como el anterior (2.06%). Finalmente, para el rango de 1951 hacia atrás, se pudo recuperar solamente un documento (1.03%).

Tomar en cuenta esta delimitación temporal parece ser de gran interés y de valor relevante para llevar a cabo esta investigación. En cuanto a los documentos que discuten la temática de la interculturalidad, serán de gran importancia para ampliar la visión sobre la forma en que se han realizado investigaciones aplicadas a esta materia; asimismo, será posible conocer las temáticas y objetivos de las mismas, los resultados a los que han llegado, así como las propuestas que se han sugerido, sin olvidar los puntos de vista, interrogantes y reflexiones que se han suscitado. A continuación, se muestra en la Figura 1.5, en la parte izquierda aparecen los diferentes rangos,

expuestos anteriormente, con su respectiva barra, indicando así, el número de documentos encontrados. Por medio de una flecha color amarillo, se indica el rango de 2014 al 2023 que sirvió como límite temporal. En este sentido, se obtuvo un (18.55%), fuera de ese rango se rescató un (81.42%). Representaron así, un total de 97 documentos.

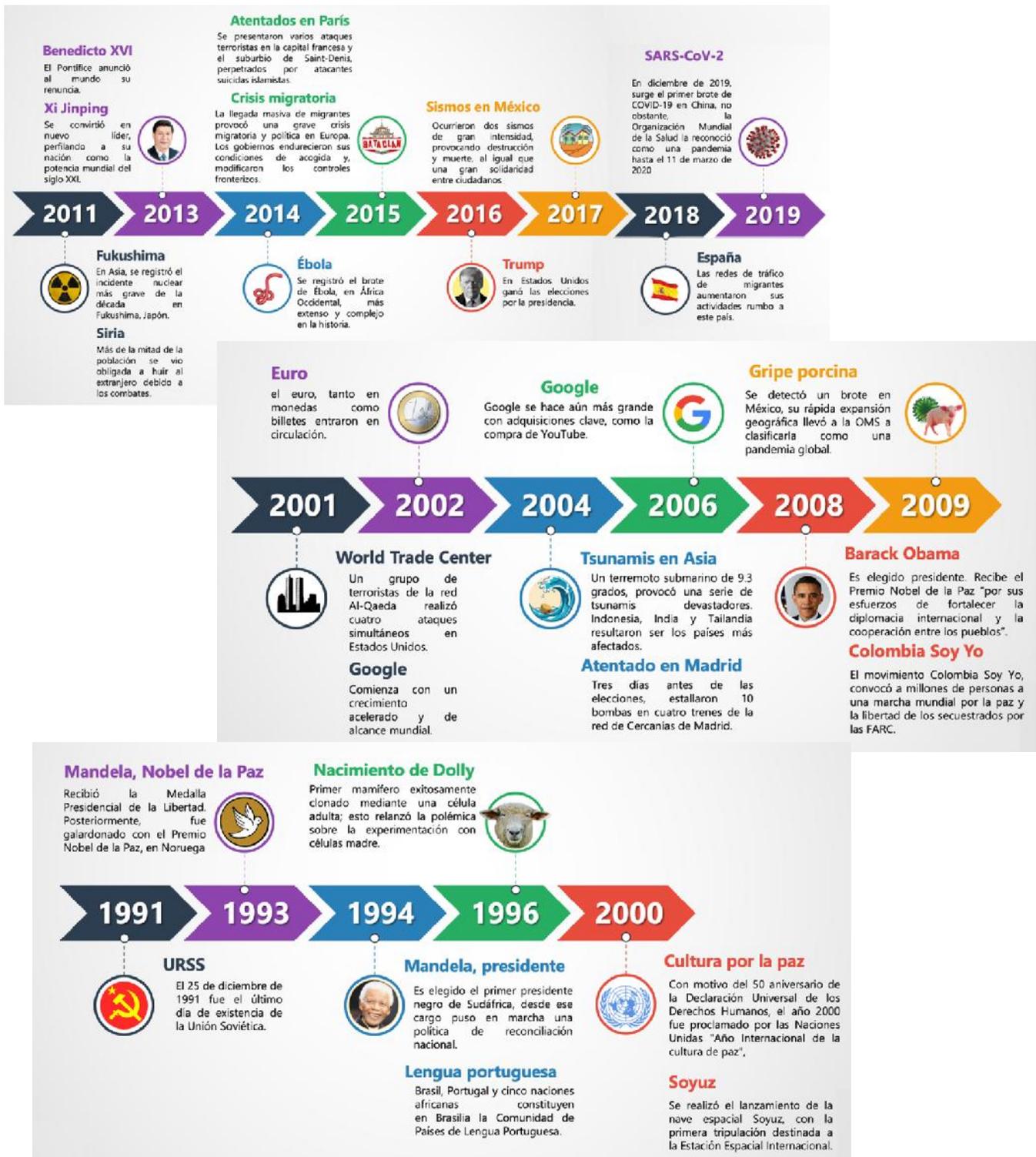
**Figura 1.5** *Incidencia de publicación anual*



*Fuente: Elaboración propia*

A continuación, se mostrarán 3 imágenes (ver Figura 1.6), a modo de ejemplo, sobre algunos acontecimientos por los que estaba atravesando el mundo, para los tres primeros rangos, de manera que permita entender, más adelante, el porqué de ciertas temáticas.

Figura 1.6 Lo que pasaba en el mundo en esas décadas



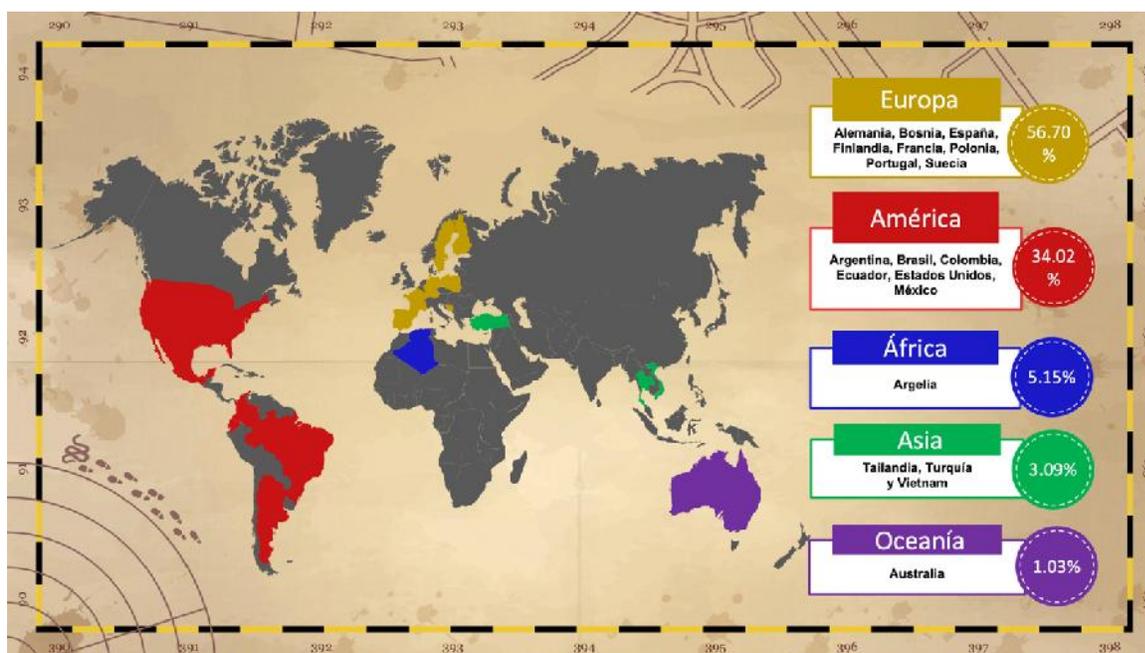
Fuente: Elaboración propia

El fenómeno intercultural es una cuestión de encuentros, debido a que no hay una cultura sino culturas, dentro de las cuales a veces conviven e interactúan otras. Cada país, pueblo, ser humano tiene una cultura diferente. Ésta puede tratarse, por ejemplo, de la cultura que tiene cada ser humano (su conocimiento del mundo, de los demás, sus estándares), así como la cultura que le es común a un grupo de personas (como la cultura mexicana que incluye su historia, su gastronomía, sus valores, su humor, su comprensión del tiempo, su concepto de justicia o belleza, entre otros).

El interés de hacer evidente el origen de los documentos en lo intercultural es, en parte, lograr un entendimiento de las diferentes visiones del mundo que pueda tener cada país, las representaciones que hacen en cuanto a diversas temáticas, además de conocer las similitudes y divergencias culturales entre los países, los riesgos de conflictos que pudieran estar presentes entre éstos, así como las razones que pudiesen explicar los choques culturales intergrupales, o bien, los mecanismos que llegasen a conducir hacia un mejor entendimiento y cooperación entre las diferentes partes involucradas. Aunado a lo anterior, es importante que se vea en qué lugares es más frecuente que se trabaje la interculturalidad, y en qué otros se precisan de más investigación, de igual manera, cómo cambia la mirada de un país a otro, de una cultura a otra, con respecto a cierto tema cultural, por ejemplo.

Considerando, así pues, los datos obtenidos de los documentos que sirvieron para la presente investigación, es que se decidió transferirlos a la página de visme.com, un generador de plantillas de mapas que permite, de manera muy sencilla y rápida, personalizar cada aspecto del mapa para cubrir el área geográfica que se desee resaltar. La página permite mostrar la información, al crear un rango de colores personalizado, y que éstos correspondan así, con los valores ingresados. En este sentido, el mapa ayudó a visualizar, claramente, los documentos encontrados y agruparlos por continentes. Después de haber realizado este ejercicio de mapeo, se puede observar que, las investigaciones que se han encontrado tienen presencia en los 5 continentes, tomado del modelo que incorpora únicamente los continentes habitados, excluyendo la Antártida; no obstante, la visión y tratamiento son mayormente eurocéntricos (ver Figura 1.7). Se puede apreciar que, el continente europeo es el que presenta un mayor número de publicaciones 56.70%, en segundo lugar, el continente americano con 34.02%, en tercera posición el continente africano con 5.15%, en cuarta posición el continente asiático con 3.09%, y finalmente, el continente oceánico con 1.03%.

Figura 1.7 Documentos repartidos en los 5 continentes



Fuente: Elaboración propia

Conocer el espacio de estudio en el que se han efectuado investigaciones respecto a la interculturalidad, es muy importante. Esto quiero decir, en otras palabras, situar las diversas investigaciones conforme a un determinado espacio o bien, respecto a un área geográfica. Es preciso señalar que, las investigaciones de igual manera pueden presentarse en cuanto a una o varias zonas de una ciudad, también de una región, o un espacio de mayor tamaño, como lo es un país, o incluso, señalarse por continente (Alfaro, 2012), como se vio anteriormente.

En lo que se refiere al origen de los documentos, lo que se hizo fue, a partir de las fuentes, conseguir una visión global; se procuró obtener información de diferentes partes del mundo y ver entonces, en qué lugares se ha abordado en mayor o menor medida el fenómeno de la interculturalidad. Abundando al respecto, con relación a los documentos encontrados, y de los 19 países que aparecieron, España se encuentra en primer lugar con 22.32% de publicaciones sobre cultura, interculturalidad y sociedad, principalmente; en segundo lugar está Francia con 18.98% de publicaciones respecto a la competencia intercultural, espacio e identidad, representaciones sociales, Estados Unidos con 18.98%, de igual manera, tratando temas como cultura, interculturalidad y educación, continuando con el orden, en tercer lugar se encuentra México con 11.13% con temáticas como indigenismo, diálogo intercultural, competencia intercultural, en cuarta posición, está el país de Argelia con 6.55%, al igual que Portugal con

6.55%, seguido por Brasil, quien se encuentra en quinta posición, con 4.44%, y finalmente, en sexto lugar, Alemania, Argentina, Australia, Bosnia, Colombia, Ecuador, Finlandia, Polonia, Suecia, Tailandia, Turquía y Vietnam con 1.11% respectivamente.

Con respecto al análisis de las fuentes de información, se procedió a la identificación de 97 documentos sobre la interculturalidad (ver Figura 1.8), conformados, mayoritariamente por libros, capítulos de libro, cuadernillos (45.36%), cabe mencionar que, a causa de la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2 y al cierre de las bibliotecas en 2020 y 2021, por parte de la Secretaría de Cultura en México, se pudieron recuperar muy pocos libros en físico; no obstante, se encontró en su gran mayoría, la versión electrónica de estos. Por otra parte, también se obtuvieron artículos de revistas especializadas (41.23%). Éstos fueron elegidos, debido a que, remiten el trabajo presentado por los investigadores a árbitros o pares que juzgan su rigor, su originalidad, entre otros.

También se obtuvieron documentos provenientes de congresos o jornadas (4.12%), que son importantes medios de intercambio en los que se presentan y discuten ideas, métodos, técnicas, procesos y resultados, es decir, trabajos que sistemáticamente dan muestra de una investigación. Aunado a lo anterior, se registraron también páginas web (4.12%). Asimismo, se encontraron documentos provenientes de tesis doctorales (5.15%), las cuales fueron consideradas puesto que son trabajos originales, además de proponer y demostrar teorías, siguiendo en su investigación y comprobación, el rigor científico. No se decidió tomar en cuenta aquellas tesis de licenciatura o maestría, debido a que sus aportaciones, aunque son relevantes, tienen una contribución de conocimiento menor a las de doctorado. Las tesis doctorales tienen, un mayor impacto y aportan nuevos conocimientos, tanto relevantes como significativos en diversas áreas. La finalidad de haber hecho esta identificación de fuentes de información permitió dar un mayor panorama de la temática abordada y tener un conocimiento mucho más sólido sobre dicho tema. Después de esto, las fuentes de información encontradas se fueron etiquetando en cuanto a la relevancia que presentaban, ya fuese: alta, media o baja, registrándolas así en una matriz de Excel, que en páginas más adelante se mostrará.

Figura 1.8 Categorías generales de los documentos



Fuente: Elaboración propia

Como última precisión en este apartado, dentro de la categoría de artículos, se encontraron documentos, en un primer momento, pertenecientes a estas revistas (ver Tabla 1.5), que fueron elegidas por ser vehículos de divulgación científica, publicando así, resultados de investigaciones originales, revisiones bibliográficas y reseñas de trabajos clásicos o inéditos, como una forma de contribuir a la difusión del conocimiento científico y al intercambio de información.

Tabla 1.5 Revistas que se encontraron

Nombre de la revista	Número de artículos
Afers internacionais	1
Ámbitos	1
Anthropos	1
Campo Abierto	2
Ciencias de la Salud	1
ELA: Études de Linguistique Appliquée	1
Espacios en blanco. Revista de Educación	1
Eutopía	1
Gérer et comprendre	1
Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura	1
Interações	1
Interkultureller Dialog	1
International Journal of Cross-Cultural Management	1
Investigación bibliotecológica	1
Le Français dans le Monde	2
Memorias	1
Organizações & Sociedade	1
Praxis y Saber	1
Recensiones	1
Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública	1
Revista de Educación	1
Revista de Investigación Educativa	2
Revista Educativa Hekademos	1
Revista Nebrija	1
Revue de Gestion de Ressources Humaines	1
Revue Française de Sociologie	1
Signo y Pensamiento	1
Small Business Economics	1
Social Science & Medicine	1
Synergies Brésil	3
Synergies Mexique	2
Tisser le lien social	1
Vie sociale et traitements	1
Zona próxima	1
<b>Total de artículos</b>	<b>40</b>

Fuente: Elaboración propia

Ahora, en cuanto a las lenguas de los documentos examinados, éstas fueron las siguientes: para el español (42.85%), para el francés (30.76%); para el inglés (18.68%); para el portugués (6.59%) y finalmente, para el catalán (1.09%). El uso del español en investigaciones sobre interculturalidad está directamente relacionado con los países hispanohablantes que, entre España, México y otros países de Latinoamérica tienen como lengua materna el español, por ende, el número de publicaciones es mayor. Por otra parte, el número de artículos en francés no

precisamente corresponde a aquellos países francófonos; aunque la mayoría pertenece a Francia y Argelia (la lengua oficial de Argelia es el árabe moderno estandarizado, no obstante, la lengua francesa está muy difundida), también se encontraron varios documentos que fueron publicados en otros países, no francófonos, en lengua francesa.

En cuanto al inglés, al ser éste, hasta el día de hoy, la lengua franca en todo el mundo, en otras palabras, el idioma con el que la mayoría de las personas que hablan otra lengua nativa se comunican, es común encontrar documentos escritos en inglés, pertenecientes a Estados Unidos y a otros países cuya lengua materna no es la inglesa. Ahora bien, para la lengua portuguesa, de los nueve países lusófonos que existen, sólo dos aportaron investigaciones para este trabajo, y para ello, fueron Portugal y Brasil. Por último, se obtuvo un documento en lengua catalana, de España, que resultó ser de relevancia y aporte para el presente trabajo de investigación (ver Figura 1.9).

**Figura 1.9** *Lenguas de los documentos encontrados*

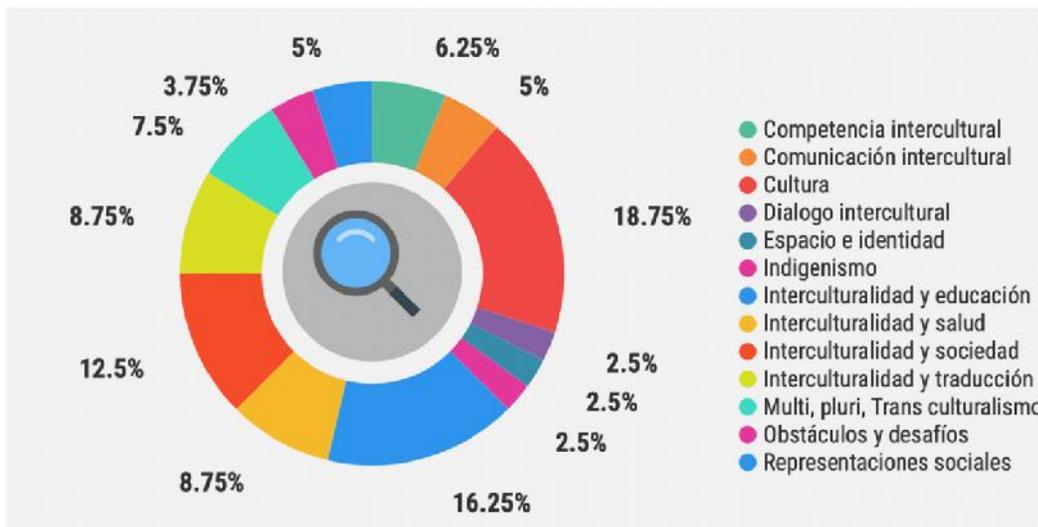


*Fuente: Elaboración propia*

Con respecto a las temáticas vinculadas a la interculturalidad, cabe mencionar que, se abordaron para ello diferentes disciplinas, de ahí que, aparecieron reiteradamente los siguientes temas (ver Figura 1.10), a través de los diferentes documentos. En primer lugar se puede observar el tema de cultura (18.75%), en segundo lugar interculturalidad y educación (16.25%), en tercer lugar interculturalidad y sociedad (12.5%), en cuarto lugar interculturalidad y traducción,

así como interculturalidad y salud (8.75% respectivamente), en quinto lugar, multi, pluri, trans culturalidad (7.5%), en sexta posición, la competencia intercultural (6.25%), en séptima posición, comunicación intercultural y representaciones sociales (5% respectivamente), en octava posición, obstáculos y desafíos en la interculturalidad (3.75%) y finalmente, en novena posición, espacio e identidad, indigenismo y dialogo intercultural (2.5% respectivamente). Cada una de las temáticas, antes mencionadas, no significa que sea propia de un solo documento, si bien, para efectos de estadística se tomó en cuenta el tema que mayormente aparecía en cada uno de éstos, no obstante, es posible que varios documentos llegasen a presentar otras temáticas además de la etiquetada como mayor representativa.

**Figura 1.10** *Temáticas vinculadas a la interculturalidad*



*Fuente: Elaboración propia*

## 1.2 Etapa de análisis y síntesis

La segunda etapa tiene que ver con la evaluación de la información recuperada con el objetivo de estimar y procesar la información. De ahí que, en este segundo momento se propone el estudio de indicadores, tales como enfoques pedagógicos, epistemológicos, al igual que las perspectivas metodológicas. Esta etapa comprende un periodo de análisis, clasificación e interpretación de la información sintetizada, a partir de todos los documentos examinados.

En lo que concierne a la segunda etapa, Sánchez-Olavarría (2017) refiere que es la fase en la que el investigador se ocupa de la información, en cuanto a la exploración de vacíos y tendencias, motivo por el cual, es necesario que se proceda a la lectura, análisis e interpretación de la información recuperada. Luego entonces, en este proceso se efectuó mediante varias estrategias, la señalización de los temas más sobresalientes, para después, dar paso a la muestra de los enfoques tanto metodológicos como teóricos. Por consiguiente, se podrá encontrar las conexiones en la terminología, y más tarde, comenzar con el proceso de agrupación de la información. De ahí que, se procedió a la elaboración de una matriz de doble entrada, a través del programa de hojas de cálculo Excel, con 19 indicadores (ver Figura 1.11), que fueron:

- A. Nombre del artículo, libro o capítulo de libro
- B. Autor o autores
- C. Año y país
- D. Dirección electrónica en la que se encuentra tal documento
- E. Formato APA (séptima edición)
- F. Tipo de documento y nombre
- G. Objeto de estudio (lo que se investigó)
- H. Teorías centrales (pedagógicas, económicas, sociales, psicológicas...)
- I. Autores centrales de dichas teorías (aquellos que aparecen reiteradamente)
- J. Objetivo de la investigación (artículo)
- K. Enfoque metodológico (cualitativo, cuantitativo, mixto)
- L. Tipo de estudio (explicativo, correlacional, descriptivo...)
- M. Sujetos de investigación (a quienes se les aplicó el instrumento)
- N. Técnicas (observación, encuesta, entrevista) Metodología

- O. Instrumentos (guía de observación, cuestionario, guía de entrevista) Metodología
- P. Dimensiones de análisis (variables e indicadores que se estudiaron)
- Q. Principales temáticas desarrolladas
- R. Relevancia para la investigación (alta, media, baja)
- S. Aporte a la investigación (este documento aporta a la metodología, al capítulo...)

Figura 1.11 Extracto de la matriz de doble entrada en Excel

	A	J	K	L	M
1	<b>Nombre del artículo, libro, capítulo de libro...2</b>	<b>Objetivo de la investigación (artículo)</b>	<b>Enfoque metodológico (cuali/cuanti/mixto) Metodología</b>	<b>Tipo de estudio (explicativo, correlacional, descriptivo...) Metodología</b>	<b>Sujetos de investigación (¿a quiénes se aplicó el instrumento?) Metodología</b>
69	La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español	La autora en este artículo ofrece parte de un trabajo realizado sobre resultados obtenidos en investigaciones desarrolladas en el ámbito español durante los últimos veinte años sobre el tema de la interculturalidad.		La búsqueda ha sido multidisciplinar, en coherencia con el carácter de los estudios que son relevantes en educación intercultural, los cuales se generan tanto en el campo pedagógico como en el de la psicología y sociología.	Profesorado. Los trabajos revisados se plantean en torno a tres cuestiones: a) analizar las opiniones de los docentes acerca del trabajo que realizan en aulas diversas culturalmente; b) establecer una tipología que describa las diferentes posiciones ideológicas en torno a la diversidad; c) valorar la formación de los profesores desde un enfoque intercultural y revisar los recursos disponibles para su trabajo en la escuela.

Fuente: Elaboración propia

La matriz de doble entrada permitió, en un primer momento, el desglose de la información de los artículos y demás documentos encontrados de acuerdo con los rubros establecidos, después, sirvió para confirmar el nivel de relevancia para la investigación; más tarde, permitió la identificación de las tendencias del eje temático “interculturalidad”. Las tendencias se fueron ramificando para encontrar lo siguiente: los países que más producían investigación, la creación anual de artículos, libros y demás documentos científicos, de igual manera permitió visualizar los enfoques metodológicos empleados en investigaciones anteriores y, en general, los hallazgos: oportunidades, fortalezas y debilidades del tema; luego, fue de gran ayuda, la matriz, para

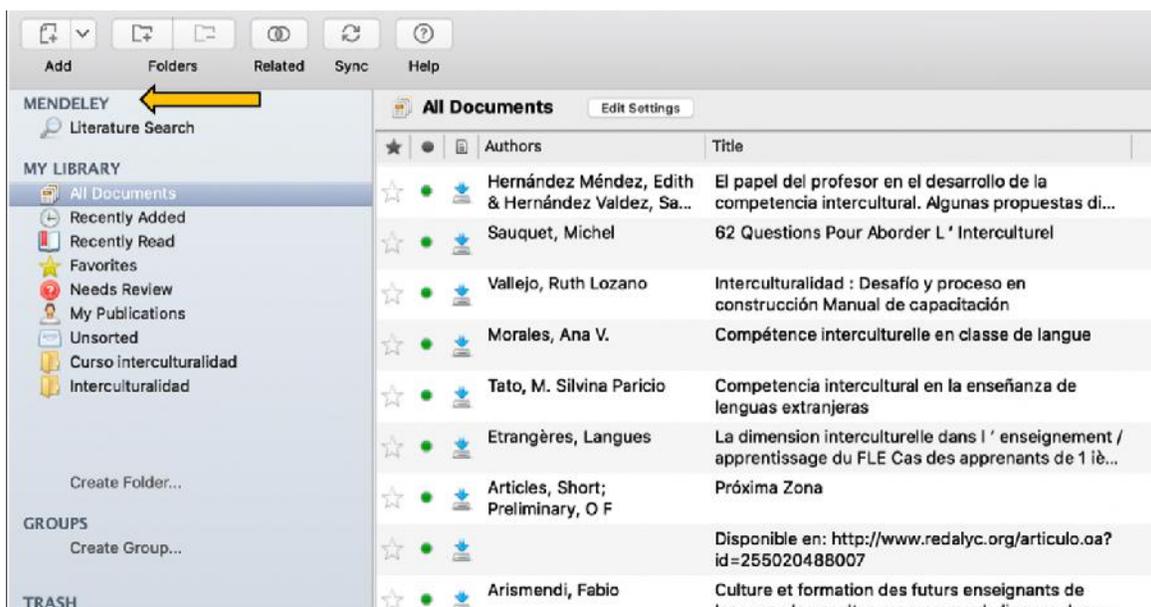
construir organizadores gráficos que permitiesen sistematizar la información; y por último, para guiar la investigación que se pretendía llevar a cabo.

Por otro lado, conviene precisar que no se utilizó únicamente la matriz de doble entrada, sino también se recurrió a Mendeley como programa de software libre para la gestión de referencias bibliográficas, lanzado por Mendeley.Ltd en el año 2008, en Londres. Este software incluye varias características interesantes para una actividad de investigación:

- Almacenamiento y organización de una base de datos de referencia
- Compartir e importar referencias desde Dialnet, Google académico, entre otros
- La rápida creación de una bibliografía
- El formateo de este según estilos predefinidos
- Lectura y anotación de archivos .Pdf
- Acceso remoto a sus datos
- Colaborar y compartir datos

Este software es compatible con los diferentes sistemas: Mac (ver Figura 1.12), Windows, así como con los diferentes procesadores de texto: LibreOffice, OpenOffice y Windows Office. Mendeley se divide en dos interfaces: *MendeleyDesktop* (la versión de escritorio) y Red de investigación de Mendeley. Este software resultó ser de gran utilidad puesto que, permitió agrupar los documentos encontrados, en cuanto a las temáticas, autores y años de publicación de los documentos.

Figura 1.12 Software Mendeley para MacBook

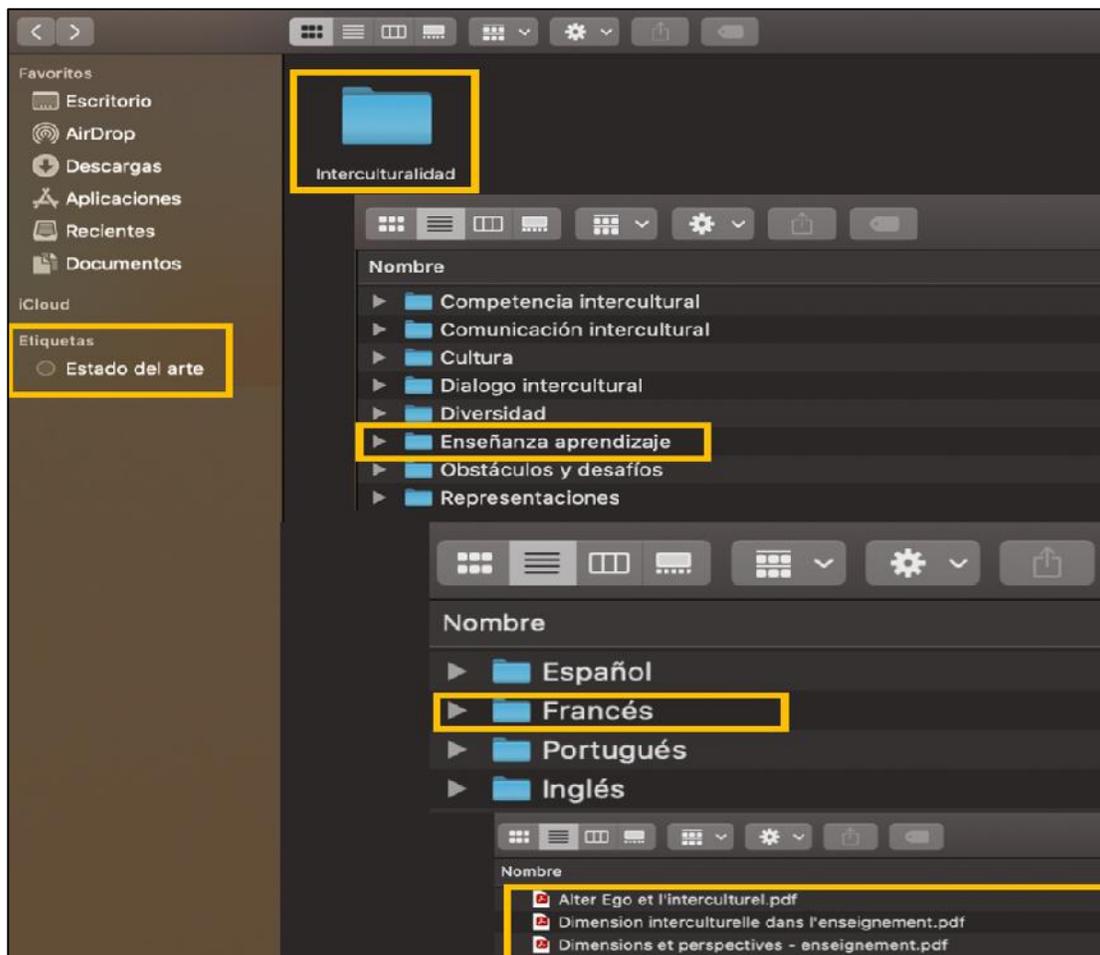


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la información recopilada, y teniendo en cuenta los temas más recurrentes, en cuanto a la interculturalidad, así como la matriz y el gestor de referencias Mendeley, llegó el momento de clasificarla, puesto que, desde un inicio, los documentos únicamente se habían agrupado en una sola carpeta denominada “interculturalidad”. De ahí que los documentos se hayan posteriormente organizado en otras carpetas, para ello, se abrieron diversas carpetas temáticas, entre ellas, por ejemplo: la competencia intercultural, comunicación intercultural, cultura, diálogo intercultural, diversidad, enseñanza-aprendizaje, obstáculos y desafíos, así como representaciones; después, para cada una de estas carpetas, se agruparon los documentos con base en la lengua en la que estos estaban escritos, motivo por el cual, surgieron las carpetas como: español, francés, portugués, inglés y catalán. Para esto, cabe mencionar que la organización de carpetas se efectuó mediante el Finder de la MacBook, para llevar un mejor control (ver Figura 1.13).

El Finder resulta ser de gran utilidad cuando se desea organizar y encontrar todos los documentos que están en el disco duro de la Macintosh. Este es el explorador de archivos instalado de forma nativa en macOS X que siempre permanecerá abierto mientras se use la computadora.

Figura 1.13 Ejemplo de organización de los documentos por carpetas



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, como estrategia de lectura para cada documento, ya agrupado en su carpeta correspondiente, se utilizó el subrayado y codificación por colores. Esto permitió detectar o identificar varios elementos dentro de cada documento y, resultó ser una forma dinámica de organizar la información que se iba encontrando. El uso de distintos colores capta rápidamente la atención del lector y es especialmente estimulante para aquellas personas que tienen un estilo de aprendizaje visual.

No obstante, a pesar de que existe una amplia variedad de colores, estos se encuentran codificados, permitiendo así, una organización adecuada. Cabe mencionar que, el significado que se le dio a cada color, se lo otorgó la propia investigadora, y sirvió como una forma de codificación, que le daba contexto al material conforme se iba marcando y ayudaba a procesar

de manera más significativa y eficiente la información (ver Figura 1.14). De esta manera, se designó el color rosa para los antecedentes; el color rojo para el análisis; el color naranja para el problema; el color verde claro para las ideas del autor; el color verde oscuro para los objetivos de la investigación; el color azul claro para la metodología; el color azul rey para los resultados; el azul marino para las conclusiones, y finalmente, el color negro para las referencias.

Figura 1.14 Ejemplo de codificación y subrayado por colores

<p><b>OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA</b></p> <p>Na tentativa de compreender o lugar da interculturalidade nos estados e práticas de ensino de línguas, temos por objetivos:</p> <p>Realizar um levantamento bibliográfico dos autores e temas, principalmente das áreas de Ciências Sociais, Linguística e Linguística Aplicada, que apresentem reflexões importantes acerca dos termos competência, competência (comunicativa) intercultural e interculturalidade (no ensino de LE).</p> <p>Assim como para Viana, 2003, p.128.</p>	<p>Synergies Brésil n° 12 - 2017 p. 81-102</p> <p>la conception publique de la LE, plus précisément dans les deux villes de notre recherche. Nés dans les années 1980, les Centres ou 'Núcleos de Ensino de Línguas' (NEL) existaient au départ pour assurer l'étude d'une LE, soit l'anglais, l'espagnol et le français parmi d'autres. Les cours se déroulaient ou le matin ou l'après-midi, étant donné qu'au Brésil l'école se termine à 12h. Néanmoins, ces espaces, conçus d'abord aux jeunes étudiants, ont en plus la place à la communauté dans laquelle est entouré.</p> <p>Pour cette raison, le but de notre étude de rencontrer les responsables éducatifs - de la sphère municipale et de la sphère étatique - et les dirigeants des établissements scolaires afin qu'ils répondent à des questions formulées au préalable. Pour ce faire, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme méthode de recherche de type qualitative ; il a été conçu à partir des données obtenues par le biais d'un questionnaire* composé de treize questions dont quatre objectives et neuf subjectives concernant les difficultés et les perspectives du français.</p> <p>Les entretiens ont eu lieu en 2013 et la première constatation qui en est ressortie par rapport à la présence de la langue française dans les collèges et lycées de Pernambuco est décevante : le français y est quasi inexistant, cela veut dire qu'il ne fait pas partie du programme scolaire des établissements du niveau public, à l'exception du Collège d'application, rattaché à l'Université fédérale de Pernambuco. Parmi les douze centres de langues du niveau public situés à Recife et à Olinda, huit offrent aux élèves la possibilité d'apprendre le français. Donc, le FLE est proposé seulement au sein des NEL, une sorte de Centres de langues publics reliés au Secrétariat de l'Éducation (Rectorat) de l'état de Pernambuco.</p> <p>Ces centres devraient offrir l'enseignement de cinq langues aux élèves du niveau public: l'anglais, l'espagnol, le français, l'italien et l'allemand et l'italien. Cependant, cela se</p>
<p>18</p> <p>Problematizar a compreensão do termo interculturalidade em contexto de ensino-aprendizagem de línguas de maneira geral.</p> <p>Desenvolver uma reflexão a respeito da relação entre os termos competência comunicativa e interculturalidade, a fim de compreendermos as possibilidades de uso de termo competência (comunicativa) intercultural e suas implicações;</p> <p>Investigar como o termo competência é abordado no campo teórico das Ciências Sociais e nos estados de LE, para, posteriormente, identificar as relações entre tal termo e a ideia de interculturalidade.</p> <p>Para que esses objetivos pudessem ser construídos, algumas inquietações manifestaram-se a tal ponto que nos colocamos a investigá-las nesta tese. As questões de pesquisa que nortearão o trabalho são:</p>	<p>Interculturalidade e a conjunção de saberes: a atenção em saúde</p> <p>Referências</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Gil IC. As interculturalidades da multiculturalidade. In: Leal T, coordenadora. Portugal: percursos de interculturalidade. Lisboa: Acois; 2008. p. 30-48.</li> <li>Raymundo MM. Uma aproximação entre biótica e interculturalidade em saúde a partir da diversidade. <i>Revista HCPA</i>. 2011;31(4):481-6.</li> <li>Magnanini PVB, Pires GR, Kappczinski F. Marcadores peréuticos e a fisiopatologia do transtorno bipolar. <i>Rev Psiquiatria Clin</i>. 2012;39(2):99-7.</li> <li>Higgins M, Steiss R, Sells T, Innes K. Effectiveness of yoga for hypertension: systematic review and meta-analysis. <i>Evidence Based Complementary Alternative Medicine</i>. 2013;(2013). p. 13.</li> <li>Amavizca NDD. Introdução. In: Amavizca NDD, Silva MPJ, Pilar M del., coordenadores. <i>Cuerpo, sujeto e identidad Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Piza y Valdés Editores</i>; 2009. p. 171-85.</li> <li>Escudero C. Bolivia: los partos interculturales son inclusivos con respecto a las poblaciones indígenas, anostualmente las más desfavorecidas. [Internet]. Amecopress. Bolivia; 2011 [acceso 8 Jun. 2013]. Disponible en: <a href="http://www.amecopress.net/sap.php?article=8372">http://www.amecopress.net/sap.php?article=8372</a>.</li> <li>Woodward K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva TT, organizador. <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais</i>. Petrópolis: Vozes; 2006. p. 7-72.</li> <li>Silva MPJ. Sujeto e identidade. In: Amavizca NDD, Silva MPJ, Pilar M del., coordenadores. <i>Cuerpo, sujeto e identidad Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Piza y Valdés Editores</i>; 2009. p. 171-85.</li> <li>Silva TT. A produção social de identidade e da diferença. In: Silva TT, organizador. <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais</i>. Petrópolis: Vozes; 2006. p. 73-102.</li> <li>Martínez DG. Cláncas del otro, pluralidades culturales y políticas. In: Martínez DG, Bodek C, coordinadores. <i>Identidades colectivas y diversidad</i>. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2010. p. 31-57.</li> <li>Martínez DG. A manera de introducción: hacia una dinámica de los umbrales de las identidades. In: Martínez DG, coordinador. <i>Epistemología de las Identidades</i>. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2010. p. 11-50.</li> <li>San 2011. <i>Identidades colectivas y diversidad</i>. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2010.</li> </ol>
<p>skills (reading or writing). For example, in a class with the support of technology, the teacher can help students brainstorm a topic through YouTube or videos instead of pictures as in this current methodology. In addition, students' preferences and individual differences should be considered in divergent teaching contexts. In other words, students might be interested in working individually instead of in pairs. The students might also work better in groups. The presentation of their own products (i.e. introducing their eating habits) should be carefully considered along with the selection of topics, teaching activities and classroom designs.</p> <p><b>Conclusion</b></p> <p>In summary, this article has discussed an important issue of incorporating intercultural communicative competence into language teaching particularly related to cultural stereotypes. A brief theoretical review as the rationale, teaching activities, and pedagogical implications described may be useful to provide new insights for foreign language teachers to implement it in their teaching contexts. The integration of developing learners' intercultural communicative competence into teaching language, however, should have further consideration in varied teaching contexts.</p>	

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, como estrategia de comprensión lectora, se utilizó el resumen. Primeramente, es importante señalar que, en los artículos académicos por lo general se puede encontrar una sinopsis muy breve del artículo que ofrece a los lectores una descripción general de su contenido (ver Figura 1.15). Muchas revistas requieren la redacción de un resumen antes de publicar el artículo, con esto, el artículo gana en visibilidad puesto que su contenido es identificable rápidamente, su distribución más sencilla y su referenciación optimizada. Esto no debe confundirse con la introducción: la función del resumen es recordar todo el artículo, incluido el método, los resultados y la conclusión. Así pues, para esta investigación, se procedió a la recolección y lectura de todos esos resúmenes, identificados en la parte inicial de cada artículo: antes de la introducción y el contenido real estos. En caso de no presentar un resumen, entonces, con palabras propias de la investigadora, se procedía a elaborarlo, de forma que se mantuvieran solo los puntos más importantes del artículo. Esta estrategia ha sido muy importante, debido a que, permite tener la información de una manera más práctica.

**Figura 1.15** Ejemplo de resumen que se iba guardando

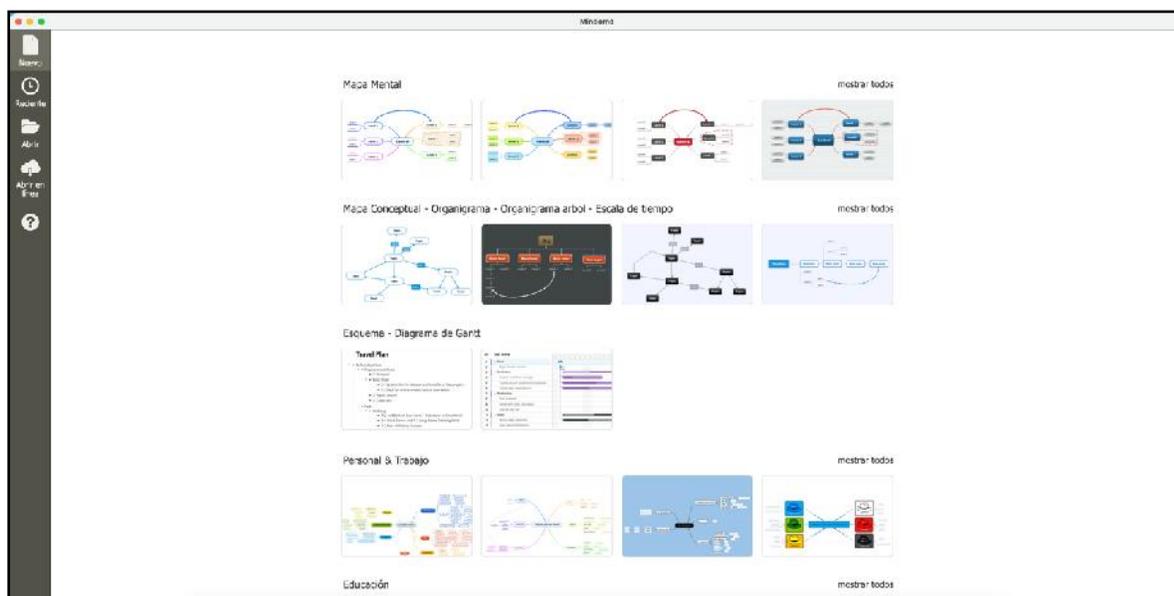
<p><i>Monologue or Intercultural Dialogue Between Medical Systems? An Educational Challenge for Medical Sciences</i></p> <p>Leonardo Parra Beltrán*, Ana María Pacheco Castro**</p>	
<p><b>Resumen</b></p> <p>Cada sistema cultural médico construye conocimientos sobre la salud a partir de la especialización y del interculturalismo. El conocimiento construido a partir de las relaciones interculturales ha buscado, principalmente, adecuar la atención en salud a los referentes culturales de los usuarios. Este énfasis ha omitido las oportunidades que representa establecer relaciones entre sistemas culturales médicos basadas en el diálogo; especialmente, las que permitirían ajustar los límites disciplinares de los sistemas en relación, para construir nuevo conocimiento en salud. En esta ausencia de diálogo han incidido tanto las barreras epistemológicas propias de cada sistema, como las relaciones de dominación social. Este artículo expone algunos conceptos relacionados con los procesos cognoscitivos que posibilitan superar dichas barreras, con el fin de que las ciencias de la salud puedan aportar a la puesta en práctica de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y del Estado sobre el particular.</p>	<p>or interculturalism. The knowledge constructed through interculturalism has sought, mainly, to adapt the delivery of health care services to the users' cultural referents. This emphasis has overlooked the opportunities embedded in the establishment of intercultural relationships between medical systems based on dialogue, especially in regard to the adjustment of the disciplinary boundaries of medical cultural systems that would allow the construction of new knowledge on health. This absence of dialogue has been determined by epistemological barriers inherent to every system as well as by social domination. This article presents some concepts related to cognition processes which encourage the reflection on the possibilities to</p> <p>Recibido: Marzo 3 de 2006. Aceptado: Abril 17 de 2006. * Antropólogo. Magister en Antropología Social de la Universidad de los Andes. Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI). L.parra134@egresados.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tras haber efectuado la organización de los documentos, así como la elaboración de la matriz de doble entrada, fue que se procedió a la construcción de un mapa mental a través de *Mindomo*

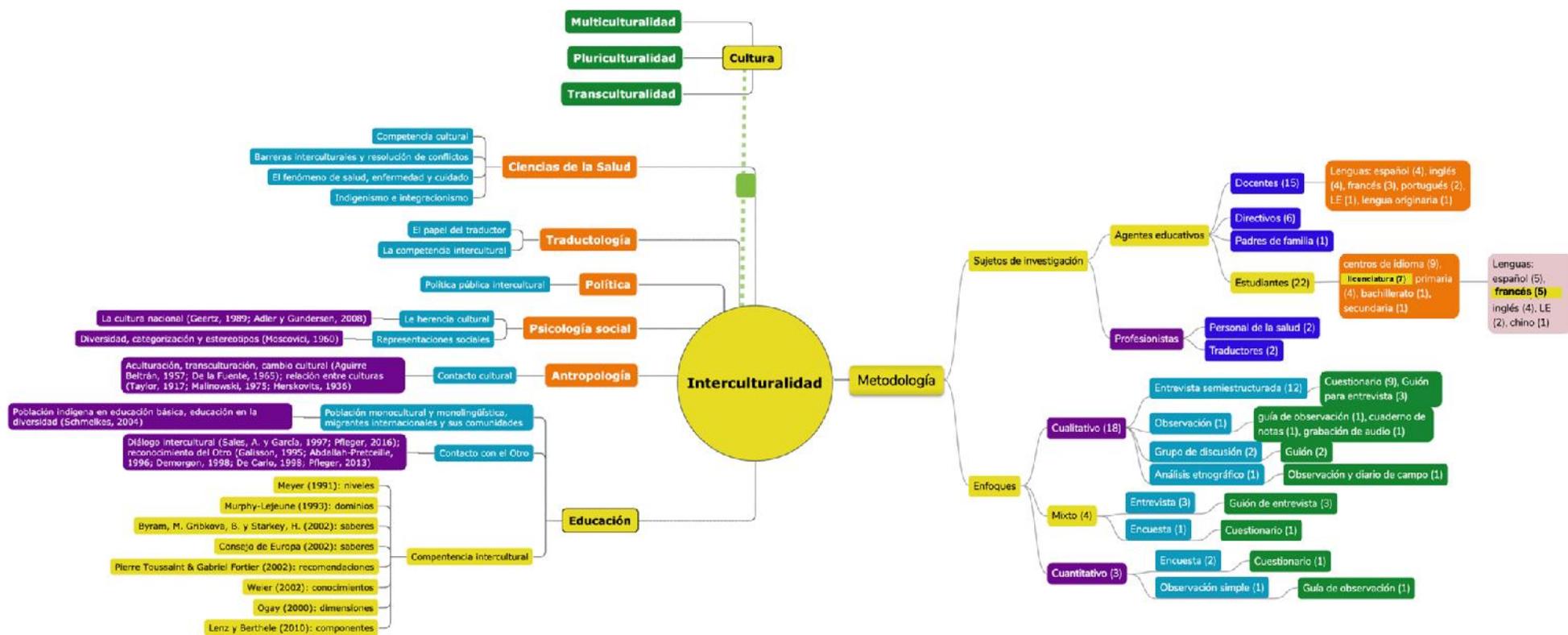
(ver Figura 1.16), una herramienta en línea que permite crear fácilmente, mapas mentales o mapas heurísticos. Se distingue por ser de uso relativamente sencillo que lo pone al alcance de todos y con herramientas muy prácticas que, al finalizar, se pueden exportar a Microsoft Word o a formato png, permitiendo, a su vez, visualizar de manera más ordenada lo que se investigaba. Así pues, esto dio a la investigadora la oportunidad de hacer una conexión con las distintas temáticas, autores, metodología, entre otros, e ir creando la ruta de identificación del objeto de estudio, señalada en color amarillo oro, tanto para la parte teórica de las disciplinas, así como para la parte metodológica. Como resultado, se presenta un concepto visual del estado del arte conforme al trabajo de investigación (ver Figura 1.17).

**Figura 1.16** Aplicación Mindomo, para MacBook



*Fuente: Elaboración propia*

Figura 1.17 Concepto visual del estado del arte sobre interculturalidad



Fuente: Elaboración propia

Tras una búsqueda detallada de información sobre el tema de la interculturalidad, se fueron acotando los elementos principales de la pesquisa. Cabe señalar que, estos elementos resultaron ser útiles para determinar el objeto de estudio de la presente investigación. Tomando en consideración las palabras de Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2013), esta fase ayudó a enriquecer el trabajo puesto que posibilitó a la investigadora el ir tras las huellas, respecto a cómo ha sido tratado el tema de la interculturalidad y cuáles son las tendencias; de igual manera, permitió conocer la dinámica y lógica de la fundamentación tanto teórica como metodológica y, fungió como guía de la construcción de conocimiento, al surgir de forma interpretativa. Para esta fase fue preciso el análisis e interpretación cuidadosa de los documentos recabados.

### **1.3 El constructo de cultura**

Desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, fue la noción de "civilización" la que llegó a dominar. Sin embargo, los investigadores introdujeron la noción de "cultura", con el nacimiento de las ciencias sociales (sociología y antropología). En este sentido, el antropólogo británico Tylor, es considerado el primero en utilizar la palabra cultura en un sentido etnográfico. Basándose a su vez en la obra del historiador-etnólogo alemán Klemm, para el año de 1871, Tylor escribió un libro intitulado *Cultura primitiva*, en el que define la cultura como sinónimo de civilización, diciendo que la cultura o civilización, es ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, derecho, moral, costumbres y todas las demás habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. No obstante, para el año de 1896, del otro lado del mundo, en Estados Unidos, la noción antropológica de cultura se empezaba a ver reforzada gracias a la obra del antropólogo Boas, debido a que fue él quien disoció la noción de cultura de la de civilización.

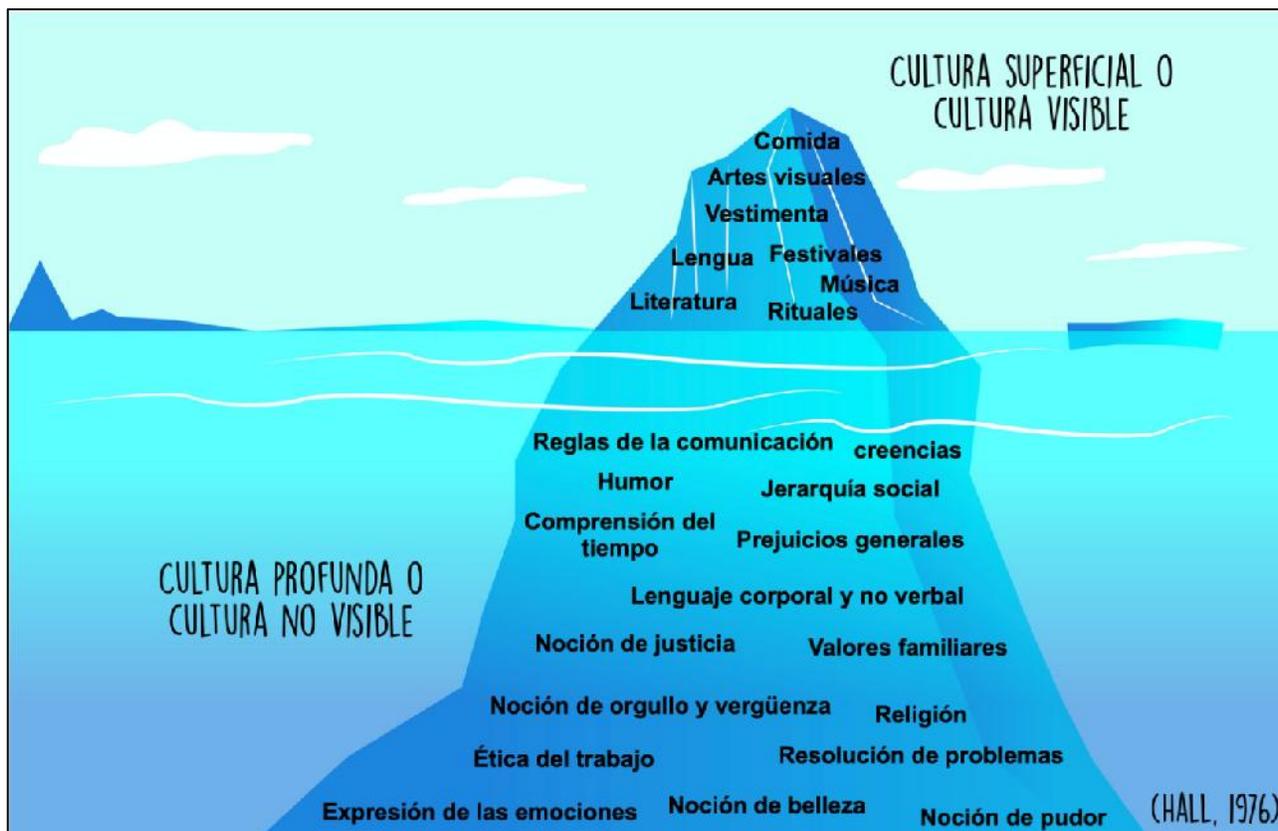
De igual manera, en el mismo país, el etnólogo Kroeber (1917), presentó sus estudios respecto a la cultura, considerándola como la segunda naturaleza, además de representarla como un legado que, como seres humanos, heredamos de nuestros antepasados para transmitirla a nuestros sucesores. Desde otra visión, la antropóloga estadounidense, Mead (1953), concuerda con Kroeber en el sentido de que la cultura es un legado que se hereda y transmite, sin embargo, ella hace mención que la cultura es un conjunto de comportamientos adquiridos de un grupo de individuos unidos por medio de una tradición común, que no se transmite únicamente a los hijos, sino también a los inmigrantes que se llegan a incorporar a los grupos. No obstante, para el año de 1966, en Europa, el lingüista francés Benveniste contradujo al estadounidense Kroeber, replicando que la cultura tiene que ver con un conjunto muy complejo de representaciones

organizadas a través de un código de relaciones, así como de valores. En este sentido, los valores serían los reflejos de las representaciones más o menos estables de la heterogeneidad del pensamiento individual formado dentro de la sociedad. Por medio del lenguaje se asimila la cultura, se perpetua o se transforma. La cultura, entonces, no es estable y definitiva como lo menciona el americano Kroeber, sin embargo, sufre variaciones y desarrollos a través del tiempo.

Algunos años más tarde, nuevamente en América, se va a distinguir el antropólogo Hall (1976), con su libro intitulado “Más allá de la cultura” en el que habla sobre la analogía del iceberg (ver Figura 1.18), con la cual se puede presentar todo aquello que rodea a la cultura. En otras palabras, se trata de una metáfora que los interculturalistas emplean frecuentemente. En ésta, se dice que, si la cultura de una sociedad fuese representada por medio de un iceberg, se tendrían entonces dos partes, primeramente, la parte visible y en segundo lugar, la parte no visible (la parte más determinante). Procediendo con la descripción de esta montaña de hielo flotante es que, aproximadamente el 90% de su volumen se encuentra bajo el agua. De ahí que, es complejo determinar su forma precisa apoyada en lo que es visible.

Luego entonces, la imagen del iceberg se utiliza como referente para representar lo que no se puede captar a simple vista. De este modo, la punta del iceberg alude a una situación desde la cual únicamente se puede apreciar una mínima parte, engloba las características más representativas de una cultura, como bien podrían ser: la lengua, que rápidamente se identifica al entrar en contacto con el Otro, la historia, que tiene que ver con el conocimiento del pasado humano, la geografía, las relaciones entre el hombre y su medio, la literatura, el conjunto de las producciones literarias, de una nación o época, la música, el arte que permite al ser humano expresarse por medio de los sonidos, y la gastronomía, el arte de la buena cocina. En cuanto a esta asociación entre cultura e iceberg, asimismo se pretende destacar la naturaleza parcialmente invisible de la cultura, que se refiere a los valores, los códigos culturales, el lenguaje no verbal, el humor, entre otros. Para finalizar con este punto de la metáfora, ésta también hace que la cultura signifique una realidad cuya importancia puede llegar a reducirse, de manera sencilla, si una persona se detiene únicamente en su parte visible.

Figura 1.18 El iceberg cultural de E. Hall



Fuente: Elaboración propia, a partir del modelo de Hall (1976)

Por otra parte, la UNESCO (1982) definió la cultura como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social. Ahora bien, tras unos años, apareció el concepto de cultura propuesto por el antropólogo estadounidense Geertz (1989), quien definió la cultura como una condición indispensable para la existencia del hombre, porque no hay naturaleza humana sin cultura. Así pues, resulta interesante ver cómo Geertz piensa que existe una brecha entre lo que dice el cuerpo y lo que los seres humanos necesitan saber para funcionar y, este vacío se llenaría con información proporcionada por la cultura. De ahí que el autor afirma que somos animales incompletos que se complementan a través de la cultura.

Después de un tiempo, y tomando como referencia la analogía del iceberg de Hall (1976), el francés Moran (2001) desarrolla su propuesta de cultura, al establecer cinco dimensiones para la cultura, como son ejemplo: los productos (artefactos, comida, vestimenta), prácticas (lenguaje

verbal y no verbal, acciones e interacciones, tabúes), las perspectivas (valores, creencias), las comunidades (raza, género, religión) y las personas (individuos); Moran relaciona entonces los fenómenos culturales con esas dimensiones, en el sentido de que estos tienen que ver con elementos tangibles (productos) que son utilizados por individuos (personas) en sus interacciones (prácticas) sociales y particulares (comunidad) y, a partir de eso, reflejan valores, actitudes y creencias (perspectivas).

Las españolas, Pinillos y Reyes (2011) definen la cultura como el sistema de valores para un grupo o sociedad específico, que es el desarrollo de ciertos rasgos de personalidad, y motiva a los individuos hacia un comportamiento que puede no ser evidente en otras sociedades. Como sugieren estos autores, la mayoría de las personas en un país no son conscientes de cómo la cultura influye en sus valores, actitudes, ideas y normas y la mayoría de los países manifiestan una cultura dominante. A continuación, la Tabla 1.6 contiene un resumen de las diversas definiciones de cultura.

**Tabla 1.6** Algunas definiciones de cultura

Autor	Año y nacionalidad	Definición de cultura
Edward Tylor	1871, británico	Sinónimo de civilización. Complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, derecho, moral, costumbres y todas las demás habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad.
Alfred Kroeber	1917, estadounidense	Legado que, como seres humanos, heredamos de nuestros antepasados para transmitirla a nuestros sucesores.
Margaret Mead	1952, estadounidense	Conjunto de comportamientos adquiridos de un grupo de individuos unidos por medio de una tradición común, que se transmite a hijos e inmigrantes que se incorporan al grupo.
Émile Benveniste	1966, francés	Conjunto muy complejo de representaciones organizadas a través de un código de relaciones, así como de valores
Edward. T. Hall	1976, estadounidense	La cultura es representada a través del modelo del iceberg cultural.
UNESCO	1982	Conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social
Clifford Geertz	1989, estadounidense	Condición indispensable para la existencia del hombre, porque no hay naturaleza humana sin cultura.
Patrick Moran	2001, francés	La cultura está compuesta por 5 dimensiones: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas.
Zygmunt Bauman	2002, polaco	La cultura es una parte separada del ser humano, una posesión. Junto con la personalidad, la cualidad única de ser tanto una "esencia" definitoria como un "rasgo existencial" descriptivo de las criaturas humanas.
María-José Pinillos y Luisa Reyes	2011, española	Sistema de valores para un grupo o sociedad específicos, que es el desarrollo de ciertos rasgos de personalidad y motiva a los individuos hacia un comportamiento que puede no ser evidente en otras sociedades.

*Fuente: Elaboración propia*

La definición de cultura ha ido modificando a lo largo del tiempo. En palabras de la investigadora, la cultura se vincula al producto humano resultante de encuentros interculturales

susceptibles de evolución gracias a los intercambios e interacciones de grupos de individuos. Así pues, la cultura es inevitablemente amplia y es difícil dar una definición universal a este concepto, debido a que cada disciplina la aborda de manera diferente a las demás. Ésta es importante debido a que gobierna todos los aspectos de nuestra vida. De igual manera, la cultura se enseña, se adquiere y se comparte; no existe una cultura única para todos, y, sin embargo, la cultura no es monolítica: las personas existen de manera diferente dentro de una cultura, de hecho, es simbólica.

De ahí que, el significado se atribuye a comportamientos, palabras y objetos, y este significado es objetivamente arbitrario y subjetivamente lógico y racional, por ejemplo, una "casa", puede llegar a ser una estructura física, un concepto de familia o un referente moral, distintos según la cultura. La cultura, entonces, es fundamental porque permite que quienes comparten una cultura similar se comuniquen entre sí sin necesidad de discutir el significado de las cosas en todo momento. La cultura es importante porque cuando se trabaja con otros es tanto un recurso como un obstáculo en nuestra capacidad para trabajar y comprender a los demás.

Ahora bien, la cultura vista desde la perspectiva de Hall y Moran, resultan interesantes para efectos de esta investigación. La de Hall debido a que cuando uno ingresa por primera vez en otra cultura, generalmente primero interactúa solo con el 10% superior, literalmente, lo que es la punta del iceberg. En ocasiones, las personas hacen suposiciones o desarrollan ideas sobre otra comunidad cultural sin comprender realmente la cultura interna o profunda que constituye la mayoría de los valores, creencias, entre otros, de esa cultura. Y, por otra parte, la perspectiva de Moran porque serviría para analizar cómo se reflejan los elementos culturales y cómo se representan las culturas extranjeras en el salón de clase.

### **1.3.1 De la multiculturalidad a la transculturalidad.**

Junto con el lexema "culturalidad", los prefijos como "inter", "multi", "pluri" y "trans" son particularmente importantes, porque son significativos en sí mismos. Empero, lo que complica la interpretación de palabras como "interculturalidad", "multiculturalidad", "pluriculturalidad" y "transculturalidad" es que estos términos se refieren a conceptos que se han desarrollado en diferentes campos disciplinares, en significados que no se refieren necesariamente al sentido primario del prefijo.

El español Alsina (1997, 2000) es uno de los pioneros en la investigación sobre la interculturalidad, en sus estudios, él hace una distinción muy evidente entre lo que es la multiculturalidad y la interculturalidad. Así pues, la multiculturalidad, tiene que ver con la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio real; mientras que, en la interculturalidad, se asocia a las relaciones efectivas entre sí. Es relevante mencionar que, la noción de interculturalidad inicia con la idea de que las culturas no se encuentran aisladas, y es a partir de esto que, la interculturalidad se puede representar de tres maneras.

La primera, muestra que el contacto entre diferentes culturas no debe contener una relación de dominación y no reconocimiento de la cultura de los demás. La segunda señala que, al estar en contacto con una cultura, es necesario tener un diálogo, respeto y reconocimiento de las características particulares de estas culturas, debido a que éstas suelen cambiar. Y, por último, la tercera forma es cuando se da una relación entre dos o más culturas, mas con el reconocimiento de que el resultado de un diálogo no va a afectar o modificar las distintas culturas (Organización en Estados Iberoamericanos, 1998).

Por otro lado, el lingüista francés Cuq (2003) menciona que, fue el prefijo *inter*, el que permitió ir más allá de lo multicultural. En este sentido, la interculturalidad implica el intercambio entre diferentes culturas, la articulación, las conexiones y el enriquecimiento mutuo. El contacto real de diferentes culturas constituye un aporte donde cada una encuentra un complemento a su propia cultura. Por otra parte, el sociólogo francés Porcher (2004), también habla sobre el prefijo *inter*, el cual, según él, da peso a la palabra interculturalidad, debido a que realza el aspecto relacional, así como las interacciones entre las personas y grupos, dando como resultado la reciprocidad y la eliminación de barreras.

La interculturalidad, para la Dra. francesa Abdallah-Pretceille (2005), se define en cuanto a la relación que se tiene con uno mismo y con el Otro, y por la relación con el Otro. La interculturalidad se refiere a la forma en que se ve al Otro y a la forma en que nos vemos a nosotros mismos a través de los ojos del Otro. No se habla aquí de una simple yuxtaposición de culturas, sino de intercambios entre culturas, de relaciones que se construyen y se mantienen entre el individuo y los demás. Tampoco se trata de una simple comparación de culturas, debido a que, analizar aquello que es similar o diferente entre las culturas es, en cierto modo, solo un punto de partida para el enfoque intercultural.

Tres años después de los estudios de Cuq, aparece la Dra. española Israel (2006), quien retoma la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad. De acuerdo con ella, la multiculturalidad presupone una aceptación de lo heterogéneo, mientras que, la interculturalidad implica la aceptación de la diferencia en las relaciones de negociación, conflicto y reciprocidad. Bien, siguiendo con la noción de la interculturalidad, de acuerdo con Marinucci (2006), él dice que ésta debe comprenderse como un camino y no como meta, ya que representa el medio para acabar con la falta de aproximación, la tolerancia o el respeto mutuo entre las culturas.

Años más tarde, siguiendo a la canadiense Stoiciu (2011), se puede observar que, para ella, el prefijo inter puede denotar tres posibles situaciones: se puede tratar de un encuentro con, un encuentro entre y un encuentro actuando sobre. Aunado a lo anterior, ella menciona que los temas privilegiados para tratar la interculturalidad son aquellos que se refieren a la inmigración, la integración y la diversidad, los encuentros interpersonales e intergrupales con el Otro, así como la cuestión de las identidades individuales y colectivas.

Entonces, como se ha podido observar, la interculturalidad tiene que ver con las interacciones, los contactos, el diálogo entre culturas. Ésta promueve la perspectiva de que el encuentro dinámico de diferencias conduce a construcciones, que marcan una diferencia real. Por tanto, las interacciones son productivas en el sentido de que crean algo nuevo. Aunado a lo anterior, se refiere a cómo las diferentes culturas se relacionan entre sí, apreciando sus diferencias y buscando fluidez y comunicación sin imposición. Así pues, debe quedar claro que la multiculturalidad es sin duda otra noción que alude a la simple observación de la coexistencia de varias culturas en una sociedad (Kollwelter, 2008; Demorgon, 2003; Anderson, 2005). En otras palabras, es el simple reconocimiento de las diferencias, pero sin tratar de encontrar formas de unirlos de ninguna manera.

De igual manera, es importante resaltar la noción de pluriculturalidad, la cual hace alusión a muchas culturas, a una pluralidad de culturas en un territorio y su posible interrelación, sin entrar en distinciones y diferencias (Bernabé, 2012). Generalmente, lo pluricultural se asocia con multicultural, de una manera casi equivalente. Por otro lado, la transculturalidad supone haber ido más allá del escenario en diálogo. La transculturalidad va más allá de las culturas (Ortiz, 1940), permite el acceso a un meta-nivel, propicio para el valor agregado intercultural (Welsch, 1999). Se puede ver la idea de finalidad, de resultado, pero con la perspectiva de transformar

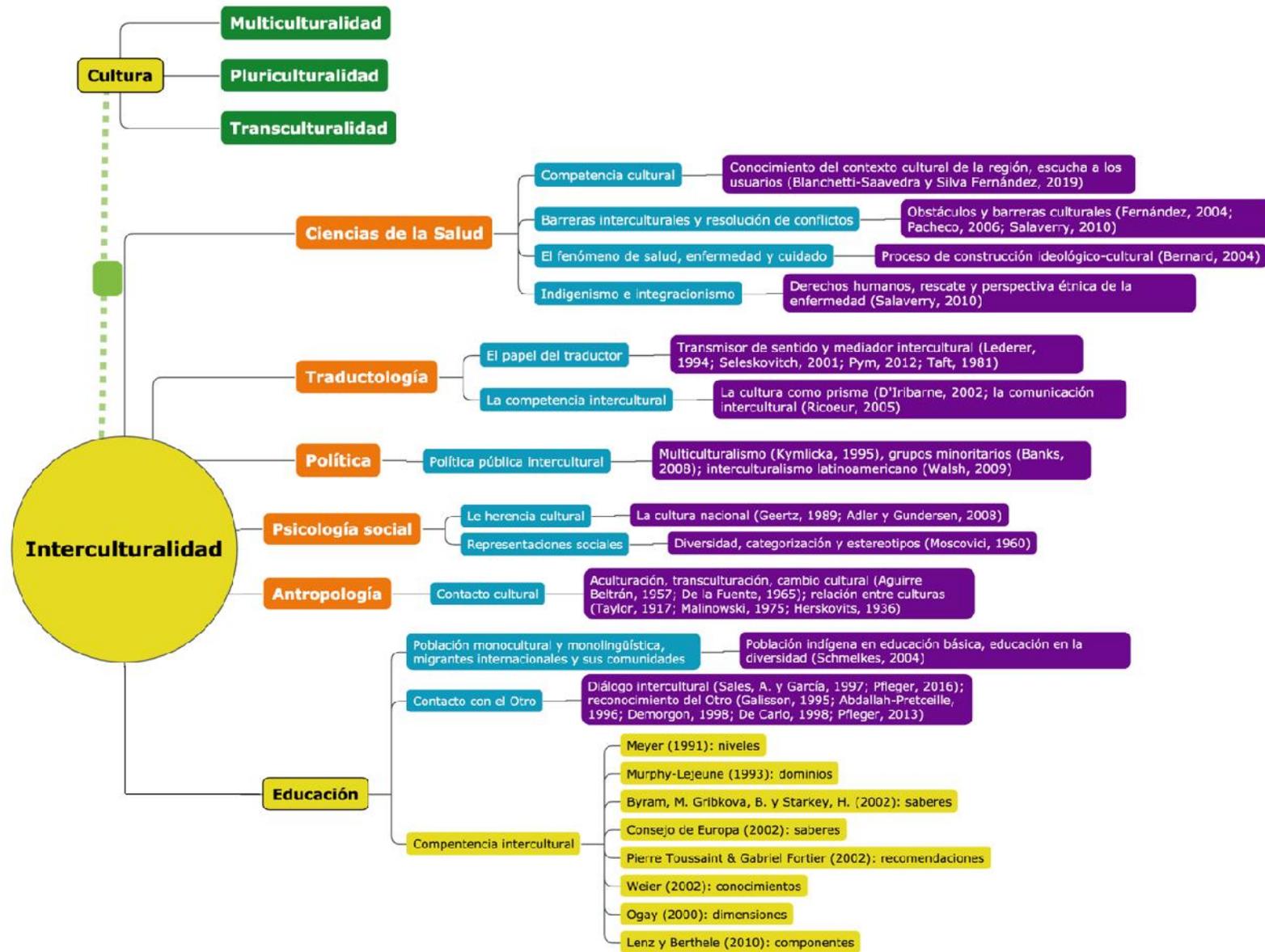
parte de cada cultura, para tener valores y estándares comunes, mejor asumidos por todos y cada uno.

#### **1.4 La interculturalidad abordada a través de varias disciplinas**

Conforme el paso de los años, en la humanidad, distintos pueblos han experimentado grandes transformaciones culturales, provocadas por la dominación, el conflicto o, en el mejor de los casos, debido al intercambio recíproco entre las personas. De ahí que estas relaciones se fuesen intensificando tras el desarrollo y evolución tecnológica de los medios de comunicación, la ampliación del mercado global y las relaciones políticas y sociales que se dan entre los grupos y las organizaciones alrededor del mundo. Con esta mirada, distintas disciplinas han tratado sus estudios en la diversidad cultural, poniendo énfasis en la interculturalidad.

Ahora bien, con respecto a la revisión bibliográfica que se llevó a cabo, ésta permitió reconocer seis disciplinas desde las que se ha trabajado recurrentemente la interculturalidad: 1) las Ciencias de la Salud, 2) la Traductología, 3) la Política, 4) la Psicología social, 5) la Antropología y 6) las Ciencias de la Educación. Las seis muestran su valor, en vista de que propician, conforme a sus distintas investigaciones, la obtención de información referente a cómo se ha ido abordando la interculturalidad, a través de los años, al igual que, las diversas temáticas de las que se han ocupado (ver Figura 1.19). A continuación, se aborda lo encontrado en cada una de estas disciplinas.

Figura 1.19 Extracto del mapa (parte 1: Fundamentación teórica)



Fuente: Elaboración propia

### **1.4.1 Interculturalidad en las Ciencias de la Salud**

Durante los últimos años se ha visto una mayor preocupación por lograr brindar, en el ámbito de la salud, una oferta asistencial tal que la accesibilidad y la calidad en la atención (resultados, satisfacción del paciente, respeto a los derechos del paciente, entre otros.) a todos los pacientes. La interculturalidad, aquí, trata esencialmente de lograr este objetivo, al mejorar la comunicación e intervenir estratégicamente en la relación personal de salud/paciente.

Ahora bien, para que se logre una relación constructiva y se hable de una competencia comunicativa intercultural adecuada, se encontró a través de diferentes estudios, que se requiere primeramente que el personal de salud interactúe con los pacientes y, desarrolle una comunicación cálida, al igual que empática con ellos (Qureshi, 2009, 2011). Comunicarse interculturalmente con los demás es, ante todo, compartir una mirada, pero sin demasiado énfasis, ya que en algunas culturas el contacto visual puede llegar a considerarse un acto grosero o verse como un deseo de poder. La comunicación intercultural, significa de igual modo escuchar lo que la otra persona transmite a través del lenguaje verbal y, sobre todo, el lenguaje no verbal. Se debe tener cuidado con lo que los pacientes, que no hablan bien la lengua, llegan a expresar, porque sus palabras pueden ser inapropiadas para describir la realidad en cuestión y sus habilidades lingüísticas pueden traicionar sus pensamientos (Ingleby, 2011).

Aunado a lo anterior, se debe tener en cuenta que el lenguaje no verbal no tiene una sintaxis universal y que las expresiones faciales y los gestos pueden tener diferentes significados en otras culturas. Empero, como no se puede saber todo sobre los hábitos y costumbres de cada paciente que llega, el personal de salud debe entonces, quedar a la escucha atenta y mostrar una buena voluntad, con una cálida bienvenida. Es importante recordar que, muchas de las significaciones que transmite el ser humano, se hacen por medio de las expresiones faciales. Considerando lo anterior, las personas que no comprenden la lengua del personal de la salud deben entonces confiar en sus expresiones faciales para captar el significado de lo que se les está diciendo, pues todo tipo de expresión ya sea sonriente, agotada, sorprendida o molesta son, para ellos, de gran importancia y puede ayudar a fortalecer la comunicación.

Otro punto importante que se ha tratado en diversas publicaciones es, que las creencias, el estilo de vida y los hábitos de cuidado por parte del personal de salud, en ocasiones, suelen ser muy diferentes a los de algunos pacientes por lo que se dificulta su comprensión (Almaguer et al, 2014). Es por ende que, cuando se está ante la presencia de personas provenientes de otras comunidades, con otros referentes culturales, es relevante preguntarse ¿de dónde provienen?, la respuesta a esta pregunta ya señalará algunas necesidades potenciales. Entonces, es preciso cuestionarse cuáles podrían ser las dificultades; si comprender la lengua es el problema, entonces se tendría que encontrar formas alternativas de ayudarles a expresarse, a fin de tener un mejor entendimiento. No obstante, el problema también puede derivarse del aislamiento y la falta de apoyo al que estaban acostumbrados en su comunidad, país, cultura. Por ejemplo, en varias comunidades originarias en México, las personas llegan a tener una relación tan estrecha con sus familiares, que, cuando por algún motivo el médico presente determina el traslado de un paciente de estas comunidades a un hospital, la reacción del paciente y su familia suele ser negativa por los miedos y dudas que trae la situación.

Por otra parte, tampoco debe reducirse la dificultad, para algunas de estas personas, para buscar atención que no conocen (Almaguer et al, 2014). Puede ser que algunos pacientes estén acostumbrados a servicios de salud bien estructurados, pero otros podrían sentirse inseguros, preocupados ante una atención más sofisticada. Por ejemplo, para algunos de ellos, las sustancias intravenosas, o la realización de escáneres o tomografías, pudiesen convertirse en objetos de desconfianza, o incluso resultar inaceptables. Estos pacientes precisan estar tranquilos y recibir explicaciones adecuadas a sus posibilidades de comprensión (Kaufert & Koolage, 1984). Sin embargo, la comprensión no es lo único importante para ellos ya que, sobre todo, deben superar la barrera de sus tradiciones y prejuicios. Además, a veces necesitan apoyo emocional que les ayude a aceptar lo que se les ofrece.

Hablar de competencia comunicativa intercultural en el ámbito de la salud se torna por lo general muy complejo, para el personal médico, pues significa considerar muchos aspectos al mismo tiempo. De igual manera, el personal médico debe considerar las percepciones de los pacientes respecto a la salud, la enfermedad y la muerte, por mencionar algunos ejemplos, porque estas representaciones, si bien, varían mucho de una cultura a otra y pueden llegar a influir seriamente en la aceptación del tratamiento y su adherencia al mismo.

Por ejemplo, si en una tradición, el sexo del bebé se puede predecir mediante la forma del abdomen de la madre, a veces es difícil hacerle admitir la necesidad de una ecografía a la madre.

No obstante, también son los hábitos de tratamiento (Salaverry, 2010) los que deberían ser considerados. Por ejemplo, si el paciente cree que su padecimiento se debe a una técnica de brujería conocida como “mal de ojo” o bien, por un “susto” ocasionado por una sorpresa, o un malestar derivado de un “empacho” tras haber comido muchos alimentos grasos, éste sabe bien que no se curará con medicamento e inyecciones; por lo tanto, el personal de salud debe tener en cuenta que a pesar de tratarse de creencias populares supersticiosas, para el paciente puede llegar a ser muy real su padecimiento y, por ende, también merece ser tratado. Por ello es importante que el personal de salud se cuestione desde un inicio, de ser posible, ¿con quién suelen acudir ellos cuando están enfermos o tienen un malestar o padecimiento?, ¿se trata de un homeópata, un curandero, un sobador o un médico?, ¿cuál es su percepción respecto al medicamento que les es prescrito?, ¿lo ven como algo invasivo, o como algo beneficioso con el que podrán mejorar? Si bien, como se puede ver, además de la formación cognitiva, lo que se debe asegurar en el campo de la formación intercultural, en la salud, es una actitud de apertura, aceptación y sintonía con pacientes culturalmente distintos.

Ahora bien, si la interculturalidad está presente en casi todos los contextos del mundo moderno, poniendo en juego la buena relación social y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales, en el ámbito de la salud no es la excepción, ésta va más allá, con consecuencias en la calidad de vida e incluso en la supervivencia de los pacientes (Fernández, 2004). Generalmente, cuando los profesionales e instituciones de salud están insertos en una cultura, o incluso en una clase social, y sus pacientes y familiares en otra, los bloqueos de comunicación tienden a aumentar. Así pues, una de las dificultades, quizás la más notoria y mayormente presentada en las publicaciones, tiene que ver con el no dominar, o tener algún conocimiento básico de la lengua del Otro, motivo por el cual, se requiere del trabajo de los intérpretes (Bot y Verrept, 2013), quienes brindan asistencia con la lengua para facilitar la comunicación; no obstante, estos no siempre se encuentran disponibles. El problema, sin embargo, no termina con la cuestión de la lengua. Desde distintos espacios que examinan la atención de los servicios públicos de la salud, se han manifestado diversos señalamientos conforme al trato que se tiene con las personas, al

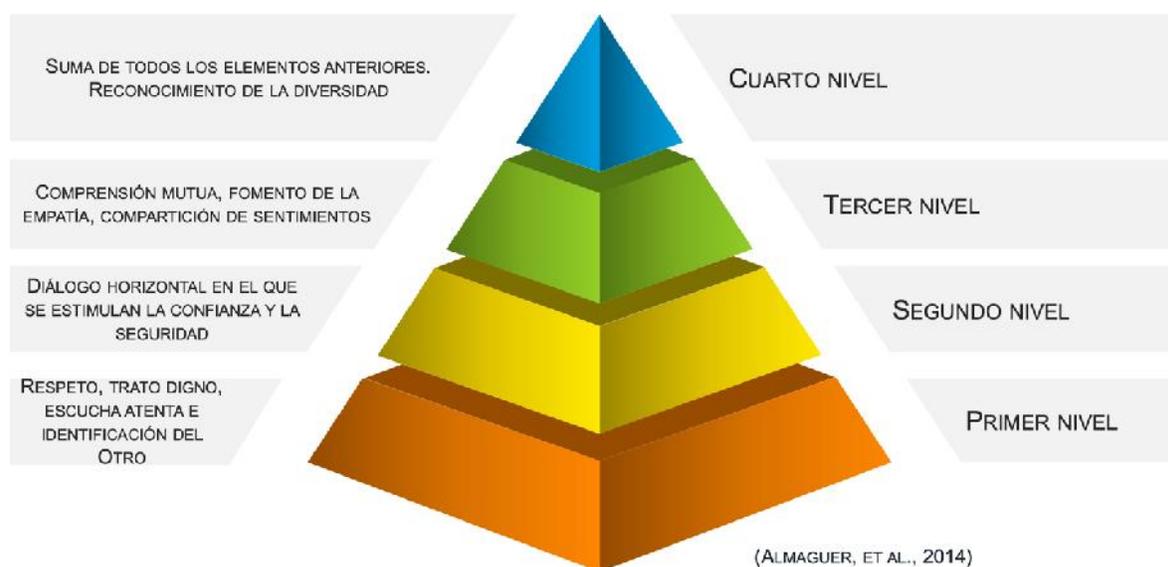
momento en que éstas van a solicitar atención médica. El reclamo continuo de los pacientes tiene que ver con actitudes que tiene el personal médico para con ellos, como son: la indiferencia, la falta de sensibilidad y particularmente la discriminación. De igual manera, se ha llegado a expresar que, es común la ofensa y burla ante las creencias y prácticas de los pacientes que manifiestan sobre la salud y la enfermedad.

Por otra parte, el proceso de formación en Ciencias de la Salud supone también un proceso de construcción ideológico-cultural y no únicamente de adquisición de competencias técnicas. Eso determina la forma en que estos trabajadores ven y abordan el fenómeno salud, enfermedad y cuidado, entre otros (Bernand, 2006). Al mismo tiempo, el llamado proceso de construcción ideológica no ocurre en el vacío, sino dentro de un determinado contexto histórico y social. Muchos de los problemas relacionados con la interculturalidad todavía se originan en la formación del personal de salud. La especialización prematura y exclusiva en un área elegida se justifica por razones prácticas de recursos y tiempo, pero si esta formación no se complementa con una adecuada titulación intercultural y otras medidas correctoras, los efectos pueden ser graves (Parra y Pacheco, 2006). Por tal motivo, se sugiere la incorporación a los planes de estudio, un análisis de los conceptos básicos imperantes en el ámbito de la salud y la enfermedad en las culturas con las que trabajará el futuro profesional.

La interculturalidad, en la salud, de acuerdo con Almaguer, et al. (2014) se muestra como un proceso (ver Figura 1.20) que se lleva a cabo a través de distintos niveles en los que se procura que cada vez más, las relaciones interculturales prosperen hacia el próximo nivel. El primer nivel, comienza con relaciones de respeto, un tratamiento digno y escucha atenta, identificando al "Otro", en este caso al paciente, como alguien distinto al que lo esté tratando, que puede llegar a tener una forma diferente de entender la realidad, posibilitando así, un primer nivel de comunicación intercultural. El segundo nivel, hace referencia a un diálogo horizontal, en el que se estimula la confianza, la seguridad, así como el empoderamiento, es decir, aquel que se visualice posicionado en un "nivel inferior" (generalmente el paciente), consiga una relación de igualdad con aquel que se visualice en "un nivel superior" (el personal de salud), de forma que se consiga una interacción con equidad de oportunidades; en otras palabras, una relación donde ganen ambas partes. Siguiendo con los niveles, el tercer nivel, tiene que ver con la comprensión mutua, en el que se fomenta la empatía como la capacidad de identificarse con el Otro y compartir sus

sentimientos Por último, el cuarto nivel, y más alto en lo que corresponde al proceso intercultural, es cuando actúan en conjunto y se suman todos los elementos de los niveles anteriores, teniendo así, un efecto superior al de cada nivel de forma individual; este nivel es fundamental, puesto que, es aquí donde se aprecia la diversidad.

**Figura 1.20** *El proceso intercultural en la salud*



*Fuente: Elaboración propia*

### **1.4.2 Interculturalidad en la Traductología**

Los primeros años de la década de 1980 fueron testigos del surgimiento, en los estudios de traducción, de un enfoque de la traducción con orientación cultural. Así pues, este enfoque adopta la visión de que cada texto está anclado en una cultura específica y que las convenciones de producción y recepción de textos varían de una cultura a otra. La cultura es un término que abarca todo y que cubre no sólo los aspectos materiales, sino también las facetas conceptuales, filosóficas, políticas, entre otros, además de las costumbres y tradiciones sociales. Ahora bien, la traducción está experimentando en la actualidad cambios profundos, en particular en lo que respecta a su lugar y función dentro de las organizaciones y en las empresas. De acuerdo con Clouet (2014, p.6) “La globalización, más allá del uso, cada vez mayor, del inglés como nueva lengua franca, tiene el efecto de incrementar los intercambios económicos, culturales y de ocio, y de convertir estos

intercambios en la realidad de un mundo plurilingüe”. Para las empresas ya no se trata de dedicar sistemáticamente toda un área a la traducción, es cierto que los procesos y requisitos vinculados a la globalización han despertado un interés creciente en cuestiones de entendimiento mutuo y, por tanto, de interculturalidad.

De hecho, frente a la cuestión de la internacionalización de las actividades industriales y económicas, las organizaciones (al menos algunas de ellas) están comenzando a medir el impacto de los "determinantes culturales" en las relaciones laborales a nivel mundial, dentro y fuera de la empresa, como la profesión, la religión, la nacionalidad, la relación con la jerarquía, el diálogo entre culturas, entre otros, alterando la noción misma de cultura corporativa. Si bien, como especifica Blu (1999, p.9), “la interculturalidad siempre ha estado presente sin la intención de nombrarla”, puesto que ésta se ha ido edificando sobre la base de los encuentros entre culturas. Empero, a causa de la acelerada interacción, enlazada al surgimiento y uso constante de las nuevas tecnologías y formas de comunicación, actualmente se está utilizando la noción de habilidades interculturales y no simplemente la de competencias culturales.

En el libro *On Translator Ethics*, Pym et al. (2012) propuso una ética centrada en el traductor y no en la traducción. Esta teoría explica que el traductor es un comunicador entre culturas y, por tanto, debería facilitar la cooperación o la mediación intercultural. Si él sabe por qué y para quién debe traducir, entonces, normalmente sabe cómo traducir. El traductor es, por tanto, un intermediario en las prácticas de cooperación cultural y no un negociador. Una razón práctica le sirve de soporte: el conocimiento de lenguas y culturas extranjeras requiere, por parte del traductor, un cierto desplazamiento, tanto subjetivo como social, hacia posiciones intermedias. Una ética del contenido buscaría distinguir qué debe y qué no debe traducirse (blasfemias, lenguaje sexista, entre otros). El traductor no es miembro de una sola cultura, éste se encuentra en varias culturas al mismo tiempo, en un espacio intercultural, en la encrucijada de culturas:

[...] el navegante nunca será enteramente responsable de la naturaleza del viento, de las instrucciones del armador, ni del resto de factores en juego, así mismo, no se puede rechazar sobre el traductor, la responsabilidad de la calidad del texto, del cliente, de las normas vigentes, de su retribución. Sin embargo, la responsabilidad del navegante

comienza cuando alza las velas y zarpa, la del traductor cuando decide traducir o no traducir (Pym, 1997, p.99).

Para finalizar, con este apartado, varias publicaciones, refieren a Taft (1981) quien menciona que, el traductor es un profesional de la lengua, sujeto a las más variadas críticas. Se trata también de un individuo que debe ser capaz de encontrar los matices y las diferencias lingüísticas y culturales entre las lenguas (en las que es capaz de trabajar) para que el mensaje a transmitir sea captado por igual tanto por el público inicial como por el público al que se dirige la traducción (Hatim y Mason, 1997). Así, el traductor como mediador intercultural es la persona que toma decisiones de acuerdo con las reglas de la cultura a la que se dirige, pero también es alguien que facilita la comunicación y la comprensión, la adaptación y la evaluación, para tratar de no ofender ni dañar, saber qué decir o, qué no conviene decir, o en su lugar, cómo debería decirlo.

Otro punto que se rescató es el del papel del traductor como transmisor de sentido. El lenguaje y su dominio están en el corazón de estas interacciones interculturales intensificadas. No obstante, como señala Bennett (1997), no es suficiente hablar con fluidez una lengua en el sentido fonológico, gramatical, lexical, para poder comprender y ser comprendido por otras culturas. Una persona considerada bilingüe o políglota es aquella que asocia su conocimiento de una lengua extranjera con el conocimiento y comprensión del entorno cultural, social y del Otro. Varios teóricos de la enseñanza de lenguas como Byram (1997) y Kramsch (1998) también afirman que hacer del dominio de una lengua a nivel nativo el objetivo de enseñar una lengua extranjera, no produce los resultados esperados y, a la inversa, es importante promover la competencia intercultural entre los hablantes. Lo mismo ocurre con la práctica de la traducción, al menos en términos de las escuelas de pensamiento francesas (Lederer, 1994; Seleskovitch, 2001).

El traductor es ante todo un "transmisor de sentido". En cuanto se decide privilegiar la comprensión del significado por parte del lector sobre el respeto a la declaración del autor, la dimensión intercultural se convierte en un componente esencial del acto de traducir y el traductor sobre todo en un mediador intercultural. También se puede añadir que ésta es precisamente la razón por la que la propia función de la traducción se beneficiaría de un replanteamiento dentro de las empresas para "satisfacer las necesidades cada vez más

visibles de transmisión de sentido, en las organizaciones donde conviven y deben cooperar entre individuos y grupos que hablan diferentes lenguas-culturas” (Clouet, 2014, p.6).

Ahora bien, en lo que se refiere a la competencia intercultural, se trata de una competencia comunicativa. Ésta se construye mediante intercambios de lenguas. Así pues, el dominio lingüístico no es suficiente en la medida en que se ejerza en un entorno culturalmente diferente, poniendo en contacto varias lenguas-culturas. Para D'Iribarne (2002), definir la competencia intercultural significa ante todo definir la noción de cultura. Por lo general, la cultura se refiere a la noción de hábitos, costumbres, actitudes o incluso valores, simplemente porque estos elementos generan diferencias a menudo tangibles y, por lo tanto, más impactantes de una cultura a otra. Sin embargo, existen muchas diferencias definitorias en función de si la noción de cultura se aborda desde el punto de vista de antropólogos, sociólogos, historiadores, entre otros. Además, la idea misma de diferencia cultural varía de un país a otro. Así, la filosofía francesa ha sido durante mucho tiempo hostil a la noción de interculturalidad debido al universalismo que ha caracterizado durante mucho tiempo su pensamiento.

Ahora bien y como ejemplo, si se adopta una perspectiva antropológica, la cultura está intrínsecamente ligada a la noción de contexto de interpretación. Toda actividad humana, ya sea comunicada oralmente o por escrito es sistemáticamente el resultado de un proceso de interpretación y decodificación. Cada persona necesita apelar a elementos externos para descifrar la palabra del Otro. Por ello, es importante señalar que, esta interpretación, generalmente, se ve facilitada por la existencia de reglas de decodificación comunes, compartidas dentro de un grupo social más o menos amplio: país, cultura, pero también espacios más pequeños como regiones, comunidades socio profesionales específicas, por citar algunos ejemplos.

Por el contrario, las dificultades de este ejercicio de decodificación surgen, por un lado, de las reglas implícitas de interpretación: estas últimas no necesitan estar claramente enunciadas para su aplicación; en cambio, es todo un conjunto de pistas mantenidas, relacionadas tanto con lo verbal como con lo no verbal que, en este caso, permite al traductor interpretar correctamente la palabra, la palabra escrita o el gesto del Otro. Por otro lado, residen en la pluralidad de contextos de interpretación. Estos últimos no sólo conciernen a todos los aspectos de la vida y las actividades humanas: comida, espacio,

tiempo, organización social. Lo que sí es que, cada cultura categoriza estos mismos elementos a su manera y construye un universo de significado que gobierna cada una de estas áreas.

Los individuos que están socializados dentro de una cultura determinada tienen, por tanto, una forma particular de dar sentido a las cosas y los acontecimientos, y de reaccionar. No obstante, dada la diversidad, pero también la complejidad de los rasgos culturales, por supuesto es imposible proporcionar una imagen precisa y completa de las especificidades culturales y del modo de empleo de cada país. Por eso D'Iribarne (2002) cree que la cultura debe verse como un prisma a través del cual es posible captar la forma en que las personas entienden el mundo. Comprender una cultura implica no sólo captar las cadenas del significado, sino también las cadenas de la narrativa. Este sociólogo insiste en el papel esencial de la traducción en la codificación de los valores de una cultura determinada. El hecho de que dos culturas o dos naciones compartan los mismos valores no significa que asocien las mismas prácticas con las mismas unidades lingüísticas.

También se hace referencia a Ricœur (2004) la idea según la cual la traducción no es una simple transferencia interlingüística, sino que es por el contrario un paradigma de comunicación intercultural. Para citar a Levinas (2002), el traductor "actúa como un relevo en la cadena de comunicación, su papel es el de comprender para hacer entender". Sin embargo, la comunicación humana está indudablemente ligada a la experiencia de los individuos que la practican, de ahí la necesidad de una perspectiva sociolingüística y psicossociológica.

El traductor sólo puede traducir lo que el Otro le dice en su lengua, si se refiere a experiencias y realidades para las que ya existen equivalencias en la lengua y cultura del traductor. Cabe señalar que, la traducción no se hace únicamente de lengua a lengua, sino de "lengua-cultura" a "lengua-cultura". La traducción no se trata sólo de quebrar las barreras lingüísticas, requiere un horizonte semántico, algo inusual. Como se explicó anteriormente, el paso de una lengua a otra obliga al transmisor de significado a apelar a modos de representación, razonamiento y pensamiento divergentes, pero también a valores y referentes ideológicos y culturales que no son los suyos. En años más recientes, y en lo que respecta a este campo de la traducción, la competencia intercultural llega a ser relacionada con la capacidad de comunicación, desempeño e interacción que tienen los

traductores para con las diferentes personas o grupos que provienen de distintos contextos culturales o subculturales. De acuerdo con Dietz (2019), los traductores son quienes deben poner en práctica esta competencia intercultural al dar muestra de la convergencia de enfoques tanto psicológicos, lingüísticos, antropológicos como pedagógicos, mediante los cuales estudien experiencias de extrañamiento, entendimiento, así como la identificación entre personas, entidades, artefactos y/o escritos concernientes a las distintas culturas humanas; puesto que no se deben limitar a una cultura en concreto sino apuntar a las relaciones efectivas entre las numerosas culturas.

De igual manera, Dietz (2019), señala que la competencia intercultural es necesaria para traducir debido a que cada traducción, entre diversos textos, situaciones, lenguas y/o culturas, conlleva un saber-hacer intercultural que va más allá de un nivel lingüístico, en el que se reflejan contextos culturales más vastos que una correspondencia próxima, de realidad, entre significante y significado.

### **1.4.3 Interculturalidad en la Política**

En América Latina, la noción de la interculturalidad empieza a ser empleada en los años setenta, cuando, específicamente en Venezuela, se pusieron en marcha novedosos planes con indígenas de la zona del Río Negro (Mosonyi y González, 1975). Así pues, con una inquietud por realizar algo diferente a la educación oficial, se estableció una escuela con mira de reafirmar aquello considerado culturalmente particular o propio, y de este modo poder insertar constituyentes de tradiciones culturales pertenecientes a la Otredad. Por consiguiente, se planteó de manera imperiosa la recuperación de las lenguas indígenas que se encontraban amenazadas. De ahí que, la noción interculturalidad se manifestó a través de la interrelación entre lo propio y lo ajeno, tomada en cuenta por los académicos en el Congreso Internacional de Americanistas, en el año de 1970, en el Perú.

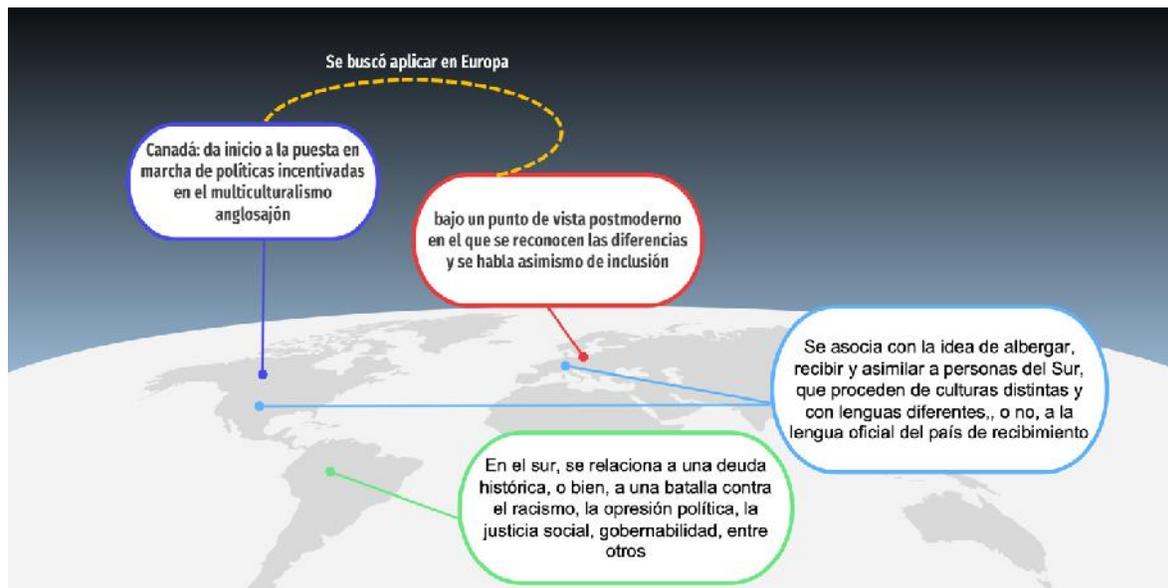
Para ese entonces, la República del Perú, pensó en una reforma educativa diferente con mira a recuperar su cualidad andina, dando de este modo, un giro a la historia nacional, al igual que a las expresiones culturales originarias. Cabe mencionar que, dentro de este contexto de trazar nuevamente la identidad cultural de ese país, la reforma educativa implantó la educación bilingüe, tanto de la lengua castellana como la lengua originaria, y para el año de 1975 fue que se formalizó el idioma quechua. Más tarde, países como Bolivia

y Ecuador deciden también interculturalizar la Educación. Estos tres países, al cabo de cinco años, empiezan a hablar de interculturalidad e incorporar en sus políticas la creación de programas de educación intercultural bilingüe. En consecuencia, a estas acciones, la interculturalidad se ha ido poco a poco adentrando en las políticas públicas de una gran parte de los países de Latinoamérica. No obstante, aunque a ésta se le relaciona principalmente dentro de la labor educativa, también empieza a cobrar fuerza dentro de ámbitos tan diversos como son, por ejemplo, el de la salud y la política y administración de justicia. De igual forma, paulatinamente, la noción de interculturalidad empieza a extender su vínculo inicial con las comunidades originarias, y de este modo, transformarse en un tema que concierne a todos, tanto a indígenas, como a mestizos (López, 2009).

Sin embargo, es importante reflexionar críticamente si el haber hecho propia esta noción, tomada bajo la labor educativa con comunidades tanto lingüística como culturalmente distintas, ha conseguido cambiar las prácticas de vida, así como las políticas de los países y sociedades. Aunado a lo anterior, es necesario marcar con claridad si la mención de la interculturalidad va progresivamente transformando la interpretación de lo que se llega a entender por cultura nacional, al igual que el mismo sentido de lo nacional en una subregión como lo es Latinoamérica, en asociación con obstáculos como lo son: la discriminación, la opresión, el racismo, el rechazo de los pueblos originarios, entre otros.

Con respecto a las demandas indígenas y académicas por hacer cada vez más notoria la interculturalidad en la sociedad en general, varios países dieron inicio a la puesta en funcionamiento de políticas incentivadas en el multiculturalismo anglosajón, que apareció principalmente en Canadá (Kymlicka, 1996), y que más tarde se quiso aplicar en Europa (ver Figura 1.21), bajo un punto de vista postmoderno en el que se reconocen las diferencias y se habla asimismo de inclusión, señalando que se aplican igualmente a la educación de las minorías (Banks, 2008).

Figura 1.21 La noción de multiculturalismo e interculturalidad en el mundo



Fuente: Elaboración propia

Entonces, se puede ver que, mientras en el Sur, la noción de interculturalidad se relaciona con una deuda histórica, o bien, a una batalla contra el racismo, la opresión política, la justicia social, gobernabilidad, entre otros, en la parte Norte se asocia con la idea de albergar, recibir y asimilar a personas del Sur, que proceden de culturas distintas y que puede o no que tengan lenguas diferentes a la lengua oficial del país de recibimiento. En cuanto al discurso intercultural reconocido por el Estado y la sociedad civil es que, se han primado las relaciones vistas desde un plano horizontal, de manera tranquila y armónica entre los grupos mestizo y los grupos indígenas. Por miedo a la confrontación, que pudiera aparecer del empoderamiento de los pueblos originarios y de adoptar esencialismos estratégicos (Spivak, 1988), se hace el reconocimiento de la asimetría cultural, pero se omite la desigualdad, la inequidad, la injusticia social, entre otros.

Ahora bien, el multiculturalismo busca “ordenar” las desemejanzas tanto nacionales como étnicas “de una forma estable y desde el punto de vista moral defendible” (Kymlicka, 1996, p.46). Luego entonces, el multiculturalismo va en mira de la tolerancia y la coexistencia dadas entre las culturas. En cuanto a la tolerancia, ésta supone “soportar lo diferente” (Tubino, 2003, p.2). Esto significa que la presencia y comunicación con el Otro, no se percibe como un bien en sí mismos; en determinadas circunstancias se tomaría como el

menor de los males o, como algo no deseable. Por consiguiente, las culturas coexisten, no obstante, de forma suelta, es decir, sin convivir. De este modo, se puede ver que, tolerancia y coexistencia no comprende forzosamente el diálogo o bien, el intercambio dado entre las culturas.

La noción de interculturalidad, por su parte, señala las relaciones que se dan de manera equitativa entre las culturas, sin embargo, destaca la interacción, del mismo modo que el aprendizaje recíproco entre éstas. De ahí que, lo intercultural se refiera al “contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh, 2009, p.14). De manera frecuente se pueden observar esos intercambios y aprendizajes en los que está presente la diversidad cultural, empero en un escenario donde no hay igualdad. Por tanto, la interculturalidad funge como un plan descolonizador que, aboga para que se acabe por completo la desigualdad dada entre las culturas (Walsh, 2009). Con esto, cabe mencionar que, no significa suprimir los conflictos que se lleguen a presentar entre las culturas, implica más bien, proceder sobre las configuraciones que causan la diferencia, así como crear puentes de correspondencia mutua entre éstas. Por último, tiene que ver con deshacer las relaciones subordinadas de manera que se asegure la convivencia de las personas en términos de respeto recíproco. La interculturalidad, de este modo, no tiene la intención de responsabilizarse por la perspectiva del Otro, busca más bien que, la diferencia abra así nuevas ópticas de vivir con el Otro o convivir con el Otro (Walsh, 2009). Se trata así, de un crecimiento, un aprendizaje mutuo que no busca disolver la identidad de las personas que toman parte de un diálogo para hacer de ésta una síntesis única.

#### **1.4.4 Interculturalidad en la Psicología Social**

Las culturas nacionales varían de manera significativa y distinta, la forma de pensar, las costumbres, el comportamiento, las interacciones, los valores compartidos son algunos de los elementos que forman la cultura de una nación. La forma de pensar sentir y comportarse no es aleatorio ni casual, no obstante, está profundamente influenciada por la herencia cultural (Adler y Gundersen, 2008). El individuo, hasta que deja su comunidad, a menudo no se da cuenta de la cultura que comparte con otros miembros de ésta. A medida que entran en contacto con personas de otras culturas, es entonces cuando los individuos se dan cuenta de su individualidad y comienzan a apreciar sus diferencias. Para Hall (2005, p.

47), la cultura nacional de una persona es una de las “principales fuentes de identidad cultural”. Al definirnos a nosotros mismos, a veces decimos que somos mexicanos, o franceses o brasileños, por dar algunos ejemplos. Esta forma metafórica de hablar expresa, de manera efectiva, cómo se piensa la cultura como parte de la naturaleza esencial del individuo. La influencia de la historia, la infraestructura y la cultura de una nación permean todos los aspectos de la vida en el país, incluidos las normas, valores y comportamientos de las personas.

Por otra parte, Geertz (1989) afirma que los individuos se encuentran en un “universo de significados”, los cuales, se codifican y decodifican en todo momento, siendo así no sólo con palabras, sino también con expresiones, actitudes, actos de diferente clase, siempre con el propósito de usar el sentido. Una cultura nacional es más que símbolos y representaciones, es un discurso, una forma de construir significados que influye y organiza tanto las acciones como la concepción que se tiene de sí. Al producir significados sobre la nación, significados con los que es posible identificarse, los individuos construyen su identidad (Hall, 2005).

El reconocimiento del otro como diferente es un avance para mejorar la convivencia de personas, sociedades y grupos, ya que favorece el respeto mutuo, la reducción de estereotipos, malentendidos y dificultades en la interacción (Freitas, 2008). Algunos problemas que enfrentan las personas, o grupos, se relacionan con problemas de actitud, como la ignorancia y la desconfianza, esto puede dar lugar a dificultades para comunicarse, intercambiar información y delegar o compartir responsabilidades. Otros problemas están en la naturaleza de la percepción, como la creación de estereotipos. Estos a menudo carecen de veracidad y se apartan mucho más de la lectura sesgada por la cultura del individuo que de las características reales. En las relaciones interculturales, la comunicación se convierte en el gran instrumento de conexión entre los individuos que coadyuvarán a reducir el desconocimiento del Otro. Como no se sabe qué es similar y qué es diferente, es a través del diálogo que se construye el puente entre los individuos. Empero, la comunicación entre estos no siempre resulta en comprensión, constantemente implica malentendidos debido a una percepción, interpretación y evaluación incorrectas (Adler y Gundersen, 2008).

La percepción es el proceso por el cual los individuos, estimulados por el entorno externo, seleccionan, organizan y evalúan para dar sentido a sus experiencias. Los modelos de percepción no son innatos, ni absolutos, son selectivos, aprendidos, culturalmente determinados, consistentes e imprecisos. Son selectivos según nuestros modelos mentales; se aprenden a través de nuestra experiencia; están determinados culturalmente; son consistentes, una vez que se ve algo de cierta manera, seguirá viéndose así; y son inexactos porque se ven cosas que no existen y no se ven cosas que existen. La interpretación ocurre cuando un individuo da significado a las observaciones y sus relaciones. Al tomar en consideración la experiencia propia, se hacen suposiciones sobre las percepciones y no se necesita redescubrir significados cada vez que un individuo se encuentra con una situación similar. El proceso de interpretación utiliza categorías para clasificar situaciones, personas y objetos y dar sentido a lo que se percibe. Según Moscovici (1960), la categorización ayuda a distinguir qué es más importante en el entorno y cómo actuar en consecuencia. Las categorías de percepción de imágenes se vuelven ineficaces cuando se colocan personas y cosas en los grupos equivocados. El fracaso en la categorización intercultural se produce cuando se utilizan categorías nacionales para comprender situaciones en el exterior.

De igual manera, Moscovici (1960) menciona que la creación de estereotipos implica una forma de categorización que organiza la experiencia y orienta el comportamiento hacia grupos étnicos y nacionales. Los estereotipos nunca describen el comportamiento individual, sino el comportamiento normal de los miembros de un grupo en particular. Así pues, como otras formas de categorización, los estereotipos pueden ser positivos como negativos, dependiendo de cómo se utilicen. Los estereotipos eficientes permiten a las personas comprender y actuar adecuadamente en situaciones nuevas. Por tanto, MacNab y Worthley (2012) demuestran la importancia de desarrollar la conciencia de crear estereotipos como una forma de mejorar la relación intercultural y la capacidad de gestión del entorno multicultural.

Ahora bien, la teoría de las Representaciones Sociales, de acuerdo con Moscovici (2000) toma como punto de partida la diversidad de las personas, posturas y fenómenos, en toda su extrañeza e imprevisibilidad y a su vez, tiene como propósito, develar cómo se puede dar la construcción de un mundo equilibrado, predecible, incluso en dicha diversidad. Cabe mencionar que, a lo largo de los últimos años se han realizado diversas investigaciones, en

torno a las Representaciones Sociales e interculturalidad, tocando temáticas como espacio e identidad entre culturas, identidad profesional, percepción de la lengua-cultura extranjera, estereotipos, así como prácticas educativas y experiencia pedagógica.

Otra representante, de esta teoría, es Jodelet (2011), quien menciona que las representaciones nacen de la necesidad del ser humano de conocer el mundo que lo rodea, de controlarlo y de manejar los problemas planteados por sus relaciones con su entorno físico y social. Las representaciones se presentan así, como datos empíricos, observables, cargados de significaciones para la persona que los porta, así como para aquella que los observa. El concepto de representación social se refiere a una forma específica de conocimiento, el conocimiento del sentido común, cuyos contenidos manifiestan el funcionamiento de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. En términos más generales, se refiere a una forma de pensamiento social. Por otra parte, en la interpretación de Leme (2004), las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, explicaciones y afirmaciones que se originan en la vida cotidiana en el transcurso de las comunicaciones interindividuales y, que son, para nuestra sociedad, lo que los mitos y sistemas de creencias fueron para las sociedades tradicionales; dicho de otro modo, es el sentido común, en su versión más contemporánea.

El encuentro intercultural es, por lo tanto, un reencuentro en la lógica de las representaciones sociales porque para Moscovici (2004), nunca podemos decir que conocemos a un individuo, ni que tratamos de entenderlo, sino sólo que intentamos reconocerlo, es decir, averiguar qué tipo de persona es, a qué categoría pertenece. Se trata de anclar de manera concreta y significa la prioridad del veredicto sobre el juicio y el predicado sobre el sujeto. En esta lógica de categorización se siguen dos caminos: generalización o particularización. En la primera, una opinión viene rápidamente a la mente y es necesario descubrir la información que se ajusta a ella, lo que confirma que algo o alguien está a la altura de esa opinión ya formada. En la segunda, el individuo, objeto o situación se coloca a distancia para su análisis, ya que se diferencia del prototipo y se hace necesario encontrar dónde está esa diferencia. Y así, al localizar la diferencia, se puede colocar en una clasificación existente o bien, crear una nueva categoría.

Para finalizar con este apartado, el uso de la teoría de las Representaciones Sociales ayuda para analizar el contexto intercultural y brindar una visión más dinámica de la

interacción y construcción entre los individuos y grupos. Aunado a lo anterior, analizar las representaciones ayuda a comprender cómo se construyen los significados, cómo se comparten los significados y cómo las prácticas transforman lo desconocido en familiar.

#### **1.4.5 Interculturalidad en la Antropología**

La interculturalidad y el trabajo antropológico muestran una estrecha relación, teniendo como elemento en común a la cultura. Esta tiene una dependencia antropológica incuestionable, a través de sus variadas representaciones teóricas, las intervenciones metodológicas, entre otros, forman entonces, parte de los componentes primordiales para entender los enfoques recientes de la interculturalidad. Por consiguiente, se sabe que en la actualidad no se puede encontrar una disciplinaria única para el campo social, más bien, se muestran presentaciones en las que la interdisciplinariedad es fundamental.

En la visión antropológica, el género humano produce innumerables culturas como grupos sociales existentes, cada grupo tiene su propia narración y exposición respecto a los acontecimientos del pasado, una forma de pensar y significar, transformando a los individuos en conductores de la cultura. A este respecto, la cultura da muestra de dos procesos estrechamente conectados, el primero de naturaleza interior y el segundo de origen exterior. Cabe mencionar que, es en estos puntos donde se pueden notar las cuestiones intraculturales, al igual que las interculturales.

Cuando se habla de dinámica cultural, ésta tiene que ver con procesos de naturaleza interna, como se refirió anteriormente, y bien, son aquellos que posibilitan la transmisión de saberes, presentados como parte de los procesos educativos entre dos o más generaciones, por ejemplo, el compartir la lengua materna, las prácticas tradicionales de una colectividad, los mitos y narraciones ficticias que representan algún elemento de la condición humana, los las costumbres o ceremonias, la manera de alimentarse, así como la historia grupal, son acciones pertenecientes a todo grupo social. Por ende, se tiene que cada sociedad elabora las maneras de atender sus necesidades, produciendo así, expresiones culturales propias. No obstante, es importante señalar que, cada grupo va formando su propia cultura, y esto, no quiere decir que vivan de forma separada los unos de los otros, más bien, la interacción cultural se ha mantenido siempre como una constante.

Por otra parte, y, tomando en cuenta lo que se ha trabajado desde la antropología clásica (Tylor, Malinowski, Herskovits), es que distintos grupos han estado en constante relación, ocasionando que los antropólogos denominen a esto como relación entre culturas. Esto se debe a diversos motivos, ya sea como resultado de los traslados grupales, por actividades ligadas al comercio o bien, por cuestiones vinculadas al intercambio de productos, entre otros. Luego entonces, los distintos grupos han tenido la oportunidad de ir sentando relaciones entre la cultura que portan y las distintas culturas con las que se interrelacionan. Así pues, la Antropología ha llamado a esta clase de relación entre culturas, como vínculos interétnicos o bien, relaciones interculturales.

De esta manera, al ir registrando la historia de la humanidad, la Antropología ha mencionado de forma repetitiva el contacto cultural; esto se puede ejemplificar a través de la práctica del nomadismo, una condición que posibilita a los grupos trasladarse de manera regular por diferentes territorios; así mismo se tiene como contacto las guerras entre diversos grupos, el intercambio de bienes o servicios, la tendencia de expansión tanto territorial como económica, los vínculos por consanguinidad, los matrimonios y pactos, entre otros, son cuestiones características de los individuos que dan muestra de estos movimientos poblacionales, considerando todas las acciones y efectos culturales que les son propias. Por ende, en el momento en que una sociedad o llámese un grupo entran en contacto con otros, de manera invariable se está frente a un contacto cultural, al igual que de relaciones interculturales.

Con lo anteriormente expuesto, se puede decir que, las relaciones interculturales han estado presentes desde años atrás, mucho antes del fenómeno de la globalización. Las relaciones interculturales no son propias de una sola disciplina, no obstante, las distintas explicaciones no pueden dejar de lado la interpretación desde el punto de vista de la Antropología. Si bien, es interesante observar cómo los conceptos de aculturación (proceso que implica la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por otro, a través del contacto cultural), la transculturación (fenómeno que expande este proceso, incluyendo la pérdida de elementos y el origen de una nueva identidad cultural), así como el cambio cultural, hacen alusión al proceso por el cual, una cultura se relaciona con otra y como consecuencia de este contacto, ambas partes terminan evidenciando distintos cambios.

Al hablar de cambio cultural, en México, se puede ver que éste se ha tratado de explicar y dirigir por medio de la aculturación. Así pues, Aguirre Beltrán (1957) menciona que el proceso de aculturación fue parte del paradigma que durante muchos años encaminó la acción indigenista. De este modo, la aculturación llegó a ser el cimiento del llamado indigenismo mexicano, el cual sugería que el indio se integrara a la vida nacional. Este asunto desencadenó grandes controversias entre los académicos, los funcionarios, así como los grupos originarios.

En este punto conviene señalar que, Gamio (1922), quien fue denominado el precursor de la antropología mexicana, del indigenismo, al igual que de los estudios interculturales. Del mismo modo, se presenta a De la Fuente (1965), quien es otro antropólogo, más reciente, y que, coadyuva con su labor a la consolidación del punto de vista del contacto, al igual que del cambio cultural. En definitiva, podría mencionarse que, uno de sus más grandes intereses profesionales fue el de las relaciones originadas por el contacto cultural entre indígenas, mestizos, por ejemplo. Actualmente, la mirada antropológica transita sobre vías renovadas, se detiene en los lugares más recónditos y visualiza a las personas, como sujetos portadores de cultura. Por último, es relevante tomar en cuenta varios elementos como el país, la nación y el grupo étnico al que pertenecen los individuos, no obstante, es de igual modo significativa la perspectiva del actor social, su representación, la visión y modo de comprender la vida, así como su esperanza de poder realizar algo.

#### **1.4.6 Interculturalidad en la Educación**

Para comenzar, es importante recalcar que, la educación intercultural no nació de la nada, sino que es el resultado de un largo proceso, tras el fracaso de varios modelos de intervención basados en una perspectiva psicológica, considerando, por ejemplo, los estereotipos, los prejuicios, las imágenes; o bien, en una perspectiva socioeconómica, tomando como ejemplo las desigualdades sociales, los flujos migratorios, entre otros. Hoy en día, la educación intercultural parte de un enfoque de mayor integración, que toma en cuenta las experiencias vividas. Si bien, a lo largo de los años se han probados diversos modelos para dar respuesta a la diversidad cultural, así pues, es que de todos se pueden aprovechar ideas que ayuden a construir una propuesta educativa capaz de permitir a las personas superar los desafíos de este siglo.

Ahora bien, Europa, a través del Consejo de Europa, fue una pieza determinante para el desarrollo del concepto de la interculturalidad. De hecho, el Consejo de Europa, ya en los años 70 y 80, desarrolló proyectos especiales dirigidos a aprendientes “culturalmente” diferentes o de contexto de migración para que pudiesen aprender la lengua de la cultura dominante y se integrasen en los programas educativos del país de acogida. Empero, estos proyectos tenían un carácter de asimilación, esto quiere decir que la educación estaba lista para la absorción de los aprendientes. De ahí que, esta enseñanza se centrara en el sujeto sin tomar en consideración factores tanto ambientales, socioculturales, entre otros, que lo involucrasen.

Por consiguiente, ante las deficiencias del modelo de asimilación cultural aparece el multiculturalismo. Éste valora un tanto más la diversidad cultural, asimismo, se respetan las diferencias y se establecen reglas básicas para convivir. Por otro lado, poco a poco se van insertando elementos alusivos a las poblaciones y culturas minoritarias, en los planes de estudio. Aun así, el respeto al otro no significa contacto y mucho menos interacción. En este punto, se comienza a hablar de una educación intercultural, no obstante, en este momento se refiere únicamente a problemas relacionados al bilingüismo o multilingüismo. Cabe señalar que ya se toma en cuenta la existencia de diferentes aprendientes, así como sus muy particulares diferencias que pueden ir desde la religión, lo social, hasta lo étnico. Sin embargo, la intención verdadera detrás de este modelo es eliminar esas diferencias y hacer que el aprendiente diferente se transforme en un miembro de la mayoría, en otras palabras, que sea similar a la mayoría (Demorgon, 1998).

Por el contrario, en la década siguiente, el proyecto planificado tiene un carácter mucho más integrador, éste toma en cuenta a todos los aprendientes, ya no sólo a los inmigrantes o aquellas personas pertenecientes a culturas minoritarias, sino a todos, en el sentido de que cada aprendiente es visto como un sujeto culturalmente distinto y, se apunta entonces hacia una educación global cimentada en descubrir la diversidad y desarrollar habilidades, al igual que actitudes para optimizar las relaciones interculturales. Los principios de este lugar posicionan al aprendiente en el centro de su desarrollo, luego entonces, el aprendiente toma parte de un proceso de adaptación al país y la cultura sin buscar eliminar quien él es. Por ende, este proyecto, como puede verse, ya visualiza el reconocimiento del Otro (Demorgon, 1998).

Como resultado de lo anterior, el próximo paso se verá en Europa para la década de 2000, cuando se fomente un proyecto humanista, que discuta ante los sistemas educativos y el Estado, su capacidad para contestar a las exigencias socioculturales de ese entonces, por ejemplo, su capacidad para transmitir conocimientos y habilidades que posibiliten a los ciudadanos con distintos orígenes el intervenir plena y de forma consciente en la sociedad en la que viven. Así pues, el Consejo de Europa, consciente de todos esos desafíos a los que se enfrentaban las sociedades multiculturales desde entonces, ha estado impulsando la transición de una sociedad multicultural hacia una sociedad intercultural.

Como se ha visto en el apartado anterior, los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad son inseparables ya que la multiculturalidad está en la base de la interculturalidad. Como se ha señalado, la multiculturalidad tiene que ver con la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, sin establecer relaciones de contacto entre ellas. El término hace alusión a la diversidad cultural presente en las sociedades. No obstante, éste no prepara para el conflicto, porque únicamente se posiciona en un nivel de respeto hacia el Otro, sin dar lugar a la comunicación. Si bien, las fallas del multiculturalismo tienen que ver con respetar la diversidad cultural sin promover la interacción y no sobrepasar los estereotipos.

Por otro lado, el concepto de interculturalidad considera una interacción dinámica que se da entre las culturas. De ahí que, se enuncia claramente la necesidad de un diálogo, de la reciprocidad e interacción, implicando simetría y reconocimiento entre las culturas que conviven. Así pues, Sabariego (2002) señala que, la interculturalidad es una actitud por medio de la cual, la interacción entre culturas se convierte en una fuente de enriquecimiento recíproco, puesto que desarrolla la idea de que las diferencias no son obstáculos que tengan que ser esquivados sino, una oportunidad para poner en marcha las habilidades, de manera que se superen y resuelvan.

El enfoque intercultural consiente enfrentar y reflexionar la diversidad en sus numerosas variaciones y no en sus diferencias, de igual manera en sus interacciones y no en sus malentendidos u obstáculos. (Lorcerie, 2002). A modo de ejemplo ilustrativo, y para finalizar con este apartado de la diferencia entre la multiculturalidad e interculturalidad, se muestra el concepto de cultura. Mientras que, en la primera, la cultura se transmite de generación en generación sin aparente cambio o transformación, en la interculturalidad se muestra la

cultura como algo activo, dinámico, que permite cambios continuos, admite la incorporación de nuevos valores, al igual que las costumbres de otras culturas. En este sentido, la educación intercultural inicia cuando el profesor guía al aprendiente en el descubrimiento de sí mismo y lo ayuda a ponerse en el lugar del Otro y así pueda comprender también sus reacciones; de hecho, este es el gran reto de la Escuela en el presente siglo. Por tanto, examinar la educación intercultural significa reflexionar sobre la cultura, al igual que la diversidad y la integración.

La comprensión de la educación intercultural, por parte de los profesionales puede significar varias cosas. Si bien, podría definirse como un método de enseñanza aprendizaje basado en un conjunto de valores y creencias comunes, que busca promover el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas. Por otro lado, la educación intercultural, aboga por un modelo educativo que promueva el enriquecimiento cultural de la ciudadanía, basado en el reconocimiento, así como en el respeto de la diversidad, por medio del diálogo y el intercambio (Sales, A. y García, R., 1997). Así pues, es evidente que, lo que se busca es una educación con mira a la diferencia, al igual que a la pluralidad cultural y, no únicamente para aquellos que son culturalmente distintos. Todos, no importa si son niños, adolescentes o adultos, si son inmigrantes, o tienen un orígenes o culturas diferente, todos somos seres humanos, individuos que en conjunto formamos sociedades.

Igualmente, la educación intercultural se opone al multiculturalismo y se fundamenta en principios que tienen como objetivo formar a todos los ciudadanos, en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las distintas culturas de la sociedad; ahora bien, los objetivos de la educación intercultural pueden materializarse al promover la idea de que la diversidad cultural constituye una parte fundamental y positiva para todas las personas, también al dar a conocer los diferentes grupos culturales, al motivar a los aprendientes a interesarse por los estilos de vida de las demás personas o grupos, al educarlos en las actitudes y diferentes habilidades que les faciliten ubicarse convenientemente en una sociedad como lo es la de hoy en día, posibilitando entonces que se alcance una competencia cultural sin que se dé la pérdida de identidad (Bartolomé, 1997).

#### **1.4.6.1 La interculturalidad en la clase de lenguas extranjeras**

En los últimos años, la dimensión cultural de las lenguas se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de los docentes que se dedican a la investigación, con el fin de

encontrar los medios adecuados para facilitar la enseñanza de ésta última y así lograr un mejor conocimiento y uso de las lenguas extranjeras. El concepto de interculturalidad se está convirtiendo actualmente en la idea de formar vínculos entre la lengua y la cultura en el sistema de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de una especie de compromiso cultural en el que el aprendiente participa mientras reflexiona sobre su cultura de origen y la cultura de destino.

Esta reflexión surge más que nada en las interacciones sociales que se viven a diario con la cultura de destino, cuando el aprendiente de una lengua extranjera percibe que, dominar una lengua no es suficiente para acceder a lo que Hall (1976) llama las dimensiones ocultas de la cultura en la que el aprendiente de otra lengua desea conocer. Si bien, estas realidades ocultas engloban, entre otros aspectos, los códigos, las representaciones, los estereotipos, entre otros, que forman parte de una sociedad y por tanto la caracterizan e identifican. Aprender a descifrar estos mensajes ocultos sigue siendo un desafío, principalmente en el campo de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, lo que requiere el esfuerzo tanto del docente como del aprendiente.

Así pues, el trabajo intercultural se basa, como observa Abdallah-Preteceille (1996 a), en lo no dicho y en el reconocimiento del otro y de uno mismo. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no será una habilidad que deba tener el aprendiente y el docente, sino que actuará como un complemento de las habilidades lingüísticas y léxico-culturales. De acuerdo con esta historiadora y profesora, Abdallah-Preteceille (1996 a), refiere que la interculturalidad es más un discurso que un método de enseñanza aprendizaje. Para Galisson (1995) significa asociar un enfoque tanto comunicativo como cultural, es actuar sobre las actitudes y representaciones, generalmente estereotipadas, que el aprendiente tiene sobre la cultura del Otro, al tiempo que se ofrecen posibilidades para desarrollar sentimientos de relatividad. en cuanto a sus certezas.

La educación intercultural, por tanto, tendría como objetivo, por un lado, hacer que los aprendientes superen la inseguridad provocada por lo desconocido; y, por otro lado, debe llevarlos a generalizar experiencias de contacto con la cultura extranjera, sin caer en la trampa de los estereotipos (De Carlo, 1998). De esta concepción se puede deducir que, al interpretar el sistema del Otro, también se está liderando una reflexión sobre el sistema propio. A pesar de las diferencias, pero también gracias a ellas, es posible que los

aprendientes de reconozcan en el Otro, puesto que, al percibir una determinada práctica llegan a reconocer sus propios hábitos y costumbres. La interculturalidad se tomaría, entonces, como un enfoque que ayude al aprendiente de una lengua extranjera a concebir la identidad y las configuraciones culturales, de forma problematizada y no simplificada. Desde hace varios años, la educación general ha tenido como objetivo el desarrollar habilidades en los aprendientes, de modo que estos puedan ser capaces de actuar para resolver diversas tareas en el mundo real. En este sentido, el énfasis está marcado en la relación entre el conocimiento, al igual que en su aplicación práctica. Así pues, se trata de proporcionarles las herramientas necesarias para que afronten con éxito situaciones socioculturales que requieran su participación.

En cuanto al objetivo general de la educación intercultural, en la clase de lenguas, se trata de proporcionar una preparación que ayude a los aprendientes a afrontar de la mejor manera posible las situaciones de comunicación intercultural. Por tanto, esta preparación involucra conocimientos, habilidades, así como factores afectivos y actitudes. No obstante, esta forma de considerar la interculturalidad plantea importantes problemas metodológicos: ¿cómo podría integrarse con éxito junto con otras competencias?, ¿cómo se sabe cuándo un aprendiente es competente interculturalmente?, ¿cómo debería evaluarse la competencia intercultural?, ¿qué criterios deben adoptarse para determinar el contenido y las tareas interculturales de la clase? Todas estas elecciones implican una alta tasa de subjetividad.

En otro punto, el profesor de lengua extranjera tiene un rol fundamental en el ámbito educativo. Su misión no se limita únicamente a transmitir conocimientos, ya sean lingüísticos o culturales, ahora tiene que asumir otras responsabilidades. Byram et al. (2002) señalan que entre esas funciones importantes que debe asumir el profesor de lengua está la de hacer nacer habilidades, puntos de vista y conciencia, así como la transmisión de saberes sobre una cultura o un país determinados. El descubrimiento de la cultura del país de la lengua extranjera permite reflexionar profundamente sobre la propia cultura y su identidad en relación con las de los demás. Todo esto es realmente parte de una perspectiva de mediación intercultural, porque el docente es visto por el aprendiente como el mediador privilegiado hacia esa otra lengua y cultura que está enseñando (Zarate & Gohard, 2004).

El profesor intercultural competente en el libro *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Byram et al. (2002) afirman también que, un "buen profesor" no es solo aquel que enseña una lengua extranjera, sino más bien, un buen docente es aquel capaz de hacer comprender a sus aprendientes la relación entre su propia cultura y la de los demás, para despertar en ellos el interés y la curiosidad por la otredad, y hacerlos conscientes de cómo, desde otra mirada, los perciben otros pueblos, otras culturas, u otros individuos a ellos mismos y su cultura. Así pues, un enfoque intercultural debe trabajarse en la apertura a los demás, y en la tolerancia, lo que lleva a ver las cosas desde una nueva perspectiva y a ver la propia cultura desde fuera.

De igual manera, el docente intercultural es señalado como un mediador de tensiones y conflictos, brindando vías de traducción intercultural, mediando con las familias y la comunidad, preparando a todos los agentes para la vida social y multicultural. En la interculturalidad, el docente intercultural debe ejecutar acciones, crear espacios para analizar, compartir quién soy yo y quién es el Otro. Para Pflieger (2013) esto no significa aprenderse ciertas fórmulas o reglas gramaticales, se trata más bien de ir sensibilizando al aprendiente a un Otro, trabajar la percepción, que observe, que analice aquello está sucediendo, pero no con la intención de dar críticas, sino para conocer quién es esta otra persona, el Otro, y darse cuenta de sus valores, creencias o ideas. Desde la perspectiva de Santos (2007), el docente tiene un rol fundamental porque es él quien lidera el proceso y guía las experiencias de uso del lenguaje desarrolladas en el salón de clases. Asimismo, el profesor no solo es responsable del contenido, sino también de las relaciones de interacción entre los aprendientes en el proceso de aprendizaje. Aunado a lo anterior, también se replantea el rol del aprendiente en la interculturalidad, ya que de ahora en adelante no se buscará más llegar a aquel hablante nativo ideal sino, se pretende llegar al hablante intercultural.

Aunado a lo anterior, se concuerda con Hall (1976) quien señala que el docente debe estar preparado para poder desarrollar de manera efectiva la observación y el análisis de los elementos ocultos, no visibles, en las distintas culturas, incluyendo la propia, de modo que se promueva la empatía entre los aprendientes, la curiosidad por descubrir al Otro, la tolerancia ante lo diferente y la flexibilidad hacia el Otro. Igualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras desde lo intercultural está relacionada con la inclusión y el diálogo efectivo entre las lenguas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, y no menos importante, Alonso (2001) destaca que el profesor es aquel que debe promover la investigación y servir como un guía hacia la enseñanza, la observación, el análisis, entre otros. Complementando lo anterior, debe ser como guía en cuanto al desarrollo de las habilidades por parte del aprendiente, tomando en cuenta aspectos emotivos, como la actitud, la empatía y la sensibilidad hacia lo que es distinto, y luego entonces, comprender los diferentes sistemas culturales, sobrepasar el etnocentrismo y disminuir el efecto del choque cultural. Como bien se ha observado, hasta ahora, por lo general los autores coinciden en que el rol del docente intercultural tiene que ver con ser mediador entre dos o más culturas, actuando como consejero, como un guía y no como un mero transmisor de conocimientos.

Para este punto, conviene preguntarse ¿cómo desarrollar actividades interculturales en la clase de LE?, ¿cómo se puede guiar al aprendiente para que descubra una cultura distinta a la suya? y, sobre todo, como profesor ¿cómo hacer que los aprendientes aprecien la riqueza de este fenómeno intelectual, relacional y cognitivo? Así pues, para responder a estas preguntas, Abdallah-Prétceille (1996 b) revela una metodología regida por algunos principios que iluminarán cualquier mente que apunte a la creatividad, el descubrimiento y el desarrollo. Una de ellas es el cuestionario, éste ocupa un lugar destacado en las actividades culturales en las clases de lenguas porque permite al aprendiente "liberarse", exponer sus ideas, sus temores, sus sentimientos, así como sus representaciones hacia las cosas nuevas que se relacionan con su realidad, aquello perteneciente una cultura que le es desconocida o ajena. Sería ventajoso brindar al alumno nuevas experiencias interculturales, como la correspondencia escolar, como otra propuesta de actividad intercultural, que le ofrece interesantes posibilidades de vincularse con personas de otras culturas y así explorar su "mundo" Abdallah-Prétceille (1996 b).

La clase de lengua podría estar fácilmente interesada en mejorar la condición actual de las cosas, al integrar elementos culturales pertenecientes a otras culturas, no únicamente aquellos elementos de la cultura visible, como pudieran ser: la música, la literatura, las tradiciones, los alimentos, entre otros, sino también resaltar la naturaleza parcialmente invisible de la cultura que se refiere a los valores, los códigos culturales, el lenguaje corporal, las reglas de cortesía, la gestión de las emociones, la noción del tiempo, entre otros. Es hora de comprender que aprehender una cultura extranjera significa, por supuesto, iniciar un movimiento hacia el Otro, y esto, también está vinculado a la percepción

de la propia cultura, por lo cual también es importante trabajarla y no dejarla a de lado, se trata asimismo de hacerla consciente para los aprendientes, al tiempo en que se trabaja la cultura del Otro.

Por otra parte, es relevante mencionar que, los elementos culturales no deben estudiarse de forma aislada, sino que deben formar parte de una estructura educativa que tenga sentido para el aprendiente que descubre una novedad cultural (Aguado, 2005). Lo que más importa en el ámbito educativo no es únicamente establecer una lista de rasgos culturales sino buscar entender cómo estos elementos se integran en la vida diaria, por ejemplo: el papel del aperitivo en la socialización de la cultura francesa. Por tal motivo, es preciso entender que los rasgos culturales de una sociedad no se yuxtaponen simplemente, sino que se vinculan, estos forman un sistema, una configuración cultural, estos tienen un significado y este significado, cuando se haya logrado identificar, definirá entonces el entendimiento de la cultura de esta sociedad.

Ahora bien, en lo que se refiere a la evaluación de la interculturalidad, en varios estudios, se ha trabajado con la del asimilador cultural. Se basa en la técnica del incidente crítico (Flanagan, 1954) y fue desarrollada en 1962 por Fiedler, Osgood, Stolurow y Triandis (Thomas, 2000). El objetivo del asimilador es enseñar a los encuestados cómo ver la situación desde la perspectiva de la otra cultura y también desde su propia cultura. El asimilador está conformado por una serie de incidentes críticos, situaciones de interacción intercultural, consideradas "críticas" porque son susceptibles de diferentes interpretaciones según las culturas, y que pueden conducir al desacuerdo o incluso al enfrentamiento. Después del relato de la situación, se ofrecen varias respuestas posibles, a menudo cuatro. Estas respuestas incluyen la interpretación de un comportamiento, la acción a tomar o incluso la posible secuencia de eventos. Luego, el encuestado puede recibir comentarios sobre la respuesta dada e información o explicaciones adicionales. Idealmente, los incidentes deberían basarse en diferentes elementos (Bhawuk, 2001).

Las "malas" respuestas a incidentes críticos reflejan consideraciones etnocéntricas o se basan en una visión estereotipada del caso. Cada vez más, se ofrecen varias respuestas correctas, con el fin de evitar una presentación isomórfica de la cultura extranjera y fomentar la tolerancia a la ambigüedad. El asimilador cultural puede tomar dos formas: o es específico de una cultura determinada, o es "general" y se refiere a la interacción

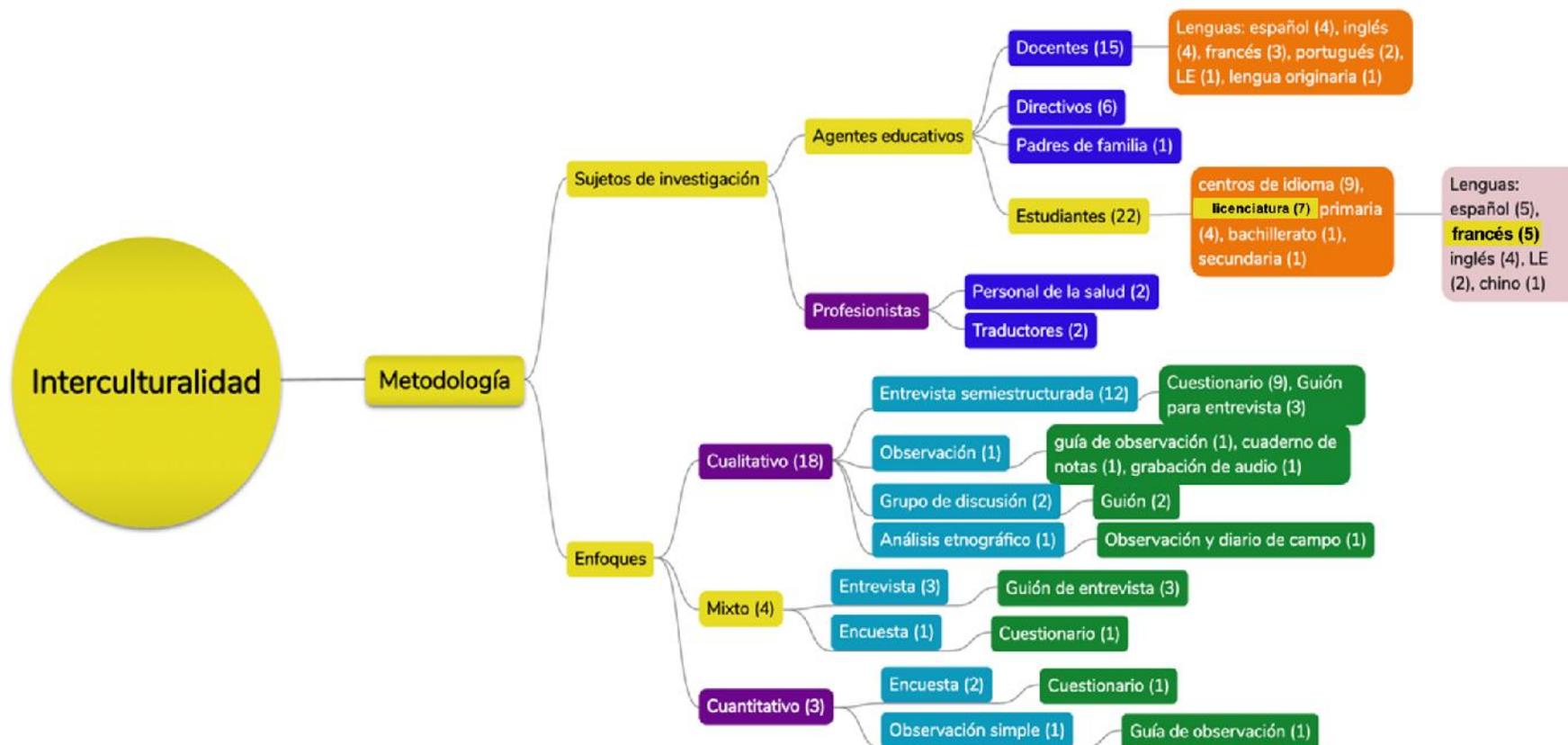
intercultural en general. El asimilador más conocido fue desarrollado por Brislin (1986). En realidad, se basa en una yuxtaposición de situaciones específicas, pero que afectan a una multitud de culturas de destino. No se trata de aprender comportamientos específicos, sino de tomar conciencia de los diferentes valores de otras culturas y aprender a anticipar y comprender el comportamiento de personas de otras culturas.

Si el "asimilador" se ha desarrollado para permitir el aprendizaje de la competencia intercultural, también se puede utilizar para evaluarla, se mide una dimensión cognitiva de la competencia intercultural, es decir, el conocimiento intercultural. Los límites del asimilador cultural como herramienta de medición radican principalmente en el hecho de que se mide el conocimiento más que la capacidad real de acción en una situación. El asimilador no tiene en cuenta la brecha que existe, la mayoría de las veces, entre el comportamiento "declarado" y el comportamiento real. El asimilador permite identificar los conocimientos adquiridos y su transposición a situaciones concretas.

### **1.5 Aproximación metodológica para la interculturalidad**

Con respecto a la revisión bibliográfica, ésta posibilitó la identificación de tres tipos de enfoques en los estudios sobre la interculturalidad: el cualitativo, el cuantitativo y el mixto. Los tres tienen importancia, puesto que favorecen, de acuerdo con sus diferentes tipos de estudios e instrumentos, la obtención de información que sirve para cumplir con los objetivos planteados por cada uno de los investigadores. En lo que concierne a las estrategias metodológicas empleadas para el estudio de la interculturalidad, se encontró mayor incidencia de investigaciones de corte cualitativo (72%) (ver Figura 1.22). Estas son investigaciones que recogen información, en la que se busca no sólo medir un tema, sino describirlo, por ejemplo, utilizando impresiones respecto a algún tema cultural, opiniones sobre una lengua y puntos de vista sobre estereotipos. La investigación cualitativa está menos estructurada y busca, por ejemplo, profundizar en un tema para obtener información sobre motivaciones sobre el conocimiento de una cultura nueva, ideas y actitudes de las personas, que se tiene frente a ésta.

Figura 1.22 Extracto del mapa principal (parte 2: Metodología)



Fuente: Elaboración propia

Las técnicas que aparecieron con frecuencia, para el enfoque cualitativo, fueron las siguientes: primeramente, la entrevista semiestructurada (66.6%), que coincidiendo con Latorre (2003) éstas permiten describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son del todo observables, por ejemplo: los sentimientos frente a la discriminación o racismo, las impresiones respecto a cierta cultura, el rol de las emociones en el diálogo intercultural, las intenciones del contacto cultural o bien, cuestiones como el pensamiento indígena intercultural; entre otros. Para la entrevista semiestructurada, se utilizó como instrumento el cuestionario (75%) y el guion para entrevista (25%).

La segunda técnica fue la de observación (16.6%), el propósito de esta técnica es conseguir información y utilizarla para la obtención de registros sobre determinados aspectos de la realidad, respecto a elementos o situaciones sobre los que generalmente los individuos no tienen conciencia; pero que orientan su comportamiento. No consiste sólo en ver y oír, sino también en examinar los hechos que se desean estudiar. Así, la observación puede ser utilizada en la investigación conjugada con otras técnicas o de forma exclusiva; lo que se aprecia en los documentos fue que se utilizó como instrumento la guía de observación (33.3%), el cuaderno de notas (33.3%) y la grabación de audio (33.3%).

Como tercera técnica aparece el grupo de discusión (11.1%), que consiste en un grupo convocado en función de los objetivos de la investigación y controlado por el investigador. En otros términos, la finalidad del grupo reside en recuperar la participación activa de los participantes en la investigación, otorgándosele la libertad para expresar su opinión sobre el sentido de sus acciones relacionadas con su vida cotidiana (Manrique & Pineda, 2009), o por ejemplo, hablar desde la perspectiva personal, y por otro lado la profesional, sobre qué se entiende por sobre la intercultural, discutiendo cuestiones como el valor de la lengua, de la cultura, el lugar que ocupa la intercultural en la clase, jerarquía didáctica (qué lengua o cultura tiene una mayor importancia en la clase), entre otros. Como instrumento para esta técnica del grupo de discusión, aparece el guion para el grupo de discusión (100%).

Por último, dentro de lo cualitativo, aparece la cuarta técnica, el análisis etnográfico (5.5%), que es un método de investigación y recopilación de datos realizado en campo y dirigido a observar el comportamiento de un determinado grupo social en su cotidianidad, por ejemplo, el estudio de los lacandones de Chiapas y su vínculo con el discurso, sus

prácticas sociales en un contexto de interculturalidad ecoturística. Para esta técnica cualitativa, se empleó la observación y diario de campo (100%).

Ahora bien, en segundo lugar, aparecen investigaciones con metodología de tipo mixta (16%), así bien, las técnicas que se llegaron a utilizar consistieron en: la entrevista (75%), ésta se entiende como un proceso de investigación, utilizado para la recopilación y análisis sistemático de información, para tomar en cuenta opiniones, pensamientos, experiencias, respecto a las culturas, por ejemplo. Bajo esta técnica, las respuestas son presentadas y respondidas de forma oral. Para la entrevista se empleó como instrumento el guion de entrevista (100%). Otra técnica que apareció fue la encuesta (25%), que consiste en una herramienta de recolección de datos, llevada a cabo, generalmente, por escrito; para ésta se recurrió al cuestionario como instrumento (100%).

En tercer lugar, se identificó que existe un bajo porcentaje de investigaciones que se inscriben bajo el enfoque cuantitativo (12%), por ejemplo, representaciones sociales sobre interculturalidad. Cabe mencionar que, estas investigaciones tenían como objetivo recopilar hechos concretos, para después estructurarlos y mostrarlos como estadística. De ahí que, se presentaron como técnicas, primeramente, la encuesta (66.6%) con el cuestionario (50%) y escala de Lickert (50%) como instrumentos; y la técnica de observación simple (33.3%) con la guía de observación como instrumento (100%). Cabe señalar que, la información que aquí se presenta, no corresponde a la totalidad de los documentos revisados, debido a que no todos ellos contaban con este apartado de metodología.

Ahora bien, en cuanto a los sujetos o participantes, las investigaciones efectuadas en los últimos años, respecto a la interculturalidad, versan principalmente, sobre los agentes educativos (91.6%) y otros profesionistas (8.3%). En cuanto a los agentes educativos, en primer lugar, se rescata una mayor incidencia en investigaciones con estudiantes (50%), dentro de los cuales, una gran parte pertenece a algún centro de idioma (40.90%), o bien, si se ve de acuerdo con la organización estructural del Sistema Educativo, se han hecho investigaciones con estudiantes de nivel licenciatura (31.81%), nivel primaria (18.18%), nivel bachillerato (4.54%) y nivel secundaria (4.54%). Por otro lado, también se hace referencia a la parte lingüística en la que se encontró que son aprendientes de las siguientes lenguas extranjeras: español (29.41%), francés (29.41%), inglés (23.52%), LE sin especificar (11.76%) y chino mandarín (5.88%).

En segunda posición se muestran investigaciones referidas a los docentes (34%), y para este punto, se puede apreciar que estos profesores se dedican a la enseñanza de lenguas como son: español lengua extranjera (26.66%), inglés lengua extranjera (26.66%), francés lengua extranjera (20%), lengua extranjera sin especificar (6.66%), lengua originaria sin especificar (6.66%) y, en menor porcentaje, portugués lengua extranjera (6.66%). En tercera posición de los agentes educativos, se ve que hay investigaciones en las que se trabaja con los directivos (13%) y en cuarta posición, con un número un tanto más limitado, con los padres de familia (2.27%).

Por lo que se refiere a los sujetos de investigación denominados como “otros profesionistas”, representados por un 8.3%, como se mencionó anteriormente, se encontraron trabajos de interculturalidad vinculados al personal de la salud (50%), principalmente con médicos y enfermeros, así como investigaciones con traductores (50%).

## **CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

En este punto, se da inicio con la tercera etapa del estado del arte llamada, la internalización. Ésta tiene que ver con la delimitación del objeto de estudio mediante la definición del problema, las preguntas, los objetivos, así como las hipótesis de la investigación. En esta tercera etapa se determina y precisa lo que se quiere estudiar. Es importante señalar que, se trata de un proceso de construcción gradual, de ahí que en un primer momento se haya iniciado con formulaciones amplias y, conforme se fue procediendo con las lecturas sobre la temática y examinando empíricamente la situación, el tema fue determinando ciertos aspectos o dimensiones que le darían identidad problemática (Jiménez, 2006). Asimismo, el tema genérico se fue transformando en un conjunto de preguntas articuladas, cuya resolución ayudó a extender el conocimiento sobre un campo temático y tener entonces un problema de investigación.

### **2.1 Planteamiento del problema**

En el campo de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en México, en particular del francés, se ha notado que, a lo largo de los últimos años, éste ha pasado por varias transiciones, ya sea en términos de programas de estudio o metodologías de aprendizaje. No obstante, de acuerdo con Sercu (2005) aún falta una presencia más concreta y consciente de la interculturalidad en el salón de clase de lengua extranjera. Para la UNESCO (2006) es necesario que la escuela, sea aquel lugar en el que se desarrolle el potencial de los aprendientes mediante la transmisión de conocimientos y la creación de habilidades, actitudes y valores que les den los medios necesarios para vivir en sociedad.

En este sentido, se sigue observando la preocupación por parte de los docentes en cumplir con la planeación propuesta para cada ciclo y, tratar de abarcar, en la medida de lo posible, los temas gramaticales que son precisos para pasar al siguiente nivel, dejando así descuidada la parte cultural y más aún la intercultural. De Assunção (2007), refiere así que, la dimensión cultural en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se ve opacada por la cuestión gramatical. De igual modo Rodríguez y Ramírez (2019) concuerdan en que, en el salón de clase, se tiende a anteponer, dar mayor relevancia a los elementos lingüísticos que corresponden a la lengua que se enseña, pero no a aquellos elementos culturales, a causa del requisito y obligación de progresar con el currículo repleto

de contenidos lingüísticos y gramaticales, como lo visualizan particularmente las políticas educativas, dejando a un lado la lengua de su entorno cultural, concluyente del significado.

Aunado a lo anterior, se resalta que muy pocos investigadores han estado interesados en el lugar y el diseño de la didáctica cultural. Varias obras, entre ellas las dirigidas por Jean-Louis et al. (2006) y Blanchet et Coste (2010) insisten en la necesidad de trabajar en torno a la interculturalidad y sus componentes, de ahí que resulta interesante este punto para poder aplicarlo en el presente trabajo de investigación. No obstante, al hablar de cuestiones culturales, sí se hace la aclaración respecto a que no se trata de limitarse a la acumulación de elementos culturales como bien pudiesen ser: el estilo de vida, la mentalidad, las grandes figuras de la historia o de la vida cotidiana.

De acuerdo con Louis (2007), esta enseñanza debería trabajarse más en los diálogos entre culturas, en reflexiones más amplias, que ayuden también a los aprendientes actuales con las diversas situaciones que viven en un mundo de diversidad cultural. Con base en lo que dicen Díaz y Quiroz (2012), se argumenta que se precisa mucho de un diálogo entre lenguas y culturas, haciendo alusión a las propias como a las extranjeras, de modo que prosigan en una continua interacción y comunicación.

En el caso de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se plantea como objetivo general, formar integralmente expertos en la lengua francesa, de manera que puedan desenvolverse como mediadores interculturales y aplicar así, los conocimientos de lengua y cultura francesa en lo que respecta principalmente a la docencia; conduciéndose con sentido ético y responsabilidad social, evidenciados en valores como lo son el respeto, la tolerancia y la empatía. En este sentido, se tiene el supuesto que estos estudiantes al estar ya cursando el nivel de licenciatura son personas que, a lo largo de sus vidas, han ido integrando contenidos culturales y lingüísticos que les permiten interpretar, comparar y valorar, entre otros, la lengua y cultura propia con los de la lengua y cultura meta. Asimismo, se cree que ya cuentan al menos con una base de la lengua y cultura francesa por lo cual, ya deberían tener un nivel de desarrollo de la competencia intercultural óptimo. No obstante, se sabe que no siempre es así.

De igual manera, al tener como objetivo general formar expertos en la lengua que puedan desenvolverse como mediadores interculturales, como se mencionó anteriormente, la

perspectiva lingüística y aspectos socioculturales siguen apropiándose del mapa curricular de la LEF de 4 años -semestral-. En este sentido, solamente hay una asignatura denominada “introducción a la interculturalidad”, la cual se da en primer semestre, y dos asignaturas más que pudiesen estar relacionadas con la lengua de salida y acogida que son “fonética y fonología contrastivas” (también dada en primer semestre) y “gramática contrastiva” (dada en segundo semestre). Las demás asignaturas, por tanto, estarían relacionadas prácticamente con la lengua y cultura meta, en otras palabras, al francés.

## **2.2 Preguntas de investigación**

Ahora bien, en este apartado se darán a conocer las preguntas que enmarcan este trabajo de investigación y, bajo las cuales, se determina el proceso de pesquisa:

### **2.2.1 Pregunta general**

¿Cuál es el nivel de la competencia intercultural en las dimensiones simbólica, comunicativa, conductual y personal, que desarrollan y predominan en los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)?

### **2.2.2 Preguntas específicas**

- I. ¿Cuál es el perfil académico y sociodemográfico de los aprendientes en la LEF de la BUAP?
- II. ¿Cuáles son los elementos que predominan, promueven o dificultan el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural de los aprendientes en la LEF de la BUAP?
- III. ¿Existen diferencias significativas en el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural entre los diferentes grupos participantes?

## **2.3 Objetivos de la investigación**

En seguida, se exponen los objetivos planteados que buscan contestar las preguntas de investigación propuestas en esta pesquisa.

### **2.3.1 Objetivo general**

Analizar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural (simbólica, comunicativa, conductual y personal) que desarrollan los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

### **2.3.2 Objetivos específicos**

- I. Caracterizar el perfil académico y sociodemográfico de los aprendientes en la LEF de la BUAP.
- II. Determinar los elementos de las dimensiones de la competencia intercultural (simbólica, comunicativa, conductual y personal) que desarrollan, dificultan o promueven el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural de los aprendientes en la LEF de la BUAP los aprendientes en la LEF de la BUAP. Analizar y determinar si para todos los grupos de estudiantes es la misma percepción.
- III. Analizar los efectos vinculados al desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural de los aprendientes en la LEF de la BUAP.

## **2.4 Hipótesis de investigación (Hi)**

Como explicación tentativa de este fenómeno investigado, antes de efectuar el estudio para probar su veracidad, se plantea que:

**Hi.** El nivel alcanzado de la competencia intercultural, que desarrollan los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), depende del nivel alcanzado de las dimensiones: simbólica, comunicativa, conductual y personal.

### 2.4.1 Hipótesis nula (Ho)

La hipótesis nula consiste en una declaración contraria a la hipótesis de investigación que establece que:

**Ho.** El nivel de desarrollo de la competencia intercultural, que desarrollan los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), no depende del nivel alcanzado de las dimensiones: simbólica, comunicativa, conductual y personal.

### 2.4.2 Supuestos e hipótesis específicas

- I. De acuerdo al objetivo específico uno se plantea el supuesto en cuanto a la caracterización del perfil de los participantes que:

**Supuesto teórico.** La mayoría de los participantes, son estudiantes que cuentan con conocimientos, habilidades, actitudes y valores, comprendidos en las competencias genéricas del Marco Curricular Común (MCC) para los egresados de la Educación Media Superior.

Ahora bien, en cuanto al perfil sociodemográfico, se cree que:

**Supuesto teórico.** Un alto porcentaje de los participantes son de origen mexicano y han vivido en México; son solteros; el régimen que han cursado previo a la licenciatura es el público; tienen un buen conocimiento de la lengua y cultura propia; en lo que respecta a la lengua y cultura extranjera disponen de un nivel medio; se han certificado al menos en un nivel de lengua francesa; tienen habilidad comunicativa para expresar pensamientos, ideas y opiniones de manera clara, precisa y apropiada; conocen sobre la interculturalidad.

- II. Con respecto al objetivo específico dos se diseñaron hipótesis a comprobar, en cuanto a desarrollo, dificultades y promoción.

**Hi<sub>1</sub>.** Los elementos que desarrollan los aprendientes en la LEF de la BUAP en cuanto a las dimensiones de la competencia intercultural son: para la simbólica (los artefactos culturales, las prácticas culturales, las tradiciones y las

significaciones simbólicas), para la comunicativa (el lenguaje verbal, no verbal y lo no dicho del discurso), para la conductual (el etnocentrismo o etnorelativismo; estereotipos culturales; prejuicios; discriminación) y para la personal (el manejo del choque cultural, la autoconsciencia cultural crítica, la intervención como mediador intercultural), presentan diferencias significativas entre grupos (haber vivido en otro país, sexo, contar con certificaciones de lengua, haber viajado como turista al extranjero, haber viajado por México, haber realizado algún intercambio al extranjero, familiares de un contexto distinto al mexicano, familiares que hablen otras lenguas además del español; edad, estado civil, régimen previo a la licenciatura, semestre, nivel socioeconómico, número de lenguas que hablan, el nivel de francés, número de continentes visitados).

Los factores que dificultan el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural de los aprendientes en la LEF de la BUAP son el desconocimiento en el uso o aplicación de ciertos artefactos culturales, cambios en las prácticas culturales, así como en las tradiciones, significaciones y el etnocentrismo. El mal uso del lenguaje verbal en cuanto a las variedades extralingüísticas que intervienen en la situación comunicativa. Poca atención ante los conocimientos, habilidades y competencias específicas del lenguaje no verbal. Problemas con lo no dicho del discurso, es decir, lo que permanece oculto en el discurso de alguien, tal como los sentimientos, las intenciones y lo que no se expresa y comunica mediante el habla. Mantener una actitud etnocentrista. No hacer frente a los estereotipos culturales, seguir con prejuicios o tener una actitud discriminatoria frente a los demás. No hacer frente al choque cultural, no tener una autoconsciencia cultural crítica y no querer intervenir como mediador cultural, presentan diferencias significativas entre grupos (haber vivido en otro país, sexo, contar con certificaciones de lengua, haber viajado como turista al extranjero, haber viajado por México, haber realizado algún intercambio al extranjero, familiares de un contexto distinto al mexicano, familiares que hablen otras lenguas además del español; edad, estado civil, régimen previo a la licenciatura, semestre, nivel socioeconómico, número de lenguas que hablan, el nivel de francés, número de continentes visitados).

Los factores que promueven el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural de los aprendientes en la LEF de la BUAP son el conocimiento en el uso o aplicación de ciertos artefactos culturales, cambios en las prácticas culturales, así como en las tradiciones, significaciones y el etnocentrismo. El buen uso del lenguaje verbal en cuanto a las variedades extralingüísticas que intervienen en la situación comunicativa. Atención ante los conocimientos, habilidades y competencias específicas del lenguaje no verbal. Interés, diálogo y consciencia ante lo no dicho del discurso. Tener una actitud etnorelativista. Hacer frente a los estereotipos culturales, trabajar y hacer a un lado los prejuicios, así como a la actitud discriminatoria frente a los demás. Hacer frente al choque cultural, tener una autoconsciencia cultural crítica y querer intervenir como mediador cultural, presentan diferencias significativas entre grupos (haber vivido en otro país, sexo, contar con certificaciones de lengua, haber viajado como turista al extranjero, haber viajado por México, haber realizado algún intercambio al extranjero, familiares de un contexto distinto al mexicano, familiares que hablen otras lenguas además del español; edad, estado civil, régimen previo a la licenciatura, semestre, nivel socioeconómico, número de lenguas que hablan, el nivel de francés, número de continentes visitados).

III. Con base al objetivo específico tres:

**Hi<sub>2</sub>.** Los efectos vinculados al desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural de los aprendientes en la LEF de la BUAP son: la sensibilización cultural, la curiosidad, la tolerancia, la disposición, para (re)conocer y comunicarse con el otro, la transmisión de conocimientos y la creación de habilidades, actitudes y valores que les den los medios necesarios para vivir en sociedad.

## **2.5 Justificación**

En la actualidad, se ha podido identificar una preocupación, en el sentido que, la perspectiva lingüística aún sigue apropiándose de gran parte del espacio de enseñanza en el salón de clase del francés como lengua extranjera, dando como resultado una baja promoción de la competencia intercultural. Usualmente, no existen momentos dedicados al

desarrollo de una personalidad abierta que permita a los aprendientes desplazarse con confianza dentro de la cultura que se está conociendo. Se carece de espacios donde se fomenten aspectos como la sensibilización cultural, la curiosidad, la tolerancia, la disposición, para (re)conocer y comunicarse con el otro. Es así como resultará interesante conocer qué elementos están o no presentes en estas dimensiones de la competencia intercultural, luego entonces, identificar los factores que dificulten o promuevan el desarrollo de estas dimensiones y, después, poder analizar los efectos vinculados al desarrollo de éstas.

Aunado a lo anterior, la investigación procura brindar aportes teóricos provistos de las distintas explicaciones de expertos en el tema de la competencia intercultural. Razón por la cual, éstas ejercerán como un cimiento metodológico para todo aquel que se muestre interesado en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera y, particularmente, del francés. En este sentido, la información, aquí presentada, será provechosa no solamente a la parte de docentes, sino también a los aprendientes para poder progresar, fortalecer y optimizar las dimensiones de la competencia intercultural.

## **CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL**

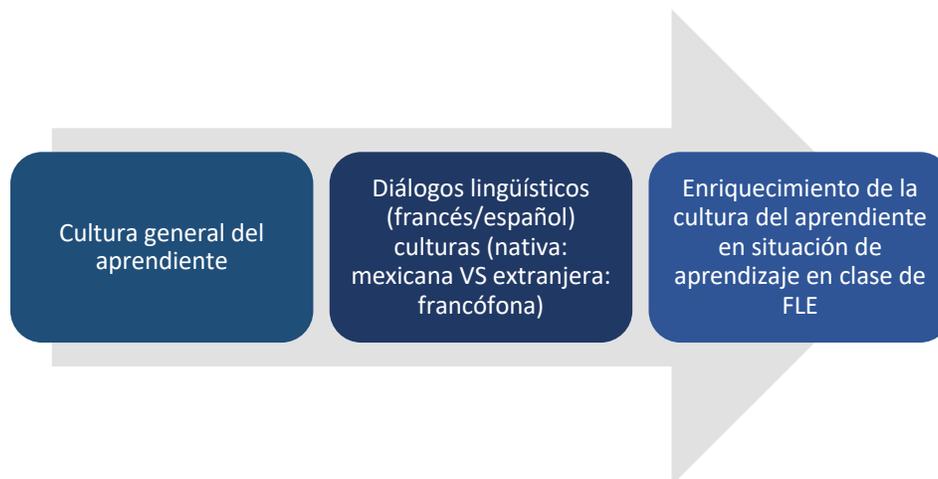
La revisión de la literatura permitió identificar cómo se ha ido conceptualizando la competencia intercultural, los modelos que se han hecho en torno a ésta, así como las dimensiones que la conforman. A continuación, se desarrolla cada uno de estos.

### **3.1 La conceptualización de la competencia intercultural**

La educación intercultural se ha preocupado por formar personas capaces de apreciar las diversas culturas que confluyen en la sociedad, y por tanto aceptar evolucionar en contacto con estas culturas para que esa diversidad se convierta en un elemento positivo, que enriquezca la vida cultural, social y económica (Legendre, 2000). Para hacer esto posible, la escuela debe llevar a los aprendientes a trascender las particularidades, a promover el descubrimiento de similitudes y la aceptación de diferencias y valoración de actitudes positivas, por tanto, es necesario saber actuar sobre comportamientos y actitudes. Pese a que los cambios en el comportamiento y las actitudes conllevan tiempo, se debe actuar desde temprano con los jóvenes que formarán la nueva generación. La tarea en la clase de lengua extranjera no es sencilla, ya que se trata de crear apertura a otras culturas mientras se va desarrollando la propia identidad.

Es así como, Sperkova (2009) encuentra que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la competencia intercultural presenta un contexto que facilita la apelación a las culturas a través de "diálogos de culturas" dada "la intersección entre lengua y cultura". De acuerdo con esta investigadora, en este diálogo, la propia cultura del aprendiente se enriquece a través del contacto con la cultura del otro y conduce a la competencia intercultural del aprendiente. El desarrollo de esta competencia en la clase de francés como lengua extranjera en el aprendiente mexicano puede seguir un proceso lógico que explique este fenómeno. La siguiente figura (ver Figura 3.1) es ilustrativa:

**Figura 3.1** Entrelazamiento de lenguas - culturas en el aprendiente de FLE



Fuente: Elaboración propia, a partir de Sperkova (2009)

### 3.2 Modelos en torno a la competencia intercultural

La revisión de literatura sobre interculturalidad permitió identificar varios autores que abordan la competencia intercultural centrando sus estudios desde 4 perspectivas: 1) niveles, 2) saberes, 3) dimensiones y 4) elementos integradores. La forma en cómo se lleva a cabo la presentación de estos es la siguiente: primero, se hace una descripción de cada uno de los enfoques pertenecientes a cada perspectiva; después, se efectúa una discusión entre esos enfoques atinentes; resaltando también similitudes y diferencias.

Los estudios que abordan la competencia intercultural por *niveles* centran su atención en representar o pilotear el progreso de los aprendientes de lenguas mediante la descripción de sus aptitudes conforme a una serie de niveles sucesivos. Los descriptores de la competencia intercultural que presenta cada enfoque para cada nivel permiten establecer una base sólida y objetiva para el reconocimiento recíproco de las cualificaciones tanto lingüísticas como culturales. El enfoque de Meyer (1991) refiere a la competencia intercultural por medio de tres niveles, que van de lo más básico a lo más complejo: 1) monocultural, 2) intercultural y 3) transcultural.

En el primer nivel, el monocultural, el aprendiente de una lengua extranjera que, generalmente se encuentra en los niveles más básicos del aprendizaje o bien, en pleno desconocimiento de la lengua y cultura, el conocimiento que va recibiendo durante las

clases y a través de las situaciones que va descubriendo, es que empieza a basarse en su propia cultura. Es así como hace referencia a sus propios artefactos culturales, sus prácticas y tradiciones, de manera que le permitan percibir e interpretar la cultura extranjera. Cabe mencionar que, en este nivel prevalecen los prejuicios y estereotipos. En el segundo nivel, llamado intercultural, se puede ver que el aprendiente se encuentra ahora situado entre las dos culturas en cuestión, y es aquí donde el conocimiento que se tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas, aunado a que ya se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales. Por último, en el tercer nivel, que sería el más complejo y deseable a alcanzar, el aprendiente ya puede situarse por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia o con una función como mediador de ambas, pudiendo entonces intervenir ante cualquier situación. Es en este nivel que el aprendiente utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. Del mismo modo, la comprensión que fue adquiriendo a través del tiempo y las experiencias le permiten ir desarrollando su propia identidad.

Lenz y Berthele (2010) realizan de igual manera un análisis de la competencia intercultural a través de 3 niveles que van de lo básico a lo complejo: 1) apertura, 2) conocimiento, 3) adaptabilidad. El primer nivel, de apertura, integra los elementos de respeto al otro y tolerancia a la ambigüedad; se trata de una competencia básica, donde el aprendiente de una lengua es razonablemente tolerante, quiere interactuar satisfactoriamente, pero solo responde a situaciones en lugar de planear vivirlas. El segundo nivel, de conocimiento, tiene como elementos el descubrimiento del conocimiento y la empatía, esto se ve como una competencia intermedia, donde el aprendiente prefiere responder de manera neutral ante la diferencia, y está preparado para responder y adaptarse en caso de situaciones que no le son familiares. Por último, el tercer nivel, de adaptabilidad, comprende elementos como la flexibilidad de comportamiento y la conciencia comunicativa, esto significa una competencia completa, en la que el aprendiente demuestra suficiente confianza para apoyar cortésmente su opinión sobre varios temas, y siempre está preparado para utilizar un repertorio de estrategias, conocimientos y habilidades para hacer frente a las diferencias.

Por otra parte, Murphy-Lejeune (1993) aborda la competencia intercultural desde seis dominios: 1) el práctico 2), el comunicativo 3), el civilizacional, 4), el relacional 5), el humano y 6) el personal. Así pues, el dominio práctico se relaciona con la gestión de contacto con el extranjero, en otras palabras, tiene que ver con que el aprendiente de una lengua

extranjera sepa llenar, documentos oficiales, de seguros, de transporte; asimismo que sepa pedir y dar información turística, por ejemplo, relacionada con artefactos nacionales, arquitectónicos, culinarios. El dominio comunicativo alude a las habilidades comunicativas, al grado de conocimiento tanto de la lengua extranjera como la propia; también hace mención a los usos y reglas de la comunicación verbal y no verbal para ambas culturas. El dominio civilizacional se vincula al conocimiento sociocultural que tenga el aprendiente; tanto las realidades como los hechos socioculturales o la vida en sociedad. Por otra parte, el dominio relacional, que es amplio, consta de un proceso de entendimiento mutuo, entre el aprendiente y el otro, en este punto se toman en cuenta las representaciones, los estereotipos que se tengan de las diferentes lenguas y culturas, lo implícito, las presuposiciones, las actitudes y creencias, así como las prácticas sociales y el comportamiento en la sociedad. El dominio humano tiene que ver con la sensibilización sobre la diversidad humana: orientaciones universales de espacio, tiempo, contexto; así como con el respeto de los diversos modelos culturales en cuanto a normas y valores. Por último, el dominio personal refiere a la toma de consciencia personal: darse cuenta y actuar correctamente ante el egocentrismo, sociocentrismo, etnocentrismo y/o racismo; también en este punto se aborda el manejo del choque cultural.

Desde esta perspectiva, por *niveles*, se advierte que la competencia intercultural se va adquiriendo conforme se va dando el proceso de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera, cómo se enseña, se fomenta y/o se amplía con el tiempo. Aquí se observa que la idea de nivel para Meyer (1991), Murphy-Lejeune (1993), Lenz y Berthele (2010) consiste en que el aprendiente de una lengua extranjera parta desde el conocimiento más elemental, (lo básico), y poco a poco se va desarrollando a una etapa de mayor complejidad. De entrada, se comenzaría con lo más elemental como es la gestión de contacto con el extranjero pues aprende a llenar documentos (por ejemplo, un formato de registro en un hotel), así como saber dar y pedir información sobre el transporte, eventos, comida, lugares en la ciudad, para más adelante ver elementos como lo comunicativo (entablar conversaciones, participar en discursos, debates...), posterior a eso poder llegar a la parte humana (la sensibilización sobre la diversidad humana) y la más compleja de todos, la parte personal (la consciencia personal).

Está claro que el desarrollo de los niveles permite tener una visión de cómo el aprendiente progresa y cómo sus aprendizajes se evidencian en desempeños integrados. Estos autores

coinciden en que, para convertirse en una persona competente, interculturalmente hablando, se precisa de una habilidad que le permita al aprendiente ir creciendo, actuando de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas que hablan una lengua diferente y, por consecuencia, pertenecen a otra cultura y sociedad. El aprendizaje de una lengua extranjera es más que aprender vocabulario, puesto que involucra conocimiento de la cultura, costumbres, tradiciones, actitudes que se emplean en situaciones determinadas.

El segundo grupo que se integró desde la perspectiva *por saberes*, se enfoca en las representaciones, las ideas, los puntos de vista que buscan llevar a los aprendientes de lenguas a desarrollar sus conocimientos (relacionados con la vida diaria), sus habilidades (adquiridas durante su comunicación con representantes de otras culturas) y su saber hacer (el papel de la cultura intermediaria entre las dos culturas). Es así como el enfoque británico de Byram, Gribkova y Starkey (2002) respecto a la competencia intercultural, se aborda a manera de cuatro saberes: 1) saberes, 2) el saber-aprender, 3) el saber-hacer y 4) el saber-ser. Para los saberes, estos se entienden como los conocimientos de los grupos sociales, lo cual implica que el aprendiente de una lengua extranjera, por ejemplo, conozca los valores y prácticas sociales que unen a los individuos de un mismo grupo; se trata de que muestre curiosidad y apertura a los demás de manera que enriquezca igualmente su capital, tanto lingüístico como cultural. De igual modo, se trata de que el aprendiente reconozca la cultura del otro y la respete, al mismo tiempo en que aprenda más y reconozca su propia cultura.

En cuanto a, el saber-aprender, se busca que el aprendiente sea capaz de observar y formar parte de nuevas experiencias, al igual que en integrar los conocimientos nuevos a los ya existentes. En lo que respecta a, el saber-hacer, éste refiere a la capacidad que tiene el aprendiente de descubrir fenómenos culturales relacionados con la cultura del otro, y encontrar similitudes y/o diferencias relacionadas con la propia cultura. Aunado a lo anterior, se trata de la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, y posteriormente dominar estos conocimientos (saberes) en la comunicación y la capacidad de actuar en tiempo real. Comprende también el poder lidiar con la imagen estereotipada que se tiene de la otra cultura. Por último, el saber-ser, éste remite a la comunicación que pueda llegar a tener el aprendiente con personas de diferentes culturas. En cierto modo, se trata de saber relativizar los propios valores, las propias creencias y recordar que cada

persona está estructurada por su entorno, su educación, su historia y su universo cultural. Así pues, significa tener nuevos puntos de vista. Este saber, está vinculado a las actitudes y valores, es además en este punto en donde se es capaz de dejar a un lado las actitudes etnocéntricas y de percibir la otredad.

El Consejo de Europa (2002) categoriza del mismo modo la competencia intercultural, no obstante, a diferencia del anterior, lo hace a través de cinco saberes: 1) el saber ser, 2) saberes, 3) saber comprender, 4) saber aprender/hacer y 5) saber comprometerse. El saber ser, implica que el aprendiente se muestre curioso, abierto y capaz de revisar la desconfianza hacia otras culturas y guardar la fe en la propia cultura. Para, los saberes, estos se interpretan como el conocimiento que tiene el aprendiente con respecto a los grupos sociales, sus productos y prácticas tanto en su propia cultura como en la del otro. Referente a, el saber comprender, éste pretende que el aprendiente sepa interpretar y/o explicar documentos o eventos relacionados a su propia cultura, así como de la otra cultura. Con relación a, el saber aprender/hacer, refiere a que el aprendiente adquiera nuevos conocimientos/prácticas culturales y pueda utilizarlos bajo la restricción de comunicación e interacción en tiempo real. Por último, el saber comprometerse, este saber alude a que el aprendiente de una lengua extranjera valore de forma analítica y sobre la base de criterios explícitos las visiones, prácticas y productos del propio país y de otras naciones y culturas.

Desde esta perspectiva por saberes, se observa que los enfoques presentados anteriormente comparten similitudes entre sí, en la cuestión de referir: los saberes, el saber-ser, el saber aprender y hacer; como es el hecho de expresar un evidente interés por aquel conocimiento de los grupos sociales, sus productos y prácticas (tanto en la propia cultura como en la del interlocutor), al igual que a las interacciones generales entre sociedades e individuos. Para ambos enfoques, está claro que hablar de competencia resulta una combinación de saberes movilizados para actuar de manera adecuada, frente a una situación intercultural determinada. La base de estos saberes es permitir que los aprendientes de lenguas extranjeras mantengan relaciones de igual a igual con los hablantes de las lenguas en cuestión, así como hacerles conscientes tanto de su propia identidad como de la de sus interlocutores. Se espera, entonces, que estos aprendientes, transformados en hablantes interculturales, no sean únicamente capaces de comunicar información, sino también la de mantener relaciones humanas con personas que hablan otras lenguas y pertenecen a otras culturas.

No obstante, el enfoque del Consejo de Europa (2002) aporta una visión complementaria a la de Byram et al. (2002), al incluir: el saber comprender y el saber comprometerse. Donde el primero de estos, el saber comprender, tiene por objeto que el aprendiente complete, interprete y/o explique documentos o eventos relacionados a su propia cultura, así como con la cultura del otro. Ahora bien, por lo que se refiere al saber comprometerse, éste destaca la importancia de que el aprendiente de una lengua realice una valoración analítica y crítica de las visiones, prácticas y productos de la propia cultura y la de la lengua extranjera en cuestión. Es por ello que el enfoque del Consejo de Europa (2002) proporciona una nueva comprensión de un proceso donde la información, experiencias, conocimientos (saberes) entran a discusión para comprender mejor las relaciones entre el todo de la interculturalidad y sus partes.

Otro punto observable entre ambos enfoques es que, a diferencia del enfoque de Byram et al. (2002), el Consejo de Europa en el área de enseñanza de lenguas, reconoce que los aprendientes no sólo precisan de conocimientos y habilidades gramaticales (con respecto a la lengua que se está estudiando), sino que también deben tener la capacidad de usar la lengua en cuestión en determinadas situaciones sociales y culturales. Esta fue la idea innovadora detrás del concepto de "enseñanza de lenguas basada en la comunicación". Sin embargo, este enfoque llamado "comunicación" también ha contribuido a cambiar los métodos de enseñanza, los materiales utilizados, la definición del contenido de los conocimientos necesarios y la evaluación del aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia, establecido por el Consejo de Europa, representa todas estas innovaciones y, de igual manera, muestra la importancia de la conciencia de la dimensión intercultural, de las habilidades interculturales y del saber ser.

El tercer grupo que se integró desde la perspectiva *por dimensiones* alude al trabajo mediante ejes de análisis y al cómo se ha integrado el desarrollo de ciertos conocimientos, actitudes, habilidades, que proporcionen a los usuarios la información necesaria para la precisión. A este respecto, tener modelos a partir de dimensiones permite observar cómo están puestos los elementos integradores de una variable compleja (la competencia intercultural), que resulta de su análisis y descomposición. Se trata de los grandes bloques estructurales que pueden ser descompuestos en subcategorías e indicadores. El enfoque estadounidense de Chen y Starosta (1996) analiza la competencia intercultural a través de

3 dimensiones: 1) la dimensión emocional o afectiva, 2) la dimensión cognitiva y 3) la dimensión comportamental.

La dimensión, emocional o afectiva, se relaciona con la sensibilidad intercultural que comprende la agrupación de capacidades que posibilitan al aprendiente regular las emociones negativas frente a los procesos de contacto con el otro, del mismo modo, busca fomentar las reacciones positivas hacia los demás. Esta dimensión comprende elementos como la apertura de mente, mantener una actitud sin prejuicios, sentirse cómodo al momento en que se llevan a cabo las relaciones sociales interculturales. Sobre la dimensión cognitiva, ésta se va a vincular con la conciencia intercultural, esto es, con el conocimiento y comprensión de las diferencias culturales y lingüísticas que puedan tener los otros con respecto a uno mismo; aquí se toman en cuenta también los elementos como artefactos culturales de la propia cultura, así como las significaciones. Por último, la dimensión comportamental, se va a asociar al comportamiento y habilidades que tiene el aprendiente para efectuar el trabajo y conseguir los objetivos comunicativos en las interacciones con los demás. Esta dimensión comprende elementos como: la gestión de las identidades, de las interacciones, habilidad comunicativa que tenga el aprendiente, su comportamiento que sea flexible, o como el que se preocupe por cultivar relaciones con los demás.

Por otra parte, Barmeyer (2007) señala que la competencia intercultural está integrada por tres dimensiones: 1) la dimensión afectiva, 2) la dimensión cognitiva y 3) la dimensión conductual. La dimensión afectiva resalta la importancia de desarrollar en el aprendiente de una lengua extranjera la apertura de espíritu y mente para poder así interactuar con el otro, es así como busca mostrar una actitud sin prejuicios, verse tolerante a la ambigüedad o frustración. La dimensión cognitiva se enfoca en el conocimiento de los sistemas políticos, sociales, económicos de ambas culturas, así como en el buen conocimiento lingüístico de ambas lenguas (la de origen y la extranjera), busca del mismo modo ampliar la autoconciencia crítica para la resolución de conflictos, cuando estos se presentan tanto ya sea lingüística o culturalmente. Por último, la dimensión conductual da cuenta de la capacidad que tiene el aprendiente para poder aplicar conocimientos cognitivos tales como: habilidades de comunicación, capacidad para aplicar las habilidades lingüísticas, aptitud para la metacomunicación, la flexibilidad de comportamiento y la autodisciplina.

El carácter de las publicaciones efectuadas hasta el momento demuestra una diferencia perceptible entre el enfoque de Chen y Starosta (1994) y el de Barmeyer (2007), donde éste último deja de lado la parte emocional y busca darle mayor importancia a lo afectivo. A este respecto, el grupo de psicólogos españoles González et al. (1998) ha reiterado que ambos fenómenos, en el contexto intercultural, pese a que pudiesen considerarse dos términos aparte, realmente llegan a estar muy conectados entre sí. Por ende, es preciso que no se descuiden ambas partes, sino que se complementen. Por un lado, la parte emotiva, por mejor decir, la emoción, alude a una respuesta individual íntima que informa del bienestar que presenta el aprendiente de una lengua en determinada situación cultural o lingüística, por otra parte, el afecto apunta a un proceso de interacción social que se da entre dos o más partes (aprendiente-aprendiente, aprendiente-docente, aprendiente-otra persona del mismo entorno cultural, aprendiente-otra persona de distinto entorno cultural, aprendiente-lengua, aprendiente-cultura). Esto se relaciona con aquellos elementos que fluyen entre las personas, algo que se da y se recibe.

Otra de las diferencias observadas radica en la tercera dimensión. Chen y Starosta (1994) la refieren como la dimensión comportamental, mientras que Barmeyer (2007) la señala como conductual. El mecanismo por el cual ambas dimensiones pudiesen ser interpretadas como sinónimo, en realidad no lo son. Y es que persiste la idea de que conducta y comportamiento son lo mismo; no obstante, es por ello que surge la necesidad de aclarar ambos conceptos. La conducta, por un lado, se refiere a las acciones de las personas en relación con su entorno o su universo de estímulos. Ésta, se divide en tres áreas: 1) la mente o pensamiento (que incluye actividades como pensar, soñar), 2) el cuerpo (comer, hablar, caminar) y 3) el mundo exterior (interactuar en una reunión de trabajo, platicar con amigos, hablar con la familia). La conducta incluye también aspectos psicológicos. Por otro lado, el comportamiento, estudiado a través de la etología, alude a la forma en que se conducen o actúan las diferentes especies animales en sus medios naturales o ambientes determinados. En los seres humanos refiere al conjunto de acciones exhibidas e influenciadas por su cultura, sus emociones, los valores personales, los valores culturales, su historia personal o la genética.

El cuarto grupo se integró desde la perspectiva *elementos integradores*, los cuales están conformados por aquellos factores que influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Toussaint (2002) propone una serie de elementos que un aprendiente de

lenguas extranjeras debe cumplir, al pie de la letra, para determinar su nivel de competencia intercultural. Entre los elementos enunciados por este autor se encuentran: 1) el tener un buen conocimiento y una buena comprensión de las diferentes culturas de los principales grupos que se traten, en este caso podrían ser de la cultura mexicana con la francófona; 2) el deseo de aprender y mostrarse interesado ante situaciones concretas que afectan geográfica e históricamente a los principales grupos que se tratan en el salón de clase (por ejemplo, latinoamericanos, norteafricanos, antillanos, asiáticos, europeos) con el fin de promover los intercambios interculturales; 3) el conocer la historia de las principales religiones, así como las creencias y prácticas subyacentes que están presentes en las culturas a tratar; 4) se busca que el aprendiente pueda comunicar y promover las culturas por diversos medios y se vuelva un mediador intercultural.

Otra serie de elementos integradores fueron propuestos por la investigadora Weier (2002), quien aborda la competencia intercultural desde: 1) la sensibilización, 2) el conocimiento de la cultura de propia y de destino, 3) la postura y el comportamiento social y 4) la competencia lingüística. Si el aprendiente integra estos elementos, se le puede considerar como una persona competente interculturalmente. La sensibilización alude a ser capaz de notar las diferencias y similitudes que existen entre las culturas que se tratan, de igual manera comprende la visión que un grupo de personas tiene acerca de su propia agrupación (autoestereotipo) y cómo perciben a otra (heteroestereotipo), por ejemplo, cómo nos percibimos nosotros mismos como mexicanos y cómo percibimos a los demás (a los franceses, haitianos, canadienses). El conocimiento de la cultura consiste en que el aprendiente pueda (re)conocer las características locales y políticas, al igual que tenga conocimiento de los sistemas de normas y valores, así como las estructuras del pensamiento y del tipo de comportamiento de los miembros de cada cultura que se está tratando. La postura y el comportamiento social se refiere a que los aprendientes se mantengan en una constante reflexión, de manera que puedan actuar correctamente en la resolución de conflicto, muestren tolerancia a la ambigüedad, se muestre con apertura ante el otro y se pueda llegar al dialogo, así como mostrar empatía y flexibilidad.

Como se pudo observar, estos autores coinciden en la importancia de tomar en cuenta elementos que evidentemente ayudarían a un aprendiente a potencializar un mejor desarrollo de la competencia intercultural. Ambos enfoques proporcionan una mejor base para la comprensión de esta competencia, por ende, resultaría provechoso integrarlos pues,

se tomarían en cuenta: 1) el conocimiento y una buena comprensión de las culturas implicadas, 2) el interés geográfico e histórico de los principales grupos, 3) la historia de las principales religiones, creencias y prácticas culturales, 4) la mediación intercultural, sino que también se buscaría esa parte 5) sensibilizadora (de hablar, interactuar con el otro, llegar a acuerdos, solucionar problemas), así como el trabajar la parte comportamental, sin olvidar lo lingüístico y todo lo que implica (verbal, no verbal, lo no dicho).

A continuación, se muestra una tabla (ver Tabla 3.1) que resume los enfoques de la competencia intercultural (C.I.) vistos anteriormente:

**Tabla 3.1** Los enfoques de la competencia intercultural

Año de aparición:	Autor/es del enfoque	Lugar:	Conformación de la C.I.:	Componentes de la C.I.:	
1990	1991	Meyer	Reino Unido	Niveles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monocultural</li> <li>• Intercultural</li> <li>• Transcultural</li> </ul>
	1993	Murphy-Lejeune	Francia	Dominios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio práctico</li> <li>• Dominio comunicativo</li> <li>• Dominio civilizacional</li> <li>• Dominio relacional</li> <li>• Dominio humano</li> <li>• Dominio personal</li> </ul>
	1996	Chen y Starosta	Estados Unidos	Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dimensión emocional o afectiva</li> <li>• La dimensión cognitiva</li> <li>• La dimensión comportamental</li> </ul>
2000	2002	Byram, Gribkova y Starkey	Reino Unido	Saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes</li> <li>• El saber-aprender</li> <li>• El saber-hacer</li> <li>• El saber-ser</li> </ul>
	2002	El Consejo de Europa	Europa	Saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El saber ser</li> <li>• Saberes</li> <li>• Saber comprender</li> <li>• Saber aprender/hacer</li> <li>• Saber comprometerse</li> </ul>
	2002	Toussaint	Canadá	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y comprensión de las diferentes culturas a tratar</li> <li>• Querer aprender y mostrarse interesado ante los grupos culturales a tratar</li> <li>• Conocer la historia de religiones, creencias y prácticas culturales de las culturas a tratar</li> </ul>
	2002	Weier	Alemania	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilización</li> <li>• Conocimiento de la cultura de propia y de destino</li> <li>• Postura y comportamiento social</li> <li>• Competencia lingüística</li> </ul>
	2007	Barmeyer	Alemania	Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dimensión afectiva</li> <li>• La dimensión cognitiva</li> <li>• La dimensión conductual</li> </ul>
2010	2010	Lenz y Berthele	Suiza	Niveles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura</li> <li>• Conocimiento</li> <li>• Adaptabilidad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### *Cronología del desarrollo de la competencia intercultural*

El desarrollo de la competencia intercultural ha estado ligada a diferentes acontecimientos alrededor del mundo que han marcado cada una de sus etapas de desarrollo, por lo que a continuación se hace un recorrido por las tres décadas de evolución de la competencia intercultural: a) La década de 1990, b) la década de 2000 y c) la década de 2010.

La primera década comprende tres enfoques que son los de: Meyer (1991), Murphy-Lejeune (1993) y Chen y Starosta (1994). Esta década vio un aumento en la conciencia del multiculturalismo e interculturalidad desde los años ochenta, así como el avance de la entonces nueva tecnología como la televisión por cable y la *World Wide Web* que permitió tener más información y contacto sobre otras partes del mundo, su gente, su cultura (CNN,2017) que antes no se tenía o era difícil de realizar. Una combinación de factores, incluida la continua movilización masiva de los mercados de capitales a través del neoliberalismo, el deshielo y el fin de la Guerra Fría (Europa.eu, s.f.) también caracterizaron

estos años. Asimismo, fue importante hablar de interculturalidad y tratar temáticas de lucha ante la discriminación, antirracismo, escucha al otro, empatía debido al surgimiento, en esos años, de nuevos conflictos étnicos en África, los Balcanes y el Cáucaso, los dos primeros fueron testigos de los genocidios de Ruanda y Bosnia (History, 2019), respectivamente. Las señales de una resolución de las tensiones entre Israel y el mundo árabe siguieron siendo esquivas a pesar del progreso de los Acuerdos de Oslo.

En la segunda década, que comprende los años 2000, se presentan 4 enfoques de la competencia intercultural: Byram et al. (2002), El Consejo de Europa (2002), Toussaint (2002), Weier (2002) y Barmeyer (2007). El 2002 fue un año de grandes cambios, de una constante comunicación y relación entre naciones, de reuniones, de acuerdos. A manera de ejemplo, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, durante la cumbre de Bretton Woods que iba a sentar las bases del sistema financiero mundial, el economista Maynard Keynes imaginó una moneda internacional, el Bancor (CNN, 2017) ... la cual nunca vio la luz del día. No obstante, esta idea de una moneda común a varios países se materializó en el Viejo Continente. En uso desde 1999, es así como el euro llega en su forma fiduciaria en monedas y billetes en 2002 (Europa.eu, s.f.). Viajar en la zona euro resultó ser más práctico y el euro pasó a convertirse en la segunda moneda del mundo para transacciones detrás del dólar estadounidense, lo cual permitió aumentar el número de relaciones y tratos entre personas de diferentes del mundo.

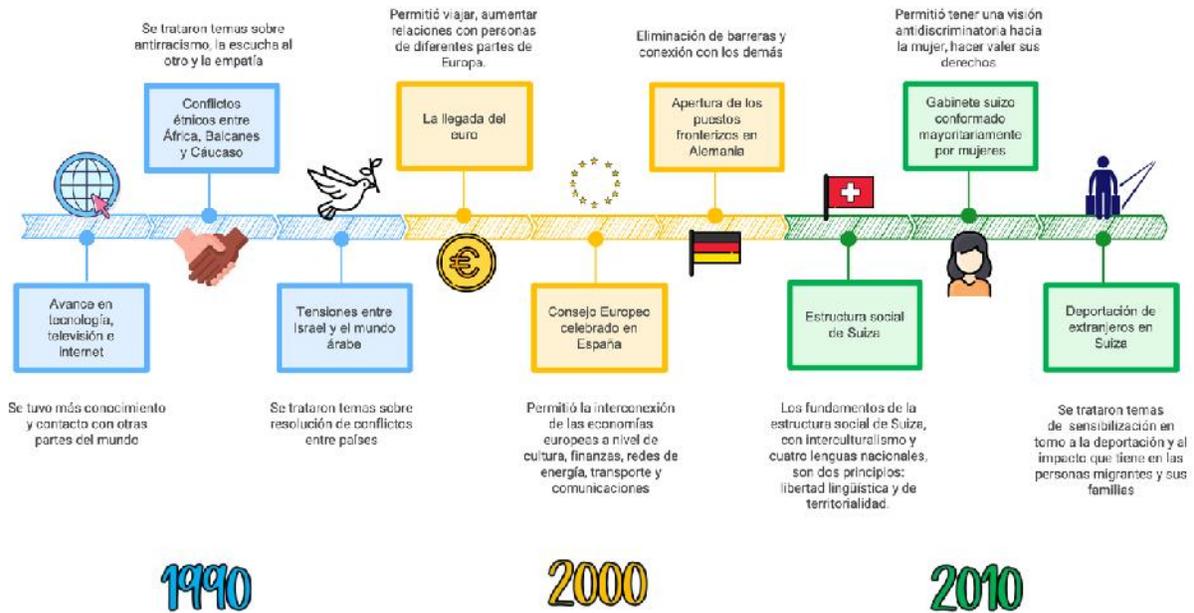
De igual manera, para el 2002 se llevó a cabo el Consejo Europeo celebrado en España (History, 2019). Éste se centró en cuestiones económicas, sociales y medioambientales; concediendo gran prioridad a la interconexión de las economías europeas a nivel de cultura, finanzas, redes de energía, transporte y comunicaciones. En este sentido, se fortalecieron las políticas destinadas al pleno empleo y al desarrollo de una economía competitiva basada en el conocimiento. El Consejo Europeo también evocó la asociación mediterránea, las relaciones con los Estados Unidos y algunos países de los Balcanes Occidentales (CNN, 2017). También adoptó una declaración sobre el empeoramiento del conflicto palestino-israelí (Europa.eu, s.f.). En 2007 que fue la aparición del enfoque de Barmeyer, también fue un año de apertura frente a los demás, por ejemplo, en Alemania, los puestos fronterizos en las fronteras orientales de Alemania se eliminaron cuando la República Checa, Polonia y otros siete países se unieron al acuerdo de Schengen (History, 2019).

La década de 2010, que sólo incluye el enfoque suizo de: Lenz y Berthele (2010). Primeramente, conviene destacar que Suiza se conforma de distintas regiones, culturas y lenguas; desde la fundación de la Confederación en 1848, el estado helvético ha sido considerado un país multilingüe (BBC, 2019). Los fundamentos de la estructura social de Suiza, con interculturalismo y cuatro lenguas nacionales, son dos principios: libertad lingüística y de territorialidad. La llegada de nuevas minorías culturales a Suiza comenzó después de la Segunda Guerra Mundial y estuvo directamente relacionada con la migración económica, con la gran afluencia de *gastarbeiters* (trabajadores invitados) de países del sur de Europa, de refugiados del Tercer Mundo y de la ex Yugoslavia (Europa.eu, s.f.).

La necesidad de una política de integración sistemática en Suiza apareció en la década de los noventa del siglo XX, después de eliminar las tendencias antiinmigrantes y la actitud hostil hacia los extranjeros (CNN, 2017). Para el 2010, año en que salió el enfoque de Lenz y Berthele, como grandes sucesos se tiene la elección de la cuarta ministra para el Consejo Federal (History, 2019), de entre siete miembros que otorga la mayoría a las mujeres en el gabinete suizo por primera vez en la historia, permitiendo tener una visión de antidiscriminación a la mujer, haciendo notar sus derechos. De igual manera, pese a que se nota una mayor aceptación a los extranjeros, en ese año los votantes suizos aprobaron la iniciativa de referéndum para deportar automáticamente a aquellos que hubiesen cometido delitos graves.

A continuación, se muestra una tabla (ver Figura 3.2) que resume algunos de los eventos que sucedían en el tiempo en que aparecieron los diversos enfoques de la competencia intercultural (C.I.).

**Figura 3.2** Hechos que marcaron el desarrollo de la competencia intercultural

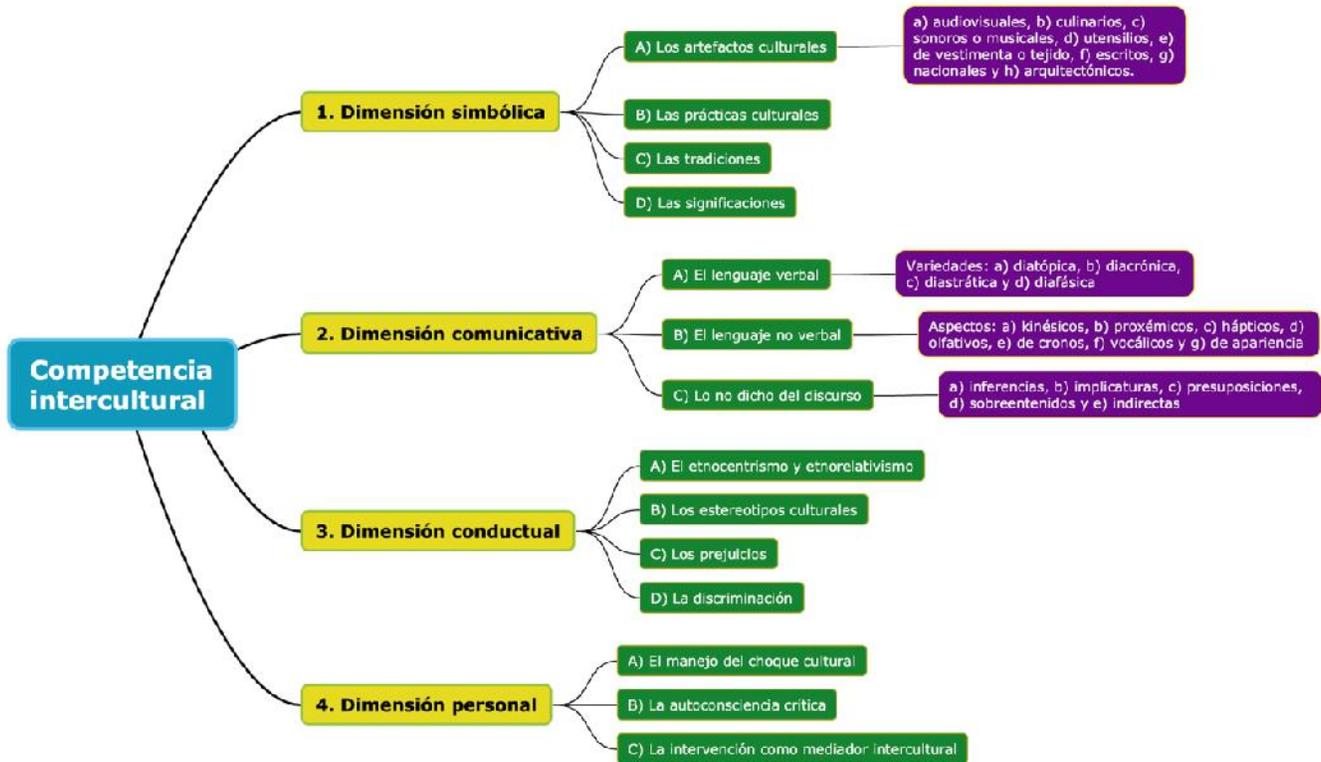


Fuente: Elaboración propia

### 3.3 Dimensiones de la competencia intercultural

El estado del arte nos permitió identificar diferentes clasificaciones en torno a la competencia intercultural, luego entonces, se procedió a analizar cada una de las tipologías en las que se encontraron puntos de igualdad, así como de divergencia. Derivado de lo anterior, se integró una nueva clasificación (ver Figura 3.3), buscando agrupar los principales elementos que están presentes en las clases de lengua extranjera, de ahí surgen las dimensiones: a) simbólica; b) comunicativa; c) conductual y d) personal. A continuación, se explicará en qué consiste cada una de estas dimensiones, así como los elementos que las conforman.

Figura 3.3 Las dimensiones de la competencia intercultural



Fuente: Elaboración propia

### 3.3.1 La dimensión simbólica

En primer lugar, se explicará la dimensión simbólica. Esta dimensión se basa en la idea de que la capacidad de simbolizar es inherente al ser humano (Cassirer, 2013). Toda acción se construye socialmente a través de símbolos que se entrelazan para formar redes de significados en prácticas cotidianas, las cuales varían según los diferentes contextos. Cada sociedad tiene sus propios símbolos, cuya función es conectar a los miembros de la comunidad en torno a los valores que encarnan. De igual manera, esta dimensión implica un análisis de reconocimiento, identificación y caracterización de los símbolos sociales que están presentes en las culturas. Por ello, se relaciona con la curiosidad y apertura a los demás, procurando el reconocimiento de la cultura del otro y de respetarla, pero, sobre todo, se trata de conocer y reconocer la propia cultura. Dentro de esta dimensión, se identifican cuatro elementos denominados socioculturales: 1) los artefactos culturales, 2) las prácticas culturales, 3) las tradiciones y 4) las significaciones simbólicas. Luego

entonces, y siguiendo el orden antes dado, se esclarecerán cada uno de estos elementos, empezando así por los artefactos.

### **3.3.1.1 Artefactos culturales**

En lo que respecta a los artefactos culturales, estos son objetos que revelan información valiosa sobre la sociedad o colectividad que los elaboró o usó (Isava, 2009). Asimismo, proporcionan información de un tiempo en particular, pueden aludir a objetos del pasado, recuperados, por ejemplo, de sitios arqueológicos, o bien, pueden comprender aquellos objetos de la sociedad moderna o de principios de la modernidad. Hablar de los artefactos, ya sean antiguos o actuales, en el salón de clase, tienen un significado porque ofrecen una idea de los procesos tecnológicos, el desarrollo económico, la estructura social, entre otros atributos (Prahaldaiyah, 2018). Son elementos con los que permitirán a los aprendientes identificar a la cultura a través de diversos productos tangibles, como pueden ser: a) los artefactos audiovisuales, b) los artefactos culinarios, c) los artefactos sonoros o musicales, d) los artefactos utensilios, e) los artefactos de vestimenta o tejido, f) los artefactos escritos, g) los artefactos nacionales y h) los artefactos arquitectónicos.

El profesor de lengua puede abordar los artefactos audiovisuales que comprenden la producción cinematográfica, las series, los programas televisivos, los videoclips, entre otros. Conviene subrayar que estos artefactos se encuentran ambientados y desarrollados en culturas particulares y es así como forman una parte integral de cada sociedad. En muchas ocasiones esto permiten que el espectador se percate de las características más representativas o evidentes de la cultura, como bien pudieran ser los alimentos que consumen, la vestimenta que portan, la música que escuchan, la(s) lengua(s) que hablan, las tradiciones que tienen, y además de eso, tratar de hacer más evidente esa naturaleza parcialmente invisible de la cultura (Hall, 1976), que alude a los valores, los códigos culturales, el lenguaje no verbal, el humor, las actitudes o pautas de conducta de una sociedad frente a distintas situaciones, así como sus preocupaciones, el cómo se lleva a cabo la resolución de conflictos o problemas comunes, entre otros.

Un aspecto importante por considerar es que, estos artefactos audiovisuales pueden apoyar a los aprendientes en la disminución de la incertidumbre y la ansiedad que surgen del encuentro o aproximación entre culturas, de igual manera funcionan como vehículos de estereotipos. Estos artefactos audiovisuales, como son las películas, por ejemplo, pueden

también apoyar a los aprendientes en dar a conocer y valorar mejor otras culturas, otras normas de vida y convivencia (Gurpegui, 2000), eso, a su vez, los puede ayudar a una aproximación más real incluso cuando su cultura y la del otro son tan lejanas y diversas. De ahí que, la base de esto sea el compartir información, trabajar las habilidades que encaminan a comprender, relacionarse con otros y tener la capacidad de favorecer el intercambio comunicativo (UNESCO, 2006).

Los artefactos culinarios están representados por medio de la comida, que en lo tangible y desde un punto básico, tiene que ver con la ingesta de nutrientes, en forma de alimentos, para entonces, poder sobrevivir, tener energía y realizar las funciones vitales. De ahí que, la comida sea tan importante y sirva para que los aprendientes también se conecten con su grupo cultural por medio de patrones alimentarios. Abordar este aspecto en el salón de clase se utiliza a menudo como un medio para conservar la identidad cultural (Kittler et al., 2012) y, es entonces cuando se puede observar que las personas de diferentes grupos culturales optan por ciertos alimentos y bebidas. De igual manera, se puede dialogar sobre las áreas en las que viven las familias y donde se originaron sus antepasados puesto que también van a influir en los gustos y disgustos, así como el conocimiento o desconocimiento de ciertas comidas, sabores y olores.

Ahora bien, la comida se convierte en un artefacto muy importante para abordar en el salón de clase ya que abarca no sólo lo que se consume, por ejemplo, en cierta ciudad, país o región; sino también desde cómo se adquieren los ingredientes, si son fáciles o no para obtenerlos, al igual que, quién es la persona o el grupo que se encargará de conseguirlos y prepararlos, asimismo, quién estará presente en la mesa al momento de comer, así como, quién será la primera persona en probar los alimentos, todo esto es una forma de comunicación, es decir, tiene una rica base cultural. Más allá de simplemente nutrir el cuerpo, lo que se come y con quién se procede a hacerlo, puede inspirar y fortalecer los lazos entre individuos, comunidades e incluso culturas. No existe una relación más estrecha que la que existe con la familia; y, la comida desencadena un papel importante en la definición de los roles, reglas, religión y tradiciones familiares (Fox, 2014). Por ende, en la clase de lengua se podrán descubrir actitudes, prácticas y rituales en torno a la comida (Wei & Nakatsu, 2012), arrojando una luz sobre las creencias más básicas sobre nosotros mismos y los demás.

Los artefactos sonoros o musicales, en todas sus expresiones (popular, folklórica, himnos, académica, entre otros) están relacionados con: a) la música y b) instrumentos. En este sentido, la música en sí misma es una actividad universal entre los humanos y se rastrea en todas las culturas del mundo (Brown & Jordania, 2011). Por eso, abordar la música en el salón de clase de lengua permitirá ver la expresión cultural de los pueblos/sociedades que, en muchas ocasiones, llega a evidenciar el modo de vivir de las personas, tanto del pasado como del presente, igualmente, muestra el comportamiento de los individuos, además de reproducir la naturaleza y buscar acercamiento como manifestación humana a lo divino y lo sagrado. Por otra parte, los instrumentos musicales son omnipresentes en todo el mundo en la mayoría de las culturas con tradición musical.

Cada instrumento es un producto único de la cultura de su creación, habiendo sido moldeado y desarrollado durante generaciones de músicos y artesanos para adaptarse a las necesidades de las personas que interactúan con estos y su función específica dentro de la comunidad. El profesor puede hablar sobre cómo un instrumento representa una pieza distinta de información sobre una cultura (Roberts, 2012); el estado del instrumento, la función y las ideas que rodean su importancia pueden revelar partes de las tradiciones arraigadas y las formas de pensar de una comunidad. Así pues, además de ser una conexión con el mundo espiritual, la música también es un poderoso agente social, con aspectos relacionados con la forma en que se agrupan y por quién se toca, reflejando así, actitudes y convenciones sociales (Miani, 2015). La mayoría de estos están investidos con un cierto estatus de poder dentro de una comunidad, por lo que tocar un instrumento, es en efecto controlar ese poder.

En el salón de clase se puede ver la cuestión del género en la música, uno de los parámetros más importantes en las relaciones de poder humano, que influye en la mayoría de los aspectos de la vida. El juego de poder entre los seres humanos sobre los instrumentos musicales, a menudo se realiza a lo largo de las líneas de género. De ahí que, los instrumentos musicales también pueden reflejar ideas sobre agrupaciones sociales y de parentesco, por mencionar un ejemplo, puede que una sociedad o cultura no clasifique los instrumentos como entidades individuales sino como partes de un conjunto mayor. En este sentido, podría considerarse que los instrumentos son más poderosos cuando se tocan en grupo y esto podría verse en paralelo con el hecho de que la sociedad sea intensamente

comunitaria con todas las personas que forman parte de él y, sea de mayor importancia que el individuo en sí.

Los artefactos utensilios, destinados a: a) la comida, b) las artes, y c) los juguetes. En lo que se refiere a los utensilios de comida; el comer, concebible, puede que sea el elemento común más significativo que comparte la humanidad. No obstante, conviene abordar en el salón de clase la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, lo cual es tan cautivador como aquello que se consume. Los aprendientes deben estar conscientes de que la comida y la etiqueta están impregnadas de significado cultural e histórico. El uso de utensilios y cubiertos proporciona una gran cantidad de información sobre el momento en que fueron fabricados y utilizados (*The cultural dimension of food*, s.f); tenedores, cucharas, cuchillos, palillos, o las propias manos, de igual manera denotan importantes factores históricos agudizados por la geografía, el estatus social, el género, la tradición, así como la religión. También, el profesor puede explicar a los aprendientes la forma en que se aprende a disfrutar y consumir los alimentos ya que, a través de estos artefactos, socialmente, puede ser inaceptable e incluso ofensivo para otra cultura o lugar utilizarlos.

Ahora bien, en cuanto a los utensilios para las artes como son la pintura o escultura, entre otras, sucede lo mismo. Para ello, en el salón de clase, el profesor puede hablar sobre cómo desde la aparición del ser humano, ya existía la necesidad de expresar y comunicar por medio de gráficos. Es así como cada sociedad o cultura recurrió al uso de distintas herramientas, materiales, colores y técnicas artísticas, todo esto, tomando en cuenta también las condiciones climáticas del lugar y la finalidad a las que eran destinadas estas creaciones artísticas.

De los muchos artefactos culturales que se podrían examinar para aprender sobre una sociedad, a primera vista, los juguetes parecieran un tema de discusión bastante mundano, o incluso irrelevante para una clase en el salón de lengua extranjera. Objetos como muñecas, bloques de construcción, figuras de animales, entre otros, parecen simples y sin complicaciones; no obstante, son símbolos de la inocencia infantil por encima y aparte del tenso ámbito de las relaciones adultas y las intrincadas construcciones sociales. Empero, en lugar de ser inmunes al mundo de los adultos, los juguetes son en realidad algunas de las primeras herramientas que se ofrecen para aprender a crecer (Thibault y Heljakka, 2018). De este modo, en la clase de lengua se pueden ver qué juguetes se dan, de qué

material están hechos, qué se busca que se aprenda con estos, cómo se juega con ellos, con quién se juega, a qué horas o en qué momento se puede jugar: todas estas variables tienen efectos enormes en las personas, en las que cada uno de nosotros se va convirtiendo, a medida que se envejece y que, sin duda alguna, también llegan a variar de cultura a cultura (Hennig y Kirova, 2012). Igualmente se puede dialogar con los aprendientes sobre qué sucede cuando el juguete se retira del contexto cultural en el que fue diseñado, creado y utilizado, ¿se transmiten atributos/funciones al nuevo usuario? ¿El juguete adquiere un nuevo significado?

Los artefactos de vestimenta o tejido. Por lo que se refiere a la vestimenta, más allá del simple hecho de aprender vocabulario en la lengua de acogida, conviene abordar en el salón de clase la vestimenta, en el sentido que no se puede separar de los humanos y se convierte en una parte fundamental de las necesidades básicas. Y es que, de acuerdo con Malcolm (2003), se explica que la ropa puede funcionar como una herramienta de comunicación de la identidad, las costumbres y el carácter individual de su uso. Los aprendientes deben estar conscientes que el estilo de vestir de una persona o comunidad puede estar influenciado por muchas cosas, como lo es la cultura, los valores heredados de los grupos comunitarios, los espacios y tiempos precisos, así como la familia, el medio ambiente, los materiales con los que cuentan, los medios de comunicación, los códigos de vestimenta, las tendencias de la moda y el carácter personal; todos estos dan referencia a cómo vestirse y dar forma a sus preferencias.

Además, el profesor puede hablar sobre la vestimenta como un reflejo de las actitudes esperadas y reconocidas por un grupo, por una sociedad determinada, como estrategias específicas de distinción. Si bien, la vestimenta fue diseñada originalmente como una forma de protección ante el frío y otros elementos, permitiendo cubrir el cuerpo desde la cabeza hasta los pies; desde entonces, ha ido transformándose hasta llegar a ser una forma de comunicación, como afirman Adler y Rodman (1999). En este sentido el profesor puede dialogar con los aprendientes respecto a las prendas de vestir, que pueden describir una estructura de vida social, ideología, historia, clase, comunidad e identidad; véase como ejemplo los pueblos originarios que, con sus elaborados trabajos de diseño, permiten efectuar una lectura visual rápida respecto a su cosmogonía; el lugar en el que están, así como el rango que pueda tener la persona que la porta. Es así como la vestimenta, que es

un soporte para nuestro aspecto diario, proporciona también una valoración para quienes la ven.

Ahora bien, los artefactos escritos, estos hacen referencia a los textos literarios, científicos, históricos, narrativos, filosóficos, jurídicos, las correspondencias, los periódicos, la publicidad, entre otros). Aquí, el profesor puede hablar sobre la producción de diversos textos, así como su lectura que tienen que ver con prácticas culturales que pudieran ser o no muy similares a las de la propia cultura; si bien, estas presuponen una cierta continuidad cultural en las formas de leer y escribir, de vincularse con lo escrito, de comprender y darle sentido a los textos. De igual manera es el conocer esa fuerza y sentido que han adquirido las diferentes sociedades de acuerdo con las diferentes épocas y lugares por los que han pasado.

Cabe mencionar que, esos textos y registros de lo cotidiano que se van recuperando llegan a ser inteligibles únicamente cuando se pueden apreciar repetidas pautas, y pensar en el significado que éstas podrían llevar para los individuos involucrados en su producción. A modo de ejemplo, los artefactos escritos se pueden trabajar con los aprendientes de lengua extranjera de modo que observen las prácticas de ciertas culturas, por escribir historias a los niños, o bien, cómo se van haciendo las marcaciones de voz respecto a los cambios de los personajes de una novela o su involucramiento, de igual modo, cómo se van relatando los momentos claves, cómo se fueron registrando las diversas emociones que desencadenaron en la trama, asimismo, cómo se relatan las derrotas o victorias frente a otros grupos culturales.

Asimismo, por medio de estos artefactos escritos se puede apoyar a los aprendientes en que se den cuenta de qué sociedades, países o culturas producen más textos escritos, sobre qué temáticas y el porqué, o también es posible que se den cuenta de quiénes han disminuido su producción actual comparado con tiempos pasados. Por último, vale la pena que el profesor de lengua también trabaje la materialidad de los textos en las diferentes culturas. Es decir, cómo se presentan las diferencias o similitudes conforme al aspecto físico de los libros; la disposición del texto que se tiene en una página; la manera de impresión; así como la encuadernación; el tamaño y la extensión de cada artefacto escrito; la disponibilidad que tienen o tenían, dicho de otro modo, dónde se encontraban esos

materiales, quiénes se encargaban de controlar esos textos, o en qué lugares se leía generalmente.

Los artefactos nacionales tienen la intención de unir a las personas mediante la creación de representaciones visuales, verbales o icónicas de valores, metas, o historia de una nación; estos artefactos abarcan, por ejemplo, a) los himnos nacionales, b) las banderas nacionales, y c) los personajes nacionales. En lo que respecta a los himnos, éstos actúan como una especie de tarjeta de presentación fuera del país; mientras que, en el interior, promueven un sentimiento de unidad y pertenencia entre los habitantes. Los himnos les hablan a los humanos a través de la música, las voces, el lenguaje y el texto; generan reacciones en los sentidos, las emociones y el cerebro (Abril, 2007). El profesor de lengua puede trabajar este artefacto en el sentido de explicar a los aprendientes que, de un país a otro, por ejemplo, los textos y melodías de los himnos no son los mismos. Algunos destacan por ser obra de grandes compositores, otros por su contenido: patrióticos y apelativos a la nación o la Constitución, o bien, pueden ser pacíficos o belicosos; también existen los que refieren a algún ser supremo religioso, asimismo, están los que recuerdan el pasado o se orientan hacia el futuro, del mismo modo, se puede diferenciar de los egocéntricos a los que están abiertos al mundo.

Aunado a lo anterior, los aprendientes podrán reconocer y dialogar sobre el significado o intención de que algunos himnos son canciones dedicadas al país, al rey o a la bandera (Castillo-Ríos, 2017); otros, son odas a la naturaleza, como a las montañas o ríos. No hay que olvidar que, otros más nacieron de luchas independentistas o de revoluciones; enfatizando el peligro, la ayuda mutua o el juramento. También el profesor puede resaltar el hecho de que hay culturas en las que el país es su patria (evocan la figura del padre), mientras que, en otras, a través de símbolos femeninos, la efigie es materna. Ahora bien, en lo que se refiere a las banderas nacionales, éstas están imbuidas de un significado psicológico, fundamental para representar conceptualmente los valores fundamentales de una nación, condensar la historia y los recuerdos asociados con la nación de uno y encarnar lo que la nación representa.

Todas las identidades de grupo son producto de la actividad social humana y sus significados son discutibles. Por lo tanto, es hacer consciencia en los aprendientes de que lo que representan las banderas nacionales varía, no sólo entre países, sino también según

el tiempo y las circunstancias (Jaskułowski, 2015). Por ejemplo, si una nación ha ganado una competencia deportiva, el orgullo asociado con la bandera debe ser grande. Por otra parte, si un país está involucrado en conflictos militares, la violencia, la guerra y la agresión podrían asociarse a la bandera junto con un sentimiento de desaprobación. Por el contrario, si un país lucha por su independencia, la bandera podría asociarse con la libertad. Por último, también el profesor de lengua puede incluir, en este tipo de artefactos, a los personajes nacionales. Estos pueden ser tanto históricos como ficticios, y llegan a representar o aportar elementos a la cultura a la que pertenecen.

Por último, en lo que respecta a los artefactos arquitectónicos, aparecen, por ejemplo, los monumentos (históricos, públicos, arqueológicos y naturales), al igual que las construcciones y su uso: residenciales (tipos de vivienda), las construcciones comerciales (tiendas, plazas comerciales, entre otros), las construcciones industriales (fábricas, talleres), las construcciones de servicios (públicos, privados, asistenciales). Si bien, en este punto lo arquitectónico funciona como una cápsula del tiempo cultural por excelencia, ya que no refleja únicamente la identidad cultural del presente, sino también la encarnación de cómo sus creadores buscaron proyectar su imagen hacia el futuro (Teymourdash, 2016).

En este sentido, el profesor durante la clase de lengua puede evidenciar cómo estos artefactos dan muestra a profundidad de cómo las personas del mundo viven, trabajan y socializan, o cómo lo hicieron en el pasado y, es así como las diferencias arquitectónicas en las construcciones de todo el mundo cuentan y preservan la historia de la humanidad (Wang, 2013). Por ejemplo, puede abordar con los aprendientes la idea del refugio, a través de la vivienda que, en muchos casos llega a arrojar información sobre la forma en cómo se vivía o vive en la actualidad, se podrá ver igualmente el estilo de las construcciones moldeadas, en un principio, por las condiciones climáticas de un lugar en particular, al igual que los materiales y sistemas con los que contaban en ese momento, además de los valores de la sociedad que los construía, particularizándolas por medio de ciertas técnicas, texturas, colores y propósitos. En definitiva, los artefactos arquitectónicos se erigen como una representación de cómo nos vemos a nosotros mismos, y de cómo vemos al mundo, a los demás.

### 3.3.1.2 Prácticas culturales

El segundo elemento sociocultural, que forma parte de la dimensión simbólica, es el de las prácticas culturales, que son patrones de interacciones sociales, comportamientos, implican el uso de ciertos artefactos, representan el conocimiento de “qué hacer, cuándo y dónde” y cómo interactuar dentro de una cultura o grupo en particular. Es preciso que los aprendientes de lengua extranjera comprendan que, cada grupo tiene prácticas culturales específicas. A manera de ejemplos, las prácticas culturales pueden abarcan las fiestas, el matrimonio, la maternidad, la crianza, la vida laboral, el fallecimiento, entre otros. Es aquí donde el profesor explicará que algunas de éstas son más parecidas a nuestras propias prácticas y otras no tanto. En el sentido que otras prácticas culturales llegan a ser tan distintas a las propias, de ahí que, en ocasiones los aprendientes de lengua puedan pensar que sus valores son los únicos correctos o aceptables. Es posible que a veces puedan presentar miradas a otras sociedades, hasta llegar a juzgarlas, olvidando que, para estas sociedades, sus valores son tan correctos como los nuestros. Y es en este punto donde conviene que los aprendientes reflexionen que lo contrario también puede llegar a ser aceptable, cierto.

Aunado a lo anterior, se resalta la idea que también la mirada puede cambiar y convertirnos así en un punto de reconocimiento o extrañeza (Pronovost, 2005). Habiendo entendido que estas prácticas culturales pueden ser o no llevadas a cabo de la misma manera; es interesante que en la clase se lengua se vea cómo se van desarrollando estas prácticas alrededor del mundo. Es decir, en todas partes, la gente nace, y para ello, las personas se preparan de forma distinta para recibir al nuevo integrante. Es importante que los aprendientes de lengua estén conscientes que el proceso de nacimiento y todos los aspectos que lo rodean varían, según los contextos históricos, geográficos, sociales y culturales. El profesor puede explicar cómo estos contextos influyen, por ejemplo, en los tiempos de planificación, las posiciones y tipos de parto, las condiciones en las que éste se produce, las personas del mundo médico o no que rodean a la madre (partera, obstetra, padre ...) así como los lugares de nacimiento (parto asistido en una casa, en el hospital, en la naturaleza, o en algún centro de maternidad). También tiene que ver con los cuidados que se tendrán antes y después del nacimiento, las personas involucradas antes y después de éste, así como su frecuencia de involucramiento; los artefactos de los que deben disponer, son elementos que hay que tener en cuenta.

Otro ejemplo de prácticas culturales que se puede tratar en la clase de lengua es el del matrimonio. Dependiendo de la cultura o sociedad, esta práctica puede diferir en cuanto al número de personas que involucra la unión, si es entre dos o más personas; de igual manera, si éste precisa de alguna autorización, ya sea religiosa, familiar o civil. El matrimonio también comprende la edad de las personas para casarse, tomando, por ejemplo, cuestiones como el matrimonio infantil que, mientras para unos se considera un asunto privado y aceptado, para otros representa una violación a los derechos humanos (UNICEF, 2006), siendo así un problema social, económico y de salud pública que resulta en una práctica inadmisiblemente socialmente (Navarrete, 2017). Asimismo, el profesor puede dialogar con los aprendientes la práctica de matrimonio que se da entre personas de diferentes culturas y religiones; o bien, el género, con el matrimonio igualitario, donde el derecho a éste es reconocido y aceptado por varias sociedades, mientras que, en otras, prevalece el rechazo a estos lazos sexuales y románticos entre personas del mismo género (Owusu Tabiri, 2019).

De igual modo, es mostrar y dialogar con los aprendientes la mirada que se tiene ante los matrimonios forzados en algunos grupos, que si bien, para unos es considerado como una práctica totalmente contraria al principio mismo del matrimonio, la consagración de una unión libremente consentida por las personas, para otros, puede significar una práctica heredada del pasado que es aceptada y respetada por todos los miembros de esa comunidad (Ertan et al., 2019).

Por otro lado, es interesante trabajar con los aprendientes de lengua los artefactos, como la vestimenta, los accesorios, el código de vestimenta que también van a tener un papel importante en esta práctica, pues los materiales con los que son diseñados, los colores (si son claros, oscuros o llamativos), las dimensiones de las vestimentas (si son cortas o largas), así como el estilo, van a transmitir diferentes mensajes de una sociedad a otra. El profesor puede hablar de las celebraciones que, de igual modo, van a estar circundadas por elementos como la duración de la boda (si es de un día o se extiende); el lugar en el que se va a efectuar (Baby-Ramírez, 2015), si se trata de una sala de recepción de bodas, una iglesia, un castillo o en medio de la naturaleza como bien podría ser un bosque o la playa; comprende asimismo el número de invitados y el rol que estos tienen durante la celebración; implica cuestiones como la comida que se ofrece, los regalos que se dan a los

recién casados, o la prueba de virginidad en la noche de bodas que en algunas culturas aún prevalece.

Para finalizar con este apartado de las prácticas, se presenta el ejemplo de las prácticas funerarias, que puede ser abordado en la clase de lengua extranjera. En efecto, además de tener que gestionar los posibles trámites administrativos relacionados con el fallecimiento que, pueden ser los mismos o no, dependiendo de la cultura o sociedad, las prácticas funerarias plantean cuestiones más profundas como lo son, por ejemplo, la forma en que se anuncia el fallecimiento de una persona a sus familiares y conocidos (Reimers, 1999), la manera en la que se llevará a cabo la despedida con el difunto, quiénes pueden estar presentes (Akeson, 1997), a partir de qué edad pueden ir, si tanto varones como mujeres pueden asistir o sólo cierto género. Asimismo, se puede dialogar con los aprendientes sobre la duración que tienen las despedidas, en función de las diferentes culturas, si son breves o extensas, si comprenden un sólo día o varios; los lugares en los que se efectúan, por ejemplo, si es en una casa, en un lugar religioso, en la naturaleza. Ahora bien, en cuanto al comportamiento, los aprendientes pueden mostrarse interesados por conocer qué cosas se pueden hacer y cuáles no, qué temas de conversación podrían considerarse apropiados o impropios para esos momentos.

En lo que se refiere a la vestimenta, ésta tiene que ver con los artefactos vestimentarios o de accesorios que portarán, tanto el propio difunto, como su familia y los invitados a la hora del sepelio. En este punto, el profesor puede dialogar con los aprendientes en cuanto a si la vestimenta sigue un código que refiere al tipo de ropa que se debe preferir para estas situaciones, los posibles "errores de gusto" a evitar, los colores y su significado (desde una perspectiva transcultural, para simbolizar tanto el dolor y el trauma relacionados con la muerte como la noción de "vida eterna" y "vitalidad"). De igual manera, se puede ver en la clase de lengua extranjera el hecho de presentar o no las condolencias, la forma en la que éstas se dicen, a quiénes se ofrecen, en qué momento se suelen hacer; y bien, el proceso de duelo que también es importante reconocer, cómo se expresa éste, qué tiempo puede tener, cuándo inicia, así como cuándo finaliza. Todos estos son elementos que convendrían profundizar con los aprendientes, más allá de la mirada superficial del hecho de que una persona haya muerto.

### 3.3.1.3 Tradiciones

Continuando con la dimensión simbólica, el tercer elemento sociocultural, es el de las tradiciones, que significan la sedimentación de las prácticas sociales. Éstas designan una práctica o conocimiento heredado del pasado, repetido de generación en generación (Homer, 1990; Madrazo Miranda, 2005). A las tradiciones a menudo se les atribuye un origen ancestral y una estabilidad de contenido. La noción de tradición incluiría, por tanto, un elemento de ilusión mantenido con fines simbólicos y normativos. En la clase de lengua convendría explicar a los aprendientes el hecho de que las tradiciones no son sobre todo cualquier rutina (como, por ejemplo, levantarse por la mañana y acostarse por la noche), sino conocimientos o actos que tienen valor y significado para un grupo humano en particular.

Ahora bien, también se ha llegado a hablar que la tradición como mensaje cultural equivale a decir que, las prácticas y declaraciones observadas y registradas por las personas no son tradiciones estrictamente hablando, sino expresiones de la tradición. En este sentido, un mito, un ritual, un cuento, una danza, un artefacto constituirían objetos menos tradicionales como tales, que las manifestaciones de representaciones, ideas y valores que serían, en sí mismos, la tradición. Para ejemplificar lo anterior, el profesor de lengua francesa podría resaltar que lo que resultaría tradicional, por ejemplo, de una casa de la región de Normandía o Bretaña en Francia, en estilo tradicional, no sería como tal su arquitectura exacta "*maison à colombages*"<sup>1</sup> o los materiales con los que fue construida, sino sería más bien la "idea" que presidió su construcción, el complejo de significado cristalizado en ella y habiendo sobrevivido a la posible transformación eventual de sus elementos constitutivos. Es entonces que, la tradición sería ese núcleo duro, inmaterial e intangible, alrededor del cual se organizarían las variaciones. Como se pudo observar anteriormente, la etiqueta "tradicional" que se aplica a los artefactos tiene el poder de echar un velo sobre su pasado e instituirlos como símbolos a los que identificar. En consecuencia, sería mostrarles a los aprendientes que, una tradición no debe ser tratada como un legado del pasado, sino como una práctica presente, mediante la cual se elige aquello por lo que se declara estar

---

<sup>1</sup> Casa con entramado de madera. Estas casas fueron muy comunes en la ciudad y el campo, desde la Edad Media hasta el siglo XVII, e incluso más tarde. Hay dos tipos de entramado de madera: madera larga que se eleva desde el suelo y madera corta, mucho más fácil de construir y mantener. Esta palabra "*colombage*" deriva de la palabra columna en francés (*colonne*) y no de la palabra paloma (*colombe*).

determinados. Una tradición es una pieza del pasado hecha a la medida del presente. Transmitir una tradición es, muchas veces, hacer una elección presente.

#### **3.3.1.4 Significaciones**

Finalmente, el cuarto y último elemento que se consideró para esta dimensión simbólica tiene que ver con las significaciones simbólicas, es decir, los significados, las ideas, las creencias (no forzosamente religiosas) que comparte una comunidad (Villar García, 2014); por ejemplo, en la clase de lengua podría trabajarse con los aprendientes la vinculación que se tiene del éxito o fracaso en una cultura/sociedad; las creencias que se tiene en torno a la suerte; la vinculación con el uso de su tiempo; el significado de la muerte alrededor del mundo que, evidentemente va a ser distinto en las diferentes sociedades. Véase, por ejemplo, la dificultad de tener una visión unitaria de la muerte o bien, darse cuenta de que es problemático incluso definir lo que se entiende por ésta en las diferentes culturas.

En este sentido, el profesor de lengua podría por ejemplo dialogar con los aprendientes sobre este aspecto y decir que, durante más de cien años, la definición clínica, que se refiere a la ausencia de latidos cardíacos y respiración, fue la base sobre la que se consideró que una persona estaba muerta. Sin embargo, no en todas las culturas van a asentir ante esta definición, pues para otras sociedades o culturas, los muertos en realidad nunca mueren, estos siguen presentes entre los vivos, hasta el punto en que estos pueden tardar años en enterrarlos y despedirse finalmente, como ocurre en Ghana que suelen demorarse por lo menos entre tres y seis meses para enterrar a sus muertos. Ahora bien, el profesor de lengua también podría dialogar con los aprendientes respecto a que, mientras para unos la muerte representa el fin, para algunas sociedades la muerte se visualiza como un patrón circular de vida y muerte en el que se cree que una persona muere y renace con una nueva identidad, como es el caso del hinduismo. De igual manera, para unos, los muertos y los vivos coexisten, siendo también los muertos quienes pueden influir en el bienestar de los vivos, como es el caso de los mexicanos y el tradicional día de muertos. De ahí que, en la clase de lengua extranjera sea importante examinar estas variaciones culturales en las concepciones de la muerte y el morir porque tienen implicaciones significativas sobre cómo actúan las personas en la vida -ya sea, por ejemplo, un francés en Francia o cualquier otra persona de otra nacionalidad que se encuentra en dicho país-

es decir, cómo afrontan la muerte, si le temen o no, si existen o no supersticiones en torno a ésta, y luego entonces, poder hablar de un diálogo intercultural.

### **3.3.2 La dimensión comunicativa**

Esta dimensión se vincula al conocimiento necesario para la interacción haciendo uso de un lenguaje, ya sea 1) verbal, 2) no verbal, o 3) lo no dicho del discurso; que no únicamente es correcto en su forma, sino también apropiado para la situación (Corbett, 2016).

#### **3.3.2.1 Lenguaje verbal**

Lo verbal refiere entonces a la comunicación en la que el remitente usa palabras para transmitir el mensaje al receptor y posibilitar el intercambio de información, el diálogo abierto de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos (Uribe y Luz, 2009). El punto principal es el uso de las palabras y su significado. Contrariamente a todas las expectativas, esto representa aproximadamente 10% de la transmisión del significado del mensaje.

En la clase de lengua extranjera conviene trabajar el punto de que el lenguaje verbal también comprende variedades que se asocian a elementos externos de la lengua, es decir variables extralingüísticas que caracterizan tanto al hablante como a la situación comunicativa. De este modo, adquieren un significado social, lo que permite decir algo sobre el hablante o la situación comunicativa en cuestión. En este sentido, se trabaja entonces con la tabla propuesta por Gadet (2007), retomada más tarde por Tabuenca (2019) (ver Tabla 3.2), en la que se consideran cuatro variedades sociolingüísticas: 1) la diatópica, 2) la diacrónica, 3) la diastrática, y 4) la diafásica, así como los elementos a los que se les asocian. Aunado a lo anterior, se hace entonces la distinción de dichas variedades en dos bloques, a) por el tipo de variación que se manifiesta según el usuario, denominada variación interlocutor -en esta se encuentran la variedad diatópica, diacrónica y diastrática- y b) por el tipo de uso, llamada variación intralocutor -comprendiendo la variedad diafásica-. Cabe mencionar que, Tabuenca alude a una quinta variedad denominada "diamésica", que corresponde al canal mediante el cual se utiliza la lengua, es decir, oral o escrito; y que, pertenece también a la variación según el uso. No obstante, para efectos de esta investigación, no se incluirá debido a que autores como Androutsopoulos (1998) y Auer (1989) la consideran como una variedad por debajo de las cuatro variedades, antes mencionadas, puesto que únicamente se trata de un conjunto de rasgos reiterados

con baja relevancia sociolingüística, excluyéndola así de variedades de las que habla Gadet (2007).

**Tabla 3.2** *Las cuatro variedades sociolingüísticas*

<b>a) Variación según el usuario</b>	Espacio	continental, nacional, regional o local	Variedad diatópica
	Tiempo	periodo	Variedad diacrónica
	Sociedad, comunidad	niveles de lengua	Variedad diastrática
<b>b) Variación según el uso</b>	Estilos, niveles, registros	situacional, estilístico, funcional	Variedad diafásica

*Fuente: Elaboración propia, a partir de Gadet (2007)*

La variedad diatópica está compuesta por el prefijo griego dia-, que significa a través de, y de la palabra topos que significa lugar. La variedad diatópica es un complejo de rasgos distintivos de los individuos pertenecientes a una cierta zona geográfica Coseriu (1982). En este sentido, tiene que ver con el espacio cuando éste se convierte en un elemento decisivo para la vida social de las lenguas y lo es en mayor medida cuando el territorio geográfico es amplio y heterogéneo, como es el caso de México. Esta variedad toma fuerza e importancia en la clase de lengua, debido a que las diferentes regiones o localidades tienen culturas distintas, con variados hábitos, prácticas y tradiciones, explicando la diversidad de dialectos y tipos de estructuras lingüísticas. De ahí que cualquier hablante, y hasta los propios aprendientes, revelen información respecto a su afiliación geográfica, que se considera parte de su “identidad lingüística” (Moreau, 1997), siendo posible entonces, identificar -en el mejor de los casos-, o notar que el origen geográfico del interlocutor corresponde o no con el propio.

Así, el profesor de lengua puede hacer notar que la variedad diatópica se puede ver desde un punto de vista macro y otro que es el micro (Monhaler y Matias, 2017). Para el punto de vista macro, la lengua se observa desde lo continental, a modo de ejemplo, el profesor puede explicarles a sus aprendientes que, para la lengua española, el español puede verse desde la manera en cómo se habla en México (Centroamérica), en Colombia (Sudamérica), en España (Europa), en Guinea Ecuatorial (África); o bien, para la lengua francesa, el francés que se habla en Francia (Europa), en Canadá (América del Norte), en Haití (Centroamérica), en Madagascar (África). Ejemplificando lo anterior, los aprendientes de

lengua podrían trabajar para la lengua española y a nivel macro, las diferencias léxicas para referir al vehículo utilizado como transporte público de pasajeros, siendo: autobús (en unas partes de España), camión (en algunas ciudades de México), guagua (en ciertos lugares de Cuba), buseta (en determinados puntos de Colombia).

Por lo que se refiere al punto de vista micro, la lengua se observa conforme a las diferencias entre los habitantes de un país (norte, centro, sur), por ejemplo, para la lengua española y en México, el profesor y los aprendientes podrían trabajar la manera en cómo se perciben las variedades al nombrar al mamífero canino, caracterizado por su facilidad para ser domesticado, por su excelente olfato y sonido específico, ladrido. Si bien, en el norte del país, los hablantes lo conocen como: machuco (Sinaloa), en el centro (Estado de México) lo llaman: perro o lomito, mientras que en el sur (Chiapas) lo identifican como: chuchó. Asimismo, para la lengua francesa, en Francia hay variedades entre el francés del norte (por ejemplo, Lille) y el francés del sur (Toulouse). A manera de ejemplo, el profesor puede ver también en clase que el artefacto que se utiliza para escribir, denominado lápiz aquí en México, en distintas localidades de Francia, se pueden encontrar hasta cinco palabras que aluden a dicho objeto como son: *crayon*, *crayon à papier*, *crayon de bois*, *crayon de papier*, *crayon gris*.

El aprendizaje de la variación se realiza "asimilando prácticas auténticas", implícita e intuitivamente (Eloy, 2003), por lo tanto, es necesario promover en clase de lengua la exposición y reconocimiento de las variedades tanto de la lengua de acogida (francés) como de la lengua de salida (español). De igual manera, el profesor puede reflexionar junto con la clase las actitudes y percepciones que se tienen respecto a los acentos o léxico tan variados presentes en una lengua. Con respecto a la exposición de las variedades del lenguaje, Valdman (2000) sostiene que la variación diatópica debería introducirse lo antes posible en el aprendizaje para que los aprendientes sean conscientes de la variedad de voces que existen tanto en el mundo francófono como en el hispanófono. Falkert (2016) y Sheeren (2012) también abogan por una conciencia temprana de la variedad diatópica de las lenguas, enfatizando los acentos regionales y los acentos de los países de habla francesa. Al señalar que en el marco europeo se hace referencia a una conciencia por esta variación hasta un nivel B2, Falkert (2016) afirma que: "[...] el alumno se enfrentará a la variación en el mismo momento en que tenga que interactuar oralmente con un hablante nativo, haya alcanzado o no el nivel B2" (p. 159).

La segunda variedad por presentar es la diacrónica. El estudio de la diacronía está compuesto por el prefijo griego dia-, que significa a través de, y de la palabra cronos que significa tiempo. La variedad diacrónica es la variación que ocurre según los diferentes tiempos vividos por los hablantes (Sinner, 2004), lo que permite distinguir en la clase de lengua, por ejemplo, de un castellano medieval hasta un español contemporáneo, o bien, para el caso del francés, se estudiaría el proto-francés (siglo VIII), el francés antiguo (siglo IX al XIII), francés medio (siglo XIV al XV), el francés contemporáneo (siglo XVI hasta la actualidad). Igualmente, el profesor puede abordar y dialogar sobre las palabras que aún permanecen después de muchos años de historia o bien, aquellas palabras que, simplemente, cayeron en desuso. Considerando lo anterior, los aprendientes podrán ver entonces que cada palabra lleva consigo una realidad, un uso, una costumbre y un tiempo (Montoro del Arco, 2006). Dicho de otra manera, esta variedad alude a esos rasgos lingüísticos pertenecientes a un determinado tiempo o periodo, de igual manera, permite contrastar las características según se perciban como más o menos antiguas o recientes (Moreau, 1997). Como profesor es importante dar a conocer a los aprendientes que los cambios que sufre una lengua nunca son repentinos y para ello, suele haber un periodo de transición entre un estadio y otro.

De acuerdo con Lapesa (1986) los cambios que suelen notarse frecuentemente en la lengua española relacionados con la variedad diacrónica tienen que ver con: a) lo fonético que afectó vocales -como ejemplo, se puede ver en clase: la vocal /o/ breve y tónica se diptongó y cambió en /ue/, de este modo, [portam] pasó a ser puerta; [portum] cambió a puerto y [mortem] se transformó en muerte-; b) lo fonético que afectó a las consonantes- por ejemplo, la consonante /f/ inicial cambió a una h, siendo así [farina] que pasó a ser harina, [fornun] en horno y [filera] cambia a hilera (Jodl, 2014). Aunque se presentaron algunos de los cambios que afectaron a la lengua española, evidentemente, estos no le son exclusivos, ya que de igual manera sucede con otras lenguas. En el caso del francés antiguo, el profesor de lengua puede trabajar uno de los fenómenos más conocidos que es el de la desaparición de la grafía “s” sostenida (Bogacki y Giermak-Zielińska, 1999), es decir, una “s” frente a otra consonante. No fue hasta el siglo XVII que se optó por eliminar y hacer evidente la supresión de esta consonante y utilizar en su lugar el recurso sistemático del acento circunflejo. El profesor puede entonces ejemplificar lo anterior con ejemplos como: en francés antiguo *mesme* pasó a *même*, *hospital* cambió a *hôpital*, *forest* se modificó a *forêt*, o bien, *isle* se transformó en *île*. Éstas son palabras comunes en el uso diario de la

lengua francesa que se vieron modificadas por el tiempo. Los aprendientes en algún momento del aprendizaje podrían preguntar por qué se escribe de tal manera y es ahí donde el profesor trabajaría con esta variedad.

Ahora bien, el estudio de la variedad diacrónica en el contexto de las lenguas extranjeras y el salón de clase, posibilita que los aprendientes entren en contacto con la lengua del pasado (Wilmet, 1998) para tener en cuenta los arcaísmos, cuyo estudio permite, por medio de artefactos culturales, leer, por ejemplo, la literatura del pasado a través de los libros, periódicos, o también darse cuenta de estos arcaísmos a través de programas de televisión, películas de años atrás. De igual manera, el estudio de la diacronía en clase de lengua permite que los aprendientes se percaten de los neologismos, más o menos duraderos, que incluyen los usos del francés por las generaciones más jóvenes. Asimismo, esta variedad fortalece el sentido que tiene una comunidad respecto a su continuidad histórica, sin olvidar que, del mismo modo, invita a la reflexión, en cada aprendiente, sobre sus usos y costumbres lingüísticos que reflejan las personas que son hoy en día en su cultura y lengua. Entre las razones esgrimidas para explicar la escasez del enfoque del cambio lingüístico en los materiales didácticos y, por tanto, en la enseñanza del francés, se puede observar que no existen referencias claras a la variación diacrónica. Así pues, se observa que la variación diacrónica, esencial para la comprensión de los fenómenos que dan fe de la heterogeneidad lingüística, tiene una presencia restringida o prácticamente nula en las clases del francés como lengua extranjera.

La tercera variedad por explicar es la diastrática. El estudio de lo diastrático, tiene que ver con un neologismo moderno compuesto por el prefijo griego dia-, que significa a través de, la raíz del vocablo stratum que significa estrato o capa horizontal y el sufijo -ico de relación. La variedad diastrática es una variedad lingüística que se diferencia por el nivel sociocultural que tienen los hablantes y se evidencia en los llamados dialectos sociales o bien, sociolectos (García-Page, 1996 y Penadés Martínez, 2014). En este sentido, de acuerdo con Gadet (1996) refiere a la variación según la dimensión social o demográfica, incluyendo así los estilos de formalidad o informalidad vistos desde las "capas sociales", que son las clases populares, altas, medias y bajas.

Concordando con lo anterior, Mounin (1974) habla sobre sociolectos, los cuales pueden ser abordados en el salón de clase de lengua, y que aluden a las diferencias en el uso de

la misma lengua dentro de estos estratos sociales. Conforme al grado de dominio del código lingüístico y discursivo que tenga un hablante, los aprendientes podrán entonces distinguir de entre cuatro niveles de lengua: 1) culto, 2) estándar, 3) coloquial y 4) vulgar. El primero, denominado el registro culto o también alto, está determinado por el amplio conocimiento de la lengua (Penadés Martínez, 2014), un amplio vocabulario, una dicción y entonación claras, una riqueza de cultismos, además de una sólida corrección sintáctica (Gadet, 1996). El profesor puede explicar que este registro se vincula, generalmente, a hablantes con un alto grado de formación y bagaje cultural, es decir, a la clase alta; o bien, también se asocia con los ámbitos académicos y/o científicos.

El segundo nivel, llamado estándar, apunta hacia el seguimiento de las exigencias normativas de la lengua, es decir, toma cuidado de las reglas que dictan las formas correctas de decir las cosas, sin embargo, no llega a ser tan rígido como el del nivel culto (Díaz, 2002). En este sentido, se procura una cohesión, al igual que una uniformidad en la lengua empleada dentro de un mismo espacio geográfico principalmente con propósitos oficiales, esto significa que se trata de un nivel de lengua libre de registros dialectales (Fishman, 1982). El profesor de lengua puede recalcar para este apartado que el nivel estándar es el que se utiliza con frecuencia en los medios de comunicación, así como para otras cuestiones oficiales y formales, siendo así común a muchos individuos que cuentan con un nivel sociocultural medio (Lafitte, 1987).

El tercer nivel, llamado coloquial, se emplea comúnmente en ambientes donde los hablantes se sienten en confianza, por ejemplo, en un entorno de familia, amistades o bien, en lo comunitario (Beinhauer, 1985). Por consiguiente, éste se considera el nivel mayormente utilizado por todas las personas, en cualquier sociedad (Steel, 1985). El profesor de lengua puede explicar que éste se distingue por ser un lenguaje de uso común y espontáneo, en el que se consienten algunos errores lingüísticos, asimismo, está repleto de expresiones coloquiales, incorpora además interjecciones, repeticiones, el uso de sufijos para la formación de diminutivos, aumentativos y despectivos (Alfaro, 1970 y Lorenzo, 1980).

Por último, se encuentra el nivel más bajo de la lengua denominado vulgar. Este nivel indica el exiguo dominio de la lengua, en otras palabras, el desconocimiento de las normas básicas de la lengua, así como pobreza léxica (Garriga, 1994). De igual manera, éste refiere

a hablantes con un bajo nivel de instrucción o a aquellos pertenecientes a la clase baja (Seco, 1970). El profesor de lengua puede complementar en la clase que el nivel vulgar no se ajusta a las situaciones comunicativas. Así pues, es común encontrar aquí el empleo de vulgarismos, el exceso de muletillas, expresiones locales, palabras incorrectas, oraciones sin un correcto orden sintáctico, palabras o expresiones voces vinculadas al ámbito sexual o de tabú; de igual forma, expresiones o palabras injuriosas o groseras, al igual que una cantidad copiosa de errores fonéticos (Besses, 1905; Miranda, 1988 y Sanmartín, 1974).

A modo de ejemplo para la clase, se presenta a continuación, una conversación en francés con los tres primeros niveles de la variedad diastrática (ver Tabla 3.3), en la que, a través de un mismo diálogo, sin una situación comunicativa establecida, se va señalando en tipografía negritas, la diferencia de léxico, estructuras, y elementos que utilizan, André y Julie. Primeramente, interviene André quien le **pregunta** a Julie si sabe algo, o ha tenido noticias respecto a Jean, a lo que Julie responde ¿Jean? ¿El que tiene **sobrepeso**? André corrige diciendo que no, que ese a quien ella refiere es Marcel, sin embargo, él alude al hombre **musculoso** que conocieron en Londres. Inmediatamente, Julie recuerda y expresa su asentimiento, mencionando también que siempre confunde a estos dos. Así pues, André, para dejar en claro, responde que Marcel es el **intelectual** y Jean, el **inculto**. Después, pregunta nuevamente si ella tiene alguna noticia sobre Jean. Julie, un tanto dudosa, contesta que no sabe bien qué decirle pues a raíz de que frecuentemente le cuenta muchas **cosas falsas**, no sabe hasta qué punto **creerle o no**. André **comprende** la situación, no obstante, permaneciendo curioso le pregunta sobre aquello que le dijo. Ella le dice que Jean le confesó que él se había implicado en **cosas malas** y, por ende, un día terminó en la **cárcel**.

Ahora bien, el profesor puede explicarles a los aprendientes cómo se da el paso entre los diferentes niveles de la lengua. A modo de ejemplo se les muestra que, para el nivel culto la palabra *embonpoint* (sobrepeso) refiere a la condición de una persona que tiene sobrepeso, después en el nivel estándar, esta palabra pasa a *gros* (gordo) que alude a aquella persona que tiene gran peso en comparación con otros o el resto; finalmente, en el nivel informal se utiliza *rondouillard* (regordete) donde esta palabra se utiliza para personas que se caracterizan por tener un cuerpo grueso, se relaciona también en su dimensión y forma redonda. Otro ejemplo, para el nivel culto es la palabra *centre pénitentiaire* (centro penitenciario) que trata de un lugar destinado a recibir a los delincuentes condenados a

pena privativa de libertad o para acoger a personas en prisión preventiva en espera de juicio. Después en el nivel estándar, esta palabra pasa a *prison* (prisión) que también refiere al establecimiento cerrado diseñado para recibir delincuentes condenados a pena privativa de la libertad o procesados, pendientes de juicio. Finalmente, en el nivel informal se utiliza *taule* (bote) que alude al establecimiento penitenciario, instituto de detención de delincuentes.

**Tabla 3.3** Ejemplo de niveles de la variedad diastrática en francés

Variedad diastrática		
Nivel culto – Niveau soutenu	Nivel estándar – Niveau standard	Nivel informal – Niveau informel
<p><b>André</b> – Au fait, je voulais t'<b>interroger</b> si tu avais reçu des nouvelles de Jean.</p> <p><b>Julie</b> – Jean ? Celui qui a de l'<b>embonpoint</b> ?</p> <p><b>André</b> - Non, lui c'est Marcel. Jean celui qui est <b>musclé</b> que nous avons rencontré à Londres !</p> <p><b>Julie</b> – Oh oui, exact ! Je les confonds toujours.</p> <p><b>André</b> - Marcel c'est celui qui est <b>intellectuel</b> et Jean, celui qui est un <b>peu simple d'esprit</b>. <b>Enfin</b>, as-tu des nouvelles ?</p> <p><b>Julie</b> - Je ne sais pas trop quoi te dire, il me raconte beaucoup de <b>faussetés, je ne sais jamais que tenir pour vrai dans tout ce qu'il me dit</b>.</p> <p><b>André</b> – <b>Je comprends</b>, mais que t'a-t-il dit ?</p> <p><b>Julie</b> - Il m'a confessé qu'il avait fait tellement d'<b>entourloupes</b> qu'un jour il terminerait dans le <b>centre pénitentiaire</b>.</p>	<p><b>André</b> – Je voulais te <b>demander</b> si tu avais reçu des nouvelles de Jean ?</p> <p><b>Julie</b> – Qui Jean ? Le <b>gros</b> ?</p> <p><b>André</b> – Jean, c'est <b>le type athlétique</b>, celui que nous avons rencontré à Londres.</p> <p><b>Julie</b> – Ah oui, c'est vrai. Je les confonds toujours ces deux-là.</p> <p><b>André</b> - Marcel, c'est l'<b>intelligent</b> et Jean, ce serait plutôt <b>le contraire</b>. <b>Bon alors</b>, tu as des nouvelles ?</p> <p><b>Julie</b> - Oui, mais je ne sais pas trop si ce <b>sont des histoires ou la vérité</b>. <b>Du coup, je ne sais pas si je dois le croire</b>.</p> <p><b>André</b> – <b>J'entends bien</b>. Alors, qu'est-ce qu'il t'a raconté ?</p> <p><b>Julie</b> - Il m'a dit qu'il avait des <b>affaires douteuses</b> et qu'il avait été pris par la police et mis en <b>prison</b>.</p>	<p><b>André</b> - Bref, je voulais te <b>dire</b>, t'as reçu des nouvelles de Jean ?</p> <p><b>Julie</b> - Qui Jean ? Le <b>rondouillard</b> ?</p> <p><b>André</b> - Non, lui il s'appelle Marcel ! Jean c'est <b>le mec taillé en armoire</b>, celui qu'on avait rencontré à Londres !</p> <p><b>Julie</b> – Ah, ouais ! C'est vrai ! Je les confonds toujours ces deux-là !</p> <p><b>André</b> - Marcel c'est l'<b>intello</b> et Jean <b>c'est un peu une banane, il n'a rien dans la tête</b> ! <b>Bref</b>, t'as des nouvelles ?</p> <p><b>Julie</b> - Ouais, ben en fait j'sais pas trop quoi te dire... Il me raconte plein d'histoires, mais <b>c'est que des salades, du coup, j'sais pas si le croire ou pas</b> !</p> <p><b>André</b> - <b>J'comprends</b>. Mais qu'est-ce qui t'a raconté ?</p> <p><b>Julie</b> - Il m'a dit qu'il avait tant de <b>magouilles en mains</b> qu'un jour il a fini en <b>taule</b> !</p>

Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a esta variedad en el salón de clase, cabe mencionar que, en ocasiones, llega a ser hasta cierto punto complejo determinar qué nivel es el “más apropiado” para enseñar. Frecuentemente, los propios métodos de enseñanza refieren al nivel estándar, no obstante, se ha visto que, conforme se va progresando en el aprendizaje

de la lengua, es preciso que se consideren también los otros niveles. De ahí que, tomando en cuenta la interculturalidad, el objetivo principal sea enseñar varios sociolectos que le permitan a los aprendientes desenvolverse en el mayor número de situaciones comunicativas. Esto, debido a que el aprendiente al momento en el que sale del salón de clases puede llegar a relacionarse con hablantes de cualquiera de estos niveles, por lo que, de acuerdo con Vila Pujol (2009) es necesario que también se tomen en cuenta las necesidades primarias de interacción que tiene el aprendiente con los demás, estando tanto dentro del salón de clase, como fuera de éste.

La cuarta variedad es la diafásica. El estudio de lo diafásico está compuesto por el prefijo griego dia-, que significa a través de, la raíz del vocablo phasis que significa expresión, apariencia o fase y el sufijo -ico de relativo a. El profesor de lengua puede explicar que esta variedad refiere al conglomerado de rasgos que un mismo individuo utiliza de acuerdo con la situación en particular en la que esté, es decir, de acuerdo con el contexto comunicativo se usará de una forma u otra la lengua (Ogay, 2000; Byram et al., 2002), en otras palabras, atiende al grado de especificidad situacional o contextual. Ésta se relaciona también con los estilos de formalidad o informalidad de la variedad diastrática, y comprende además los registros, que marcan una situación de ocupación que puede ser por una profesión u oficio (Lerat, 1995), de igual manera, abarca el repertorio diastrático que incluye la variación diageracional (por generaciones) y la variación diagénica (por género).

La variación diageracional se puede ver en la clase de lengua como la variación que se da entre generaciones (López Morales, 1993). Ésta suele ser muy clara en los hablantes puesto que, se suele percibir con facilidad la similitud o diferencia, entre la manera personal de expresarse con respecto a generaciones similares y/o generaciones mayores (Nabrings, 1981). Por ejemplo, se pueden poner actividades durante la clase para distinguir cómo hablan hoy en día las personas mayores, con respecto a los propios aprendientes.

Es decir, se puede notar cómo algunos de ellos llegan a utilizar palabras como: suave (para decir divertido o bueno), muina (para decir coraje, rabia), tilico (para decir flacucho). O bien, cómo hablan las generaciones más jóvenes y utilizan palabras como: *crush* (para decir amor platónico e inalcanzable), *stalkear* (para decir espiar o acosar de manera online), neni (para referir a una tribu urbana, como vendedores de productos a través de internet). Por lo que se refiere a esta variación, además del vocabulario se puede trabajar también

durante la clase con expresiones que de igual van a proporcionar información respecto a quién es el hablante (Casas Gómez, 1993), una persona mayor, una persona joven o un niño, por ejemplo. En francés existen expresiones que eran por ejemplo, dichas por los abuelos, y hoy en día ya no son tan frecuentes pero son posibles de escuchar: *regagner ses pénates* (para decir que se regresa a casa), *se faire du mouron* (para decir que se está inquieto o preocupado), también se puede ver en las nuevas expresiones empleadas por los jóvenes que posiblemente resultarían en un hablar desconocido para alguien mayor: *avoir le seum* (para decir que se está deprimido), *avoir la hype* (para decir que se está emocionado o impaciente por algo), *être rapta* (para decir que se está sobrio).

En cuanto a la variación diagénica, ésta demuestra que el género actúa (así como la clase social, el estilo, la edad) como una fuente estructurada de variación sobre el empleo de las variaciones lingüísticas y el comportamiento de los hablantes (Pillon, 1987). Así pues, el profesor de lengua extranjera puede mostrar a los aprendientes cómo la manera de hablar de un género es diferente o similar al del otro, de acuerdo con los aspectos sociales, la situación en la que estén, las demás personas con las que están interactuando, las realidades (Dittmar, 1997). Con esto, cabe señalarle a los aprendientes que, todavía existen expresiones utilizadas sólo por mujeres en la actualidad, o giros de lenguaje más masculinos, particularmente visibles en los medios de comunicación o bien, en las películas, por ejemplo. Suzuki (2007) explica que estas diferencias son a menudo estereotipadas y con frecuencia se introducen en los libros de texto de idiomas en forma de una tabla compuesta por tres columnas (lengua estándar, lengua de hombres, lengua de mujeres). En realidad, el uso de estas frases es bastante flexible, y no es raro ver, por ejemplo, que un género llegue a emplear palabras o frases del otro, conforme a la situación en específico en la que se esté. Del mismo modo, esta autora señala que el conocimiento pasivo de estas diferencias es suficiente para los aprendientes.

La jerga también forma parte de la variedad diafásica. Esta variedad puede ser abordada en el salón de clase para referir al vocabulario especializado de cualquier profesión, oficio, ciencia o afición (Borrero Barrera y Cala Carvajal, 2000). A modo de ejemplo, se puede ver el uso de esta jerga con un libro, una película o un podcast en francés, donde si la temática es por ejemplo sobre aviones, es seguro que aparezca vocabulario que sólo el personal de la aeronáutica conoce y hace uso como: *âne* (para referirse al copiloto), *faire un Beethoven* (para referir al rebote que hace el avión cuatro veces al aterrizar: *pom pom pom pom*), *coco*

(que significa gasolina o queroseno), Georges (*pilote automatique*) por tal motivo sería sustancioso que se explicase en salón de clase este tipo de jerga. Sucede lo mismo con el español o cualquier otra lengua. Por ejemplo, los aprendientes al estar dentro de un contexto educativo generalmente van a estar escuchando jerga educativa por parte ya sea de los profesores, directivos, entre otros. Palabras como: currículum (para referir al programa, plan de estudios), unidad didáctica (lección, tema), competencias (recursos para llevar a cabo de manera efectiva una actividad generalmente considerada compleja) son palabras que también deben ir agregando a esa parte de la variedad diafásica. La jerga debería de tratarse en el salón de clase ya que también a medida que los científicos descubren nuevos fenómenos y técnicas de investigación, acuñen términos para referirse a estos hallazgos y por consiguiente es importante que los aprendientes vayan conociendo tanto en su propia lengua como en la de acogida. La jerga crea esencialmente un lenguaje para satisfacer las necesidades del desarrollo científico. Además, al introducir nueva jerga en sus textos, las personas dan a entender que están progresando en el campo.

La jerga difiere del lenguaje "graso" o de palabras y frases innecesariamente complicadas. No se refiere simplemente a una escritura incomprensible, sino a los términos técnicos específicos dentro de una disciplina o campo (Kahn, 1995). En la clase de lenguas, no es tan común tratar este tema, son escasos los métodos generales de enseñanza-aprendizaje que enseñan este tipo de jerga, siendo así, un tanto más frecuente, en casos como el francés sobre objetivos específicos (FLO), donde se tiene el propósito de permitir que el aprendiente se comunique de manera concisa y efectiva dentro de una audiencia disciplinaria (Challe, 2000).

El uso de jerga en la clase de lenguas podría tener efectos positivos en los aprendientes (Mazer & Hunt, 2008). Ésta puede motivarlos a aprender la lengua porque la inclusión de la jerga les proporcionará fuentes auténticas y relevantes del uso de la lengua, además de mejorar las habilidades de comunicación informal. No obstante, es preciso comunicar a los aprendientes en qué momentos o situaciones se puede utilizar o no, y así, tener una mejor interacción con la lengua que se aprende. Aunado a lo anterior, cuando se habla de interculturalidad es conveniente que cualquier aprendiente conozca estas variedades, de forma que pueda aproximarse y conocer la naturaleza y forma de expresarse de estos grupos, tomando consciencia de aquello que le diferencia o asemeja a otros.

Asimismo, cuando se trata de aprendientes que han egresado de una Licenciatura en Lenguas, o similares, conviene señalar que es importante que tengan conocimiento y práctica, en cuanto a esta variedad diafásica; puesto que, el campo laboral de los egresados no se reduce a la enseñanza de lenguas, sino también al campo de la traducción e interpretación de idiomas. En este sentido, se tendrán que relacionar con diferentes grupos o tipos de personas, hablar de distintas temáticas, utilizar la jerga correspondiente, emplear los niveles de formalidad o informalidad, de acuerdo con la situación, entre otros; es por ello por lo que deberán estar muy conscientes de lo que implica esta variedad.

Por último, cabe mencionar que entre la variedad diastrática y la diafásica existe una relación muy estrecha, una influye sobre la otra. Dicho esto, el hablante que se expresa con un nivel culto de la lengua está, ciertamente, apto para emplear el registro más conveniente conforme a la situación de comunicación en la que se encuentre. No obstante, un hablante que se encuentra en un nivel de la lengua vulgar va a poner en evidencia el bajo grado de conocimiento o instrucción de la lengua, de forma independiente a las características de la comunicación. Dicho lo anterior, se pone, por ejemplo, un médico que está efectuando una operación con su equipo, evidentemente empleará un vocabulario específico de su profesión (jerga) para comunicarse con los demás médicos. No obstante, cuando éste mismo informe a los familiares el resultado de la operación del paciente tendrá que usar un nivel estándar o medio para comunicarse con ellos. Este mismo médico, en otra ocasión, podrá redactar un artículo de divulgación científica y para esto tendrá que hacer uso de un nivel culto y así poder transmitir adecuadamente conceptos, conocimientos o resultados de una alta complejidad. O de igual manera, el médico para desplazarse a algún lado tendrá que manejar o ir en algún transporte público, y ante el tráfico, posiblemente, haga uso de un nivel vulgar de la lengua para expresar su desagrado ante tal evento. Como se puede ver, estos registros van presentándose de acuerdo con las características de la situación, o bien, conforme al contexto comunicativo en el que se posicione el hablante. Bien, estas fueron las cuatro variedades del lenguaje verbal que pertenecen a la dimensión comunicativa.

### **3.3.2.2 Lenguaje no verbal**

Ahora, se abordan los elementos que conforman el lenguaje no verbal, también correspondientes a la dimensión comunicativa. Domínguez (2009) aclara que la comunicación no verbal exige en situación intercultural una atención especial,

conocimientos, habilidades y competencias específicas. En este sentido, es importante analizarla desde siete aspectos: 1) kinésicos, 2) proxémicos, 3) hápticos, 4) olfativos, 5) de cronos, 6) vocálicos y 7) apariencia, los cuales se detallarán a continuación.

Primeramente, los aspectos kinésicos, a partir de los estudios de Birdwhistell (1960), refieren al estudio de la comunicación por medio de los movimientos y posiciones del cuerpo, como son: a) los gestos, b) las posturas y c) la mirada. La comunicación kinésica es una de las diversas formas de lenguaje que habita en los humanos, muy poderosa puesto que, transmite gran información sobre el carácter, intenciones y el estado emocional de una persona. Primeramente, los gestos, la mayoría de éstos llegan a ser espontáneos; pueden ir con el habla, pero también pueden ser independientes a ésta, incluso pueden transmitir un mensaje opuesto a las palabras de la persona (Knapp, 1982). Así pues, en la clase de lengua extranjera, los aprendientes deben estar conscientes de que en cualquier cultura se usan gestos y, puede que estos no lleguen corresponder con aquellos de la propia cultura. Algunos gestos podrían llegar a ser muy sutiles, mientras que otros resultarían muy obvios. Del mismo modo, existen ciertos gestos universales, que se van a exteriorizar de una manera inconsciente, como lo es una sonrisa, real, que denota un gesto incuestionable de felicidad, ya sea aquí en México, en Francia, en Tuvalu u otra parte del mundo, no obstante, serán mayoritarios aquellos gestos específicos de cada cultura.

Asimismo, los gestos ocupan un lugar muy importante en la comunicación y clase intercultural, puesto que algunos gestos o acciones pueden resultar ofensivos en algunos países, podrían asimismo malinterpretarse, mientras que en otros ni siquiera llamarían la atención, es decir, pasarían desapercibidos o no significarían nada para los demás. Para ejemplificar lo anterior se muestran en la Tabla 3.4 varios gestos a través del movimiento de las manos que, de acuerdo con Morsella y Krauss (2004) proponen una mayor precisión en la comunicación, pues facilitan la memoria de trabajo espacial y la producción del lenguaje.

**Tabla 3.4** Ejemplo de gestos (aspectos kinésicos) en México y Francia

Gestos de las manos en Francia					
Similares a México					
	Tener miedo Avoir peur	Estar harto En avoir marre	Llamarse por teléfono Se téléphoner	Hacer changuitos Croiser les doigts pour forcer la chance	
	Diferentes a México				
		Cero Zéro / Rien	No te creo Mon œil !	Estar borracho Être bourré	Irse de algún lado S'en aller

Fuente: Elaboración propia, a partir de *Comme une Française* (2014) y *Apprendre le français avec HelloFrench* (2020)

De igual modo, el profesor de lengua puede hacer notar a sus aprendientes que existen gestos que pueden resultar un tanto problemáticos, sin siquiera saberlo, pues de acuerdo con el propio sistema cultural, se tratan de gestos inofensivos, pero que en otros lugares pueden resultar bastante ofensivos (Singer y Goldin-Meadow, 2005). En México, por ejemplo, para decir que uno se encuentra bien, que está de acuerdo con el interlocutor o que simplemente se está contento, se levanta el pulgar hacia arriba. No obstante, también es importante conocer que esta acción no va a significar lo mismo en todos los lugares, por ejemplo, en Afganistán e Irán, así como en algunas partes de Italia o Grecia, este gesto denota un insulto pues, se le está diciendo al interlocutor que vaya y se pierda o, mejor dicho, que se desaparezca (RTBF, 2020).

Otro ejemplo de gesto intercultural que puede mostrarse en la clase de lengua es cuando un mexicano o francés efectúan una señal con el dedo índice retrayéndolo continuamente,

esto significaría un llamado a acercarse. Si bien, para la cultura mexicana o francesa este gesto es inocente y pretende ser discreto, para la cultura japonesa y de Singapur no lo es; pues esto significa muerte y, seguramente, daría lugar a malentendidos si se hiciera allá. Asimismo, este gesto en Filipinas se utiliza únicamente para llamar a un perro por lo que si se hace frente a una persona de igual manera sería mal visto (Le Gorrec, 2019). Estos pocos ejemplos dan muestra de cómo las diferencias culturales pueden ser confusas y obstaculizar una buena comunicación entre los propios aprendientes (Rimé, 1985).

Considerando lo anterior, los aprendientes en la clase de lenguas deben entender que, al entrar en contacto con otra persona puede que los códigos gestuales tanto del otro, como los nuestros, no correspondan y lleguen a ser tan diversos. La problemática reside en que el interlocutor, como uno mismo, no sepan cómo reaccionar pues en este tipo de contexto se entrelazan cuestiones como culturas, tradiciones, significaciones y/o representaciones. De ahí que siempre sea recomendable informarse un poco sobre quién es el otro, y estar consciente de quién soy yo, para así poder llevar a cabo, de la mejor manera posible, la relación con el otro y evitar cualquier situación desagradable. Entonces la comunicación intercultural tomará fuerza a través de este ejercicio tan interesante como enriquecedor para cualquier aprendiente de lenguas (Corts y Pollio, 1999).

En segundo lugar, en cuanto a los aspectos kinésicos, se muestra la postura que refiere a las posiciones que adopta nuestro cuerpo. Estas posturas, casi siempre, corresponden con el subconsciente que transmite un mensaje y tiene que ver con la posición de las extremidades y el estado de relajación o tensión del cuerpo que se mantiene durante el contacto con el otro. Lowen (1958), por su parte, menciona que las posturas del cuerpo revelan la forma en que el sujeto se comporta y reacciona. Complementando lo anterior, Mauss (1971) señala que éstas tienden a modificar el ambiente, a través de los movimientos vitales que se hacen cotidianamente tal y como caminar, correr, descansar; siendo éstas las primeras y, ciertamente, las más naturales herramientas de las que se sirve el ser humano.

El profesor puede reflexionar junto con los aprendientes sobre las posturas que son movimientos que realiza cada persona, no importa el grado de dificultad, si es simple o complejo; éstas se aprenden culturalmente, tal y como sucede con el andar básico de cada día. Sin embargo, la forma de caminar, de sentarse, entre otras, no siempre es la misma

(Salinas,1994). Ésta puede presentar, ciertamente, similitudes o ser totalmente diferente culturalmente hablando. Es importante recalcarles a los aprendientes que las posturas pueden verse modificadas hasta el grado de evolucionar, conforme al estilo de vida que se tenga, el medio en el que uno se encuentre, la cultura con la que se esté en contacto, los artefactos culturales que lleguen a influir (medios de transporte que se utilicen, la vestimenta que se porte, entre otros).

En este sentido, para llevar a cabo un estudio más certero y profundo de las posturas corporales, Mauss (1971) propone una clasificación ordenada con base en los estadios evolutivos del ser humano; es decir, a) el nacimiento, b) la niñez, c) la adolescencia y d) la edad adulta. Las posturas corporales vinculadas al nacimiento podrían explicarse en la clase, por ejemplo, a través de las diferentes formas en que se puede dar a luz en las diferentes culturas (es decir, si la madre se sitúa en una posición acostada, en cuclillas o de pie), asimismo comprende la postura en la que debe estar el recién nacido para las distintas actividades que se relacionan con su día a día.

En cuanto a las posturas de la niñez, Mauss (1971) indica que éstas se relacionan en cuanto a las técnicas de alimentación, de crianza, de aprender a caminar, de sentarse, de juego, entre otros. Para la adolescencia, las posturas van desde un periodo de iniciación hacia un posterior desempeño de roles. Esto implica las formas y posturas que se adquieren por medio de la enseñanza formal en la escuela. Por último, las posturas corporales en la edad adulta comprenden los distintos modos de reposo y actividad, así como de cuidados higiénicos, de consumo, de relación sexual, de cuidados terapéuticos, entre otros. Cabe resaltar que varios de los elementos mencionados en la etapa adulta bien pueden ser efectuados en otras etapas, sólo que para este autor la clasificación se llevaría a cabo como se mencionó anteriormente.

En la clase de lengua extranjera convendría señalar a los aprendientes que, en las diferentes sociedades la forma en cómo se llevan a cabo ciertas posturas pueden ser distintas o similares (Narciso, 2018). A modo de ejemplo puede verse la posición de sentado; en México, el hecho de descansar comprendería una postura relajada y, comúnmente, sobre un asiento; sin embargo, para los miembros de otras sociedades como son los nómadas del Sahara el acto de reposar consistiría en estar en posición en cuclillas (ONU, 1963). O bien, la tradicional acción de sentarse en Japón denominada *seiza* que

consiste en todo un protocolo para doblar las piernas sobre el piso y así poder sentarse sobre las rodillas, mientras que se recargan los glúteos sobre los talones. Esta postura es utilizada no solamente para la ceremonia del té, sino también para las artes marciales, el meditar, practicar la caligrafía, entre otros (Curti, 2014).

Las posturas son, evidentemente, muy amplias al momento de estudiarlas en clase de lengua debido a las variaciones que pudiesen tener. Éstas abarcan múltiples cuestiones de la vida cotidiana como el caminar, los cuidados higiénicos y su amplia forma de lavar, jabonar, las posturas para excretar al igual que para orinar y limpiar, sin olvidar, la variedad de posiciones sexuales difundidas a través del tiempo y culturas, así como los cuidados posturales en cuestiones de la salud (Le Boulch, 1985). Tener este conocimiento, evidentemente, ayudará a que los aprendientes reduzcan el choque cultural al que se puedan enfrentarse cuando las posturas corporales del otro llegan a ser tan diversas en cuanto a la propia.

Continuando con el último de los elementos kinésicos está la mirada. Ésta tiene un rol fático ya que sirve para mantener el intercambio, para alternar turnos de habla y finalizar el intercambio, permite también verificar el interés del interlocutor durante el discurso. El profesor de lengua puede dialogar con los aprendientes respecto a cómo la mirada tiene que ver con el a quién se mira (si la mirada va de un hombre a una mujer, de una mujer a un hombre, de mujer a mujer o de hombre a hombre). Implica también el cómo se mira a los demás y si existe alguna intención (Descamps, 1990), por ejemplo, de un juego de coqueteo, de negocios, de enojo, de desilusión y cómo estos son aceptados o no culturalmente.

El factor tiempo, de acuerdo con Davis (1976), también se toma en cuenta. En este punto los aprendientes estarán conscientes de cuánto tiempo se mira a los demás, si se trata de miradas fugaces, de reojo, pausadas o prolongadas. Asimismo, es importante señalarles qué partes del cuerpo de la otra persona se ven en primera instancia, culturalmente hablando, o qué partes se evitan mirar; lo cual, evidentemente, va a ser muy distinto de una cultura u otra (Fast, 1984). Dicho lo anterior, en lo intercultural no sólo se trata de ver la parte del otro, sino también la parte en cómo nosotros mismos reaccionamos ante la mirada de los demás; la permisividad que tenemos con el otro, si concordamos o no en los códigos

culturales que nos envían los demás, las emociones que desprenden en nosotros y los sentimientos que estos pueden desencadenar.

Así pues, el contacto visual es necesario que se aborde en la clase, ya que éste se describe como un medio poderoso de la comunicación. Es hacer consciencia en los aprendientes que es a través de las miradas que se envían mensajes tanto conscientes como inconscientes que van a ejercer una gran influencia en cualquier situación. De acuerdo con Hall (1976), el contacto visual forma parte de la cultura oculta o no evidente que marca la percepción entre dos o más individuos. Las miradas son un mundo por descifrar y merecen, por lo tanto, ser tomados en cuenta. En la clase de lengua extranjera convendría resaltar la parte en que, en muchas ocasiones, uno no está consciente de la forma en que se mira (Cruz Díaz, 2003), tanto a las personas como los artefactos que les circundan y, en ocasiones, tampoco se presta atención al mensaje que se envía y los efectos que tienen estas miradas en la comunicación con los demás.

En la mayoría de los países occidentales, como lo es México o Francia, el mirar a una persona a los ojos durante una conversación simboliza, por ejemplo, respeto, sinceridad o interés y; contrariamente, la falta de ese contacto visual podría tomarse de forma negativa, puesto que denotaría una falta de respeto, interés o timidez. Empero, esta percepción está lejos de ser compartida por todas las personas del mundo. En este sentido, para muchas personas pertenecientes a países árabes y asiáticos, el mirar a los ojos es considerado una falta de respeto, inclusive una provocación, de ahí que, este tipo de comportamiento visual deba evitarse (Mty, 2020).

Es cierto que se habla de sociedades más distantes como lo es la árabe o asiática. Sin embargo, si en la clase de lengua se hace referencia al país de Francia, convendría señalar que las personas que están ahí no van a convivir o a toparse únicamente con franceses debido a que también hay un gran número de no inmigrantes (turistas, transmigrantes, visitantes en todas sus modalidades), así como de inmigrantes. Francia fue denominado el país más visitado del mundo, con más de 89 millones de llegadas de turistas internacionales en 2018 (*Ministère de l'économie des finances et de la relance*, 2018). De igual manera, en otro estudio llevado a cabo por el Insee en 2019, evidenció que 6,7 millones de inmigrantes vivían en Francia, lo que correspondía al 9,9% de la población total (siendo los países de

nacimiento de inmigrantes más frecuentes Argelia, Marruecos, Portugal, Túnez, Italia, Turquía y España).

Con esto, se evidencia que tomar en cuenta aspectos, como lo son el de la mirada o contacto visual que se tiene de otras sociedades o culturas, en la clase de lengua extranjera, es importante para el trabajo de la interculturalidad de modo que posibilite una buena comunicación y relación entre los individuos y se evite, en la medida de lo posible, el riesgo de malentendidos y perturbaciones, fuentes de posibles conflictos. Así se puede llegar a comprender mejor esas diferencias culturales fundamentales y, por lo tanto, desarrollar una mayor sensibilidad intercultural.

El segundo elemento del lenguaje no verbal son los aspectos proxémicos. De acuerdo con Hall (1960), la proxemia refiere al uso del espacio por parte del hombre como un producto cultural específico. Estos aspectos estudian como los seres vivos gestionan su relación con el espacio en las relaciones que tienen entre sí, siendo que todo ser humano tiene un espacio personal que protege de ataques externos. Se trata de hacerles notar a los aprendientes que la organización social del espacio varía de una sociedad a otra, así como la función de ésta en el proceso de comunicación, Hall (1984) estudia la distancia física a la que una persona se mantiene cuando se relaciona con los demás. Así, a través de la relación espacial, como la distancia entre las personas durante una conversación, la orientación de los cuerpos, la distribución del espacio o incluso la disposición de los objetos, se pueden distinguir no solo las diferencias de rango social, sino también el grado deseado de intimidad, el rol que se busca interpretar o la relación jerárquica que se establece entre las personas presentes (Stottinger y Schlegelmilch, 2000). En definitiva, es innegable que el espacio comunica, aunque sea un concepto bastante complejo de precisar y al que no siempre se le presta la atención en la clase de lengua extranjera.

Así pues, visto lo anterior, durante la clase, se puede dialogar con los aprendientes buscando la reflexión en cuanto a ejemplos como: “imagina que estás en Francia y te aproximas a alguien, que te acaban de presentar, para saludarlo de beso; no obstante, la otra persona, en lugar de aceptar el saludo de beso, rápidamente extiende su mano para efectuar un apretón o en su lugar sólo asiente con la cabeza. Resulta incómodo, ¿no es así? Ciertamente, más allá de lo que cada persona tenga como preferencia, a nivel individual, con respecto al espacio personal, también existen diferencias en cuanto a las

culturas, es decir, respecto a cuán apropiada es la proximidad (Ghemawat, 2004). En este sentido, las culturas de Latinoamérica, tienden a acercarse más y, por ende, hacer evidente el contacto físico. Por otra parte, en lugares como Estados Unidos o en algunos países de África, la proximidad va a depender de qué tan bien se conozca a las personas.

El profesor también puede explicar que, en Europa, no todo va a ser igual, por ejemplo, en España, Italia, así como otros países mediterráneos, la proximidad es usual y aprobada, pero en países como Inglaterra o Alemania, la proximidad dependerá en gran medida de la relación que se tenga con la persona, aunada a su preferencia personal. Ahora bien, en ciertos países del Medio Oriente, la proximidad, particularmente entre personas del sexo opuesto no es del todo aprobada (Mty, 2020). Sucede lo mismo en algunos países del sudeste asiático, donde esta proximidad no es muy frecuente culturalmente, revelando que el estar a una distancia muy cercana, de manera pública, se considera impropio. Por otra parte, en Japón, las personas suelen permanecer a una distancia determinada durante la conversación, esto con la finalidad de dejar espacio para efectuar una reverencia. Cuando la distancia física es individual, la experiencia y el aprendizaje sobre los otros y uno mismo la pueden ir modificando de forma más rápida, sin embargo, cuando se trata de una distancia cultural, es más difícil y lento, aunque no imposible (Sousa y Bradley, 2006).

El tercer aspecto del lenguaje no verbal, se mencionan los aspectos hápticos (estrechamente vinculados con los aspectos proxémicos) que aluden, primeramente, a si existe o no el contacto al momento de interactuar con los demás, y segundo en cómo se lleva a cabo ese contacto (Katz, 1925). En este sentido, es importante dialogar con los aprendientes que en todas las sociedades existen reglas sobre a quién, cómo, por qué, cuándo y bajo qué circunstancias las personas pueden tener contacto físico. Involucra entonces cuestiones como el contacto en público o en privado, así como la falta de contacto (Gibson, 1966). Estos aspectos proporcionan mucha información sobre las personas. Los aprendientes lo podrán notar desde un inicio al momento en que entran en interacción con el otro, es decir, por cómo se saluda a una persona, si se estrecha o no la mano, si se besa la mejilla, si se dan un abrazo, entre otros. Del mismo modo, lo háptico está presente cuando las personas se hablan entre sí a lo largo de una conversación. Es hacerles notar a los aprendientes la manera en que se toca o no a los demás y cómo ésta puede variar y tener diferentes significados entre las culturas (Loomis y Lederman, 1986).

El cuarto elemento del lenguaje no verbal es el de los aspectos olfativos, que tienen que ver con la información que llega a través del olor. La percepción olfativa, especialmente asociada con los estímulos visuales y auditivos, es una fuente de sensaciones de placer y disgusto, en donde el sentido del olfato crea "imágenes olfativas" en el cerebro (Bedichek, 1960). En la clase de lengua extranjera se puede trabajar este elemento al dialogar con los aprendientes respecto a que ciertos olores están determinados a varios lugares u objetos, por ejemplo, el incienso en la iglesia, el éter en el hospital, la lejía en la piscina, el jabón en el baño, el pan en la panadería, la carne en una sartén. Así pues, dependiendo de cada cultura en la que uno crece y se ha desarrollado, al igual que la experiencia, los olores van a ser percibidos por las personas de diferente manera, a los cuales, por consiguiente, se va a reaccionar distintamente (Larrea, 1997). Esto se debe a que no todos tenemos los mismos códigos para juzgar los olores (Engen, 1982).

A modo de ejemplo, el profesor puede decir que si una persona creció en un país donde se consume curry en casi todas las comidas, ese olor será trivial para esa persona, mientras que ese mismo olor podría resultar más "exótico" para alguien menos acostumbrado. Otro ejemplo, se muestra con un mexicano que huele por primera vez un queso Camembert pasado algunos días de maduración, o bien, un queso Munster, definitivamente le significará un olor nuevo y muy fuerte, que si bien para un francés, no será nada nuevo y le resultará de lo más normal identificar dicho olor. El profesor de lengua también puede abordar este elemento de lo olfativo al decir que los olores también se perciben de diferente manera según las épocas (Classen, 1993), a medida que cambia el mundo, igualmente, cambian los estándares en cuanto a los olores, es decir lo que era un olor considerado agradable o desagradable en siglos o décadas atrás puede o no que en la actualidad sea diferente. Los aprendientes podrán entonces estar conscientes de que la forma en cómo apreciamos los olores ya sean positivos o negativos, también es construida, con base en los recuerdos y vivencias individuales, así como con las enseñanzas particulares, por parte de los que nos rodean (Corbin, 1986). Es decir, somos socializados en cuanto a lo que la propia cultura estima que huele bien o mal.

Por último, en cuanto a estos aspectos olfativos, también se tiene la parte de los olores y los estereotipos que se vinculan a cada sociedad que, conviene ciertamente trabajar en el salón de clase. Cuántas veces no se ha escuchado que ciertas sociedades no huelen bien, o desprender un olor muy fuerte que corresponde a los alimentos que consumen con

frecuencia. De igual manera, se escucha lo positivo en cuanto a que ciertas sociedades cuidan mucho su higiene y procuran oler de la mejor manera posible. Con esto se puede ver en la clase de lengua cómo los aromas cambian de ser sensaciones físicas para pasar a evaluaciones simbólicas.

El quinto elemento del lenguaje no verbal es el aspecto de cronos. Estos, de acuerdo con Poyatos (1981) se centran en la organización y el uso que el hombre hace del tiempo. En este sentido, el autor distingue dos categorías de tiempo dentro del cronos: 1) el conceptual y 2) el social. El tiempo conceptual alude a los comportamientos habituales, a las creencias estrechamente relacionadas con la percepción y apreciación del tiempo específico de cada cultura, su impacto en los eventos y el valor cultural atribuido a ciertos conceptos como la puntualidad o el respeto más o menos estrictos de los horarios. Ahora bien, por lo que se refiere al tiempo social (que depende directamente del tiempo conceptual), este mismo autor señala que se refiere al uso que se hace del tiempo en las relaciones sociales.

A modo de ejemplo se puede ver, en la clase de lengua, la duración y el horario de ciertos actos sociales que se tiene tanto en la cultura francófona como en la mexicana. Entre estos, pueden ser una visita personal o profesional, la franja horaria socialmente aceptada para una llamada telefónica y su duración, o bien, la organización de actividades que marquen la vida cotidiana con el tiempo: como lo es la hora de tomar los alimentos, irse al trabajo, la escuela, el tiempo para descansar, hacer las compras. Aunado a lo anterior, se puede ver en la clase el tiempo destinado al horario de comercios e instituciones públicas que, ciertamente, va a ser muy distinto de una sociedad a otra, por ejemplo, que en Francia gran parte de los negocios están cerrados en día domingo (Direction de l'information légale et administrative, 2018).

Así pues, en el salón de clase conviene abordar este elemento de cronos, y tratar cuestiones como las del valor de la puntualidad que varía según la cultura y el contexto en el que se esté (Ortiz, 2004). Por ejemplo, el profesor puede dialogar con los aprendientes que, en gran parte de países occidentales, un retraso de ciertos minutos podría ser tolerado en circunstancias normales (como encontrarse con alguien en un bar, llegar a la casa de alguien como invitado, entre otros). Sin embargo, en la parte oriental se entendería que cualquier tipo de impuntualidad (es decir, de demora) corresponde a una falta de respeto (El Comercio, 2018). Ahora bien, en todo el mundo cuando se trata de ir al trabajo o a la

escuela, el tiempo también es muy importante. Si la persona no cumple con el horario, corre el riesgo de ser sancionada a menos que pueda explicar y probar el motivo de su retraso. El funcionamiento de los medios de los medios de transporte también juega un papel fundamental en la cultura, y es preciso hacérselo notar a los aprendientes, pues esto permite que los usuarios puedan, a su vez, cumplir con sus compromisos de tiempo. En este sentido en muchos países de Europa, por ejemplo, existen horarios muy estrictos en los que se tiene la seguridad de saber la hora en la que el autobús, el tren, u otro medio pasará, así como el momento en el que llegará a su destino (La Vanguardia, 2017), mientras que, en otros lugares no se cuenta con esa parte y, por ende, la gente tiene que prever sus tiempos para, ante cualquier imprevisto, estar puntual en donde deba estar.

Otro tipo de ejemplo de cronos, para ver en el salón de clase, tiene que ver con el uso común de diminutivos en México que puede generar mucha confusión en otras sociedades o culturas. El diminutivo se usa en principio para reducir el tamaño de un objeto o para disminuir el significado de una palabra (Voskuilen, 2019). Puede marcar un signo de cariño o por el contrario ser percibido como ofensivo. En la vida cotidiana el uso de diminutivos puede generar cierta confusión, sobre todo con la famosa expresión temporal "ahorita" (Malaver, 2017). Es una de las palabras a temer, sobre todo si se pronuncia en un contexto de emergencia, por ejemplo, un jefe que le pide a su empleado los reportes de la semana y responde este último con un "ahorita".

"Ahora" significa en este momento, por lo que uno podría pensar razonablemente que "ahorita" significa de inmediato, en un momento muy corto. El profesor puede decir que paradójicamente, esta palabra a menudo resulta en horas o incluso días de espera. Por tanto, es necesario comprender, durante su formulación, una muy probable distorsión del tiempo (Portillo, 2016). Sucede lo mismo con la expresión "al ratito", que significa "dentro de un rato breve". Esta respuesta, aunque no da ninguna precisión sobre el momento exacto, tiene el mérito de hacerte saber que no se hará de inmediato. Los aprendientes con esto comprenderán que, en las relaciones entre ellos, como mexicanos, con personas de diferentes culturas es importante tomar en cuenta estos aspectos con el fin de evitar malentendidos, enojos y demás barreras que impidan una correcta comunicación intercultural.

El sexto elemento del lenguaje no verbal es el de los aspectos vocálicos. Estos se refieren a la comunicación vocal que está separada del lenguaje real. Esto incluye factores como el tono de voz, tipo de voz, diferenciadores (risa, llanto, suspiro, bostezo, entre otros) (Poyatos, 1974). En este sentido, es importante hacerle notar a los aprendientes el gran efecto que, el tono de voz puede tener sobre el significado de una oración. Cuando se dice en un tono de voz fuerte, los oyentes pueden interpretar la aprobación y el entusiasmo. Las mismas palabras dichas con un tono de voz vacilante podrían transmitir desaprobación y falta de interés. Por tal motivo, conviene tomar en cuenta todas las diferentes formas en que el simple hecho de cambiar el tono de voz podría modificar el significado de una oración. A modo de ejemplo, durante la clase de lengua, un aprendiente podría preguntarle a otro cómo está y esa persona podría responder con el estándar "estoy bien" o "ça va", no obstante, la forma en que se dicen esas palabras podría revelar una gran cantidad de cómo se siente en realidad dicha persona. Por otra parte, un tono de voz frío podría sugerir que en realidad no está bien, pero no desea discutirlo. Un tono de voz alegre confirmará que realmente le va bien. Un tono sombrío y abatido indicaría lo opuesto a estar bien.

Además de que la voz transmite todo un aspecto sociocultural, un nivel de educación y posiblemente un origen debido a los acentos es interesante ver dialogar con los aprendientes en el sentido de cómo nos vamos construyendo cultural y personalmente por mimetismo, por imitación y, por lo tanto, adoptamos fácilmente algunas de las características vocales de quienes nos rodean (Triglia, 2017). Ejemplos como la pronunciación, la melodía, el fraseo y el ritmo del habla son el resultado de la mímica, al igual que el tono de voz nasal. En este aspecto de la voz, tenemos una forma de poder, de capacidad, de acción. Y es que, la voz presenta constantemente al otro todos los aspectos íntimos, emocionales de nuestra personalidad. En este sentido es hacer consciencia en los aprendientes que, una oración siempre está coloreada por la manera en que la voz la modula y cómo la pronunciamos: alegría, sorpresa, sobrecogimiento o ironía (Cabrelles, 2006). Los sentimientos subyacentes cambian lo que decimos, conscientemente o no. Por ejemplo, la ira y el estrés se expresan a través de una voz más aguda y entrecortada, mientras que la melancolía, la tristeza y el aburrimiento son más pronunciados en un registro bajo, con un flujo lento.

En la clase de lengua extranjera, trabajar con estos aspectos vocálicos en la parte intercultural será de gran ayuda, al tratar temáticas como las sociedades más ruidosas, o

las que son más silenciosas. De igual manera, que en algunas lenguas se habla con un timbre de voz mucho más alto que en otras y que, para algunas personas que no han tomado esto en cuenta, podría interpretarse como una señal de agresividad o pasividad, por ejemplo. El profesor de lengua puede ilustrar lo anterior con la lengua china. En el chino cantonés existen nueve tonalidades, mientras que en el chino mandarín se emplean únicamente cuatro tonos de forma oficial (Planas, 2009), más un quinto denominado ligero.

La malinterpretación radica en que los que hablan el chino mandarín se expresan mayoritariamente en el cuarto tono pues es éste el que abarca prácticamente un tercio del léxico chino. No obstante, en otras lenguas como lo es la inglesa, ese mismo cuarto tono, es empleado para exteriorizar el enojo (Valladares, 2020). Mientras que, para una sociedad, representa únicamente un tono que comprende gran parte de las palabras chinas, para otra sociedad, ese tono podría significar agresividad. Otro ejemplo para tomar en cuenta en la educación intercultural es que, en el sur de Nigeria se habla con un tono de voz mucho más alto que a diferencia del norte se habla con un tono de voz más bajo. O bien, en Tailandia y Japón, hablar bajo es considerado un signo de respeto, así como de buena educación (Focus Asia, 2012). Tener en cuenta cómo se llevan a cabo los aspectos vocálicos en las diferentes sociedades o culturas permitirá que los aprendientes no caigan en malentendidos o enojos al momento de interactuar con los demás.

El séptimo aspecto, del lenguaje no verbal, es el de la apariencia. La apariencia nunca ha despertado tanta preocupación e interés como lo es hoy en día debido a que nos comunicamos más con imágenes que con palabras. Es así como la imagen es, ante todo, un vector de información, pero también es uno de los principales medios de comunicación, en este sentido, primero somos vistos, luego escuchados y, finalmente, comprendidos (Pont, 2008). El profesor en este apartado puede explicarles a los aprendientes que la apariencia o imagen de cada persona está formada por su morfología, sus gestos, sus posiciones, su ritmo, su tono de voz, su relación con el espacio, su piel, su peinado, su vestimenta (los colores que usa, sus complementos), sus tatuajes u otros factores que modifican la apariencia (Patterson, 2011). Este conjunto de elementos constituye la "tarjeta de presentación personal". Se trata de una comunicación visual de la que no siempre los aprendientes o cualquier otra persona están conscientes, sin embargo, va a influir sistemáticamente en su opinión como interlocutor. Y es esa la que van a retener en primera instancia hasta que se pase a otro medio.

En la clase de lengua conviene trabajar la apariencia ya que también puede alterar reacciones, juicios e interpretaciones fisiológicas en los aprendientes. Estas primeras impresiones son importantes, puesto que pueden influir en cómo se percibe a las personas de otras culturas/sociedades y cómo se nos percibe a nosotros mismos e incluso hacer presuposiciones (Kapelusz, 1950) en cuanto al lugar de origen de la persona (con base en el fenotipo, es decir, las características físicas que se pueden observar a simple vista en una persona, como lo es a) la estatura -si es alta, mediana o baja-, b) la complexión física y el tipo de cuerpo -ectomorfo, mesomorfo o endomorfo-, c) el color de ojos -café, ámbar, avellana, verde, azul, negros-, d) el color de cabello -negro, castaño, rubio, pelirrojo, grisáceo-, e) tono de piel, entre otros); también se pueden hacer presuposiciones en cuanto a qué se dedica la persona, su nivel socioeconómico, las actividades que realiza, gustos o aficiones, entre otros. En este punto, convendría trabajar en el salón de clase la cultura y cómo ésta va a ser una influencia importante al momento de entrar en juego con esas representaciones sobre la apariencia.

### **3.3.2.3 Lo no dicho del discurso**

Ahora bien, dando paso al tercer elemento de la dimensión comunicativa, se presenta lo no dicho del discurso. Vega (1998) señala que éste debe diferenciarse de lo no verbal. Así pues, este autor lo señala como un sentimiento que no se dice en absoluto (ni en lo verbal ni en lo no verbal) y que, a menudo, ni siquiera es consciente y es en este punto donde se evidencia la verdadera causa del comportamiento. Por ejemplo, una formulación verbal cortés puede ir acompañada de reproches o ira no verbal (cuando el otro nos exaspera). Esta ira, de hecho, es causada por un malestar personal tácito que no se confiesa ni al otro ni a uno mismo.

En sí para este autor, lo no dicho del discurso hace mención a todo lo que el hablante hubiese querido decir sin expresarse explícitamente con palabras o con signos perceptibles e interpretables por su interlocutor. La noción de lo “no dicho” se compone de la palabra *no* y la palabra *dicho*. Estas dos palabras juntas se han convertido en una sola, considerada oficialmente en el diccionario de la lengua francesa alrededor de 1980. Hoy en día, lo “no dicho” es utilizado por los lingüistas, al igual que los especialistas en comunicación y salud mental (tal como psiquiatras, psicólogos, pediatras, entre otros.) con la finalidad de informar sobre una implicación, un significado que está oculto o un síntoma (Berbinski, 2015); del

mismo modo, lo no dicho, es empleado en los medios de comunicación cuando se trata de política.

Le Nouveau Petit Robert (1993) define entonces lo *non-dit* como aquello que no se dice, lo que permanece oculto en el discurso de alguien, tal como los sentimientos, las intenciones y lo que no se expresa y comunica mediante el habla, es decir, que el hablante no pronunció en forma de palabras audibles o signos conscientemente perceptibles. Lo no dicho es un concepto que se define y se usa de distinta forma según los autores. Todo va a depender de la manera en que se perciba el lenguaje, debido a que lo no dicho adquiere significado en relación con lo dicho. Por otro lado, el habla acentúa nuestra vida cotidiana. En otras palabras, nos acompaña casi en todo momento, inclusive el silencio, tan raro en las sociedades modernas, va a cobrar sentido en relación con el habla (Breton, 2003).

En la clase de lengua extranjera conviene trabajar esta parte de lo no dicho del discurso, puesto que aquello que no se dice, durante la comunicación, puede interpretarse como un cierre hacia los demás o una censura hacia a uno mismo. Hay ciertas personas que perciben lo no dicho como algo perjudicial para la comunicación auténtica entre las personas y otras lo ven como el respeto hacia uno mismo o al interlocutor. En el caso de lo no dicho de manera consciente, si el hablante no toma la precaución de especificar explícitamente el significado de su no dicho, el o los oyentes podrían atribuirle una amplia variedad de significados que podrían ser la fuente de grandes malentendidos (Languirant, 1999). El profesor puede dialogar con los aprendientes sobre el hecho de que en ciertas culturas o sociedades lo no dicho es, a veces, un compromiso que hace posible vivir, amar, actuar, respetar y ser felices con los demás. En ocasiones, para ciertas culturas, lo no dicho es consciente e intencional debido a que, como humanos, nos preocupa no decir las cosas que serán recordadas y que podrían crear una distancia reprimida por siempre.

Ahora bien, para esta parte de lo no dicho, se consideran cinco elementos: a) inferencias, b) presuposiciones, c) sobreentendidos, d) indirectas, e) malentendidos; los cuales se explican a continuación.

Primeramente, la inferencia, ésta es la acción y el efecto de inferir -deducir algo, sacar una conclusión de otra cosa, conducir a un resultado- (Parodi, 1989). La inferencia surge de una valoración mental entre diferentes expresiones que, cuando se relacionan como

abstracciones, nos permiten trazar una implicación lógica (Moreno, 2008). A partir de hipótesis o argumentos, es posible inferir una conclusión (que puede ser verdadera o falsa). Por ejemplo, en el salón de clase se puede poner como ejemplo: “cada vez que juega la selección mexicana, José falta a clases: mi inferencia es que mañana tendremos que pasar a exponer sin ayuda de José debido a que mañana juega la selección mexicana y por tanto él faltará”. En este sentido, es importante entender que en la vida no podemos dejarnos guiar por inferencias. Conviene esperar y confirmar los hechos antes de tomar una decisión. El trabajar las inferencias, en la clase de lengua extranjera, ayudaría principalmente con la comprensión lectora de textos, ya que estos no se reducen únicamente a palabras (Gallego y Mejía, 2016). Leer es todo un ejercicio y la complejidad aumenta si se trata de otra lengua que no es la materna, pues se debe analizar, comparar, relacionar y, sobre todo, inferir al sacar conclusiones a partir de la información.

En segundo lugar, dentro de lo no dicho, se encuentran las presuposiciones. La presuposición se trata de un tipo de información que, si bien no está expresada de manera explícita, se desprende necesariamente del enunciado. Kerbrat-Orechioni (1986: 25) define la presuposición como:

Todas las informaciones que, sin estar abiertamente puestas (es decir, sin constituir en principio el verdadero objeto del mensaje que se transmite), son sin embargo automáticamente entrañadas por la formulación del enunciado en el cual se encuentran intrínsecamente inscritas, sea cual sea la especificidad del cuadro enunciativo.

Se basa principalmente en el conocimiento previo que se da por supuesto y compartido por los individuos que participan en el acto comunicativo. Se considera que una información se presupone cuando una afirmación depende de ella para tener sentido (Gallardo, 2008). Consideremos, por ejemplo, la siguiente pregunta: “¿Cuándo regresará Adrien a la casa?”. Esta afirmación solo puede tener sentido si se toma en cuenta que Adrien se fue de casa, al menos por un tiempo, esa es la información que se asume.

Por otro lado, si Adrien está en casa, la suposición no es válida, lo que hace que la declaración no tenga sentido. En este sentido, conviene que, en la clase de lengua, los profesores recalquen la importancia de hacer notar que la información presupuesta va a estar marcada por palabras y expresiones presentes en el enunciado mismo y será

entonces, el resultado de un razonamiento lógico. También, a menudo, se ven presuposiciones hechas por parte de los aprendientes en cuanto a elementos de la cultura que se está aprendiendo, ejemplo: “Ayer, en el centro, conocí a un francés, pero no le gusta el queso” presuponiendo que, en este caso, a todos los franceses les gusta el queso. O bien, otro ejemplo, “en clase la profesora me dijo que no puedo conjugar el verbo *aller* como los verbos del primer grupo” él presupuso que sí, pues *aller* termina en -er como aquellos verbos que se consideran del primer grupo.

En tercer lugar, dentro de lo no dicho, se explican los sobreentendidos. Estos conciernen a la manera en la que el destinatario ha de descifrar el sentido del enunciado. Aunado a lo anterior, el sobreentendido alude a la información que tanto la parte emisora como receptora comparten y por consiguiente no es necesario dar una explicación (Frías, 2001). Sin embargo, cuando una de estas partes no tiene conocimiento de tal información, entonces podría equivocarse, efectuar mal una acción o no decodificar adecuadamente el mensaje y como resultado no tener un *feedback* (Vázquez, 2019). A manera de ejemplo si una persona dice “coloca la olla con agua y sal” habrá ciertamente un conjunto de supuestos que no será del todo necesario detallar como: el lugar donde colocar la olla, la cantidad de agua a poner, la cantidad de sal en el agua, encender la estufa, poner encima una tapa a la olla, y quizá advertir cuando ésta hierva; ninguna de estas cosas es preciso comunicar y son datos que están implícitos.

El uso de sobreentendidos hace que el hablante se esconda detrás de una declaración. Por tanto, decimos que los sobreentendidos son responsabilidad del receptor, mientras que los supuestos son compartidos por enunciadores y receptores (Gallardo, 1996). En la clase de lengua extranjera, y aún más en nuestra vida diaria, estamos rodeados de información implícita. Por consiguiente, los aprendientes junto con su profesor deben estar atentos a la parte de sobreentendidos de forma que se sea claro al momento de las explicaciones o ejemplificación y no dar por hecho que ya no es necesario dar cierto tipo de explicación. Si en clase, por ejemplo, se ve la temática de publicidad, como parte de los hábitos y pensamientos de la sociedad, se puede ver que ésta está rodeada de sobreentendidos. En las campañas políticas y sus propagandas, por ejemplo, “estamos mal, pero vamos bien” lo no dicho del discurso aludiría a que actualmente, la situación política, no ha ido del todo bien, sin embargo, si se opta por ellos como opción, las cosas mejorarán. Otro ejemplo de sobreentendido sería de un jefe que le dice a su empleado “¡Ya ponte a trabajar! En el

sentido se sobreentendería que él se encuentra en una posición para dar una orden de ese tipo a otra persona, su empleado.

En cuarto lugar, dentro de lo no dicho, se abordan las indirectas, las cuales se refieren a aquello que se deja entrever sin ser dicho de manera directa (Ucha, 2012). El uso de indirectas puede abordar cualquier situación y pueden ser arrojadas hacia cualquier persona, con la posibilidad de generar tensión (González, 2019). Cuando una persona se comunica a través de indirectas, demuestra una falla de comunicación deliberada caracterizada por una falta de coherencia entre lo que se está diciendo y lo que se pretende comunicar. Si esta dinámica del uso de indirectas se convierte en algo recurrente, con el propósito de burlarse o humillar, puede terminar convirtiéndose en un abuso psicológico y llegar inclusive hasta la ansiedad o paranoia. Así pues, para un aprendiente de lengua extranjera o cualquier otra persona que no está acostumbrado al uso de indirectas, ya sea por su cultura, grupo social o simplemente su forma de ser, podría convertirse en un problema dentro de una situación comunicativa intercultural, por tal motivo, es conveniente que se trabaje en el salón de clase.

Lo no dicho del discurso, a través de las indirectas, resulta ser un elemento de gran valor para ciertas culturas, principalmente en aquellas que procuran, en la medida de lo posible, no ofender al interlocutor. A modo de ejemplo, el profesor puede dialogar con los aprendientes sobre cómo en las culturas asiáticas, específicamente en Japón no está bien visto el externar algo que pueda llegar a incomodar a la otra parte, debido a que se brinda gran importancia a la protección en cuanto a los sentimientos de las demás personas, al igual que en prevenir la deshonra y el malestar de la sociedad a toda costa (Montagud, 2019). Así pues, ilustrando lo anterior, se pone el caso de una tienda en Japón, donde una persona entra con la intención de comprar un determinado artículo. No obstante, si en dicha tienda no cuentan con ese producto, y el empleado bien que lo sabe, en lugar de ser directo y comunicarle al cliente que dicho producto no lo tienen en ese establecimiento, busca responder con un “permítame, iré al almacén a buscarlo” o bien, “deje consulto con el responsable”. Pasado un tiempo el empleado aguardará hasta que el cliente se marche y “perciba” que ya pasó tiempo y no vuelve con noticias del producto, por ende, quizá no lo tengan.

Bajo esta perspectiva occidental, para los aprendientes de lengua extranjera, se podría pensar que la manera de actuar del empleado supondría una pérdida de tiempo considerable, y que, ciertamente lo es. Pero, para el japonés, el ciudadano que ha crecido en esa cultura y conoce cómo se llevan a cabo las reglas socioculturales que conducen su mundo, entienden, en primera instancia, lo que significa, o lo que permanece oculto tras ese “permítame, iré al almacén a buscarlo” o “deje consulto con el responsable”. Con esto, se evita el ofender al cliente al no contar con el producto que buscaba. En este sentido, el docente da muestra de cómo las indirectas pueden ser manejadas a través de las diferentes sociedades o culturas, y con ello, no es que una esté bien y la otra mal, sino que son ópticas diferentes de actuar en este mundo.

Por último, en quinto lugar, dentro de lo no dicho, abordamos los malentendidos. Estos son palabras o acciones tomadas en un sentido diferente del que fueron dichas (Causa, 1991). Ya sea fuera o dentro del salón de la clase la comunicación a menudo falla porque se acumulan malentendidos. No se trata únicamente de expresarse apropiadamente, sino de adaptarse también a la comprensión del otro. El malentendido, para Giacomi, Houdaifa y Vion (1984), se define por una divergencia de interpretación semántico-pragmática llevada a cabo por dos interactuantes del mismo mensaje, uno de los cuales es principalmente el productor, el otro intérprete. La mayoría de las veces, la comunicación funciona con grados de malentendidos.

Es decir que las diferencias de interpretación que se consideran insignificantes para los interactuantes no perturbarán el avance del intercambio. Por otro lado, si las diferencias de interpretación son importantes, la comunicación se interrumpirá temporalmente (De Heredia, 1986). Luego, uno de los hablantes puede actuar para resolver el malentendido recurriendo a estrategias de comunicación como la reformulación. Sin embargo, también ocurre que los interactuantes dan la impresión de entenderse, como una especie de "diálogo de sordos". Giacomi, Houdaifa y Vion (1984), abordan una clasificación de los diferentes tipos de malentendidos: a) malentendidos por diferencias culturales, b) malentendidos por juegos de rol, c) malentendidos por la forma lingüística, d) malentendidos fónicos.

El primer tipo de malentendido resulta de las diferencias culturales: diferencias en los sistemas de valores, prácticas culturales, rituales comunicativos, entre otros. El segundo

tipo de malentendido aparece en los juegos de rol. Se trata de la dificultad para comprender la naturaleza de los roles asumidos en el intercambio. El tercer tipo de malentendido proviene del uso divergente de la misma forma lingüística (por ejemplo, en francés: puede presentarse el caso de que una persona no acepte el uso el verbo *jouer* fuera de la actividad lúdica, y que diverja en la interpretación de *jouer au théâtre*. El cuarto tipo de malentendido se refiere a los análisis divergentes realizados en el reconocimiento de la forma fónica del mensaje. Estas divergencias pueden ocurrir en varios niveles del lenguaje: léxico, morfológico y sintáctico. Se trata del significado producido por el emisor, y que, al no ser reconocido por su receptor, se toma por otro, por ejemplo, una semejanza fonética entre ellos (de Hérédia, 1986). Este tipo de malentendidos no siempre se debe a un error de recepción acústica en el interlocutor. También puede deberse a otros factores provenientes del emisor, como una mala pronunciación o un desliz.

Así pues, en la clase de lengua extranjera, conviene trabajar los malentendidos, puesto que, para tener éxito en la comunicación, los interactuantes deben recurrir a estrategias de comunicación que no sólo sean lingüísticas sino también interactivas (Berthoud, 1986). Entonces es necesario tener en cuenta los aspectos interactivos de la comunicación que subraya el hecho de que el aprendiente es sólo uno de los participantes del intercambio y que, por lo tanto, este intercambio únicamente puede ser una construcción entre dos o más personas. Por tanto, es fundamental prestar atención a las producciones y estrategias del hablante nativo como a las del hablante que aprende la nueva lengua ya que, en realidad observamos un esfuerzo mutuo de los dos interlocutores para un intercambio exitoso.

### **3.3.3 La dimensión conductual**

Continuando con la integración de las dimensiones de la competencia intercultural, la tercera dimensión corresponde a la conductual. Ésta tiene que ver con la forma de conducirse por el mundo, tiene por efecto, tomar en cuenta los comportamientos, tanto propios como ajenos, y las formas de relacionarse con los demás. Esta dimensión abarca cuestiones relacionadas a: 1) el etnocentrismo y etnorelativismo, 2) los estereotipos culturales, 3) los prejuicios y la 4) discriminación; las cuales se explicarán a continuación.

#### **3.3.3.1 El etnocentrismo y etnorelativismo**

Primeramente, el etnocentrismo refiere a la tendencia a ver el mundo desde su propio marco de referencia. Sumner (1906) es el primero en utilizar este término en el estudio de las relaciones intergrupales y la cultura, definiendo al etnocentrismo como una actitud de considerar al propio grupo como el centro del universo y evaluar los otros grupos a partir del suyo. El etnocentrismo se basa en esta tendencia, natural del ser humano, a privilegiar las normas y valores del grupo étnico al que pertenecen. Cuanto más marcados son los filtros culturales a través de los cuales los miembros de un grupo examinan a los individuos que pertenecen a una cultura diferente a la suya, más pronunciado es el etnocentrismo (Lévi-Strauss, 1993).

El etnocentrismo se acompaña de un proceso de categorización del cual se distinguen los miembros que están dentro y fuera del grupo. A menudo, este mecanismo cognitivo va de la mano con juicios que miran hacia adentro y juicios desfavorables sobre los grupos externos. Desde un punto de vista emocional, el etnocentrismo es, por ende, un fenómeno caracterizado por: 1) las actitudes positivas hacia el endogrupo<sup>2</sup>; 2) las actitudes negativas hacia los exogrupos<sup>3</sup>; 3) y la convicción de que los exogrupos son inferiores al endogrupo (Bourhis y Gagnon, 1994). Cuanto más conflictiva es la situación intergrupar, aumenta considerablemente esta tendencia. Estos mismos autores señalan que el etnocentrismo se transmite sin nuestro conocimiento y desde muy temprana edad: por ejemplo, en la escuela, vamos adquiriendo un punto de vista etnocéntrico de nuestra historia con respecto a la de otros grupos.

Es cierto que las experiencias llevadas a cabo por los profesores de lengua materna en su respectivo país les han permitido a los aprendientes conocer y comprender mejor su cultura con miras a transmitirla. Sin embargo, su conocimiento de la cultura mexicana, o francesa, según sea el caso, a menudo está imbuido de su propia visión del mundo, corriendo el riesgo de caer en la trampa del etnocentrismo. Si un profesor, por ejemplo, explica la diferencia y la forma en cómo se deben ver las cosas, los problemas, o bien, cómo se debe actuar en ciertas situaciones; se puede notar que dicho profesor no invita a sus aprendientes a reflexionar y cuestionar sus propias representaciones frente al otro, sino que les dicta cómo actuar, interactuar y ver las cosas. Este método contradice los principios

---

<sup>2</sup> Grupo social del cual una persona se identifica psicológicamente como miembro.

<sup>3</sup> Grupo social con el que un individuo no se identifica.

de la interculturalidad e inevitablemente ayuda a fortalecer aún más el anclaje de los estereotipos entre los aprendientes. Este método es "interculturalmente incorrecto" (Zarate, 1986). Este último afirma que lo incorrecto reside en transformar una experiencia individual en una verdad general. Ante estas delicadas cuestiones, el profesor también debe estar muy atento a la hora de descifrar sus experiencias personales en la clase de lengua porque el discurso del profesor es a menudo percibido por los alumnos como un reflejo exacto de la realidad. La experiencia de estar en contacto con la cultura extranjera que se enseña sólo se puede validar si el profesor sabe reconocer y evitar las trampas del etnocentrismo.

Complementando lo anterior, Bennett (1997) concuerda en que el etnocentrismo es una fase en la que el individuo asume que su visión del mundo es el centro mismo de la realidad. El trabajo de Bennett está en el origen de la elaboración de un proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural durante el cual el aprendiente puede eventualmente pasar del etnocentrismo (etapas 1 a 3) al etnorelativismo (etapas 4 a 6).

La negación es la base, o primera etapa, de una cosmovisión etnocéntrica: el aprendiente de una lengua extranjera rechaza la existencia de diferencias y otras cosmovisiones. Los aprendientes que se encuentran en esta etapa no están conscientes de las diferencias culturales. Esta negación puede deberse al aislamiento: en este caso, es poco probable o incluso muy improbable que se enfrente y experimente la diferencia. También puede deberse a la separación, una situación en la que la diferencia se deja de lado deliberadamente y donde un individuo, o un grupo, intencionalmente construye barreras entre él y las personas "diferentes", para no enfrentarse a la diferencia.

Aunado a lo anterior, es importante pensar que, en la clase de lenguas, podemos encontrar aprendientes que se encuentren en esta etapa; pues conocen y tienen el conocimiento de cómo hacer las cosas en lo que respecta a su propia cultura, la mexicana, y, por ende, creen o piensan que en la cultura francesa o en otra, las cosas se efectúan de forma similar. Ciertamente si el aprendiente en este punto cree que las diferencias culturales no existen, es usual que no evidencie interés por la cultura del otro (AFS Intercultural Programs, 2012). Algunas de las frases comunes de aquellos en la etapa de negación son: "en todas partes es igual, hay gente, edificios, atracciones turísticas" o "nunca he viajado, ni he tenido contacto con extranjeros, no es algo que me llame la atención."

En la segunda etapa, Bennett (1986) describe la defensa. En esta etapa el aprendiente ya llega a percibir ciertas diferencias culturales, no obstante, puede llegar a sentir intimidación por ellas. De igual manera, la diferencia cultural puede verse como una amenaza, porque ofrece una alternativa a nuestra visión de la realidad y, al hacerlo, a nuestra identidad. Para ese aprendiente que se encuentra en defensa, el mundo está discernido entre “yo/nosotros” y “ellos” (AFS Intercultural Programs, 2012). En esta etapa como se ve, se percibe la diferencia, pero a su vez se combate. La estrategia más común para combatir la diferencia es la denigración, que implica emitir un juicio negativo sobre cualquier cosmovisión diferente.

En el salón de clase esto podría evidenciarse en los aprendientes a través de los estereotipos y en su forma extrema el racismo. La otra cara de la negación es la superioridad, que implica enfatizar los aspectos positivos de la propia cultura y dar poco o ningún interés por la cultura del otro, de esta manera implícitamente despreciada. A veces hay una tercera estrategia para protegerse de la amenaza de la diferencia, que Bennett llama "cambio de rumbo". En este sentido, el aprendiente valorará la cultura del otro y denigrará su propio trasfondo cultural. Esta estrategia, que a primera vista puede parecer una prueba de "sensibilidad intercultural", es en realidad sólo la sustitución del centro de su etnocentrismo (nuestro propio trasfondo cultural) por otro. Algunas de las frases típicas de aquellas personas/aprendientes en defensa son: “México tiene el mejor...”, “en mi país la gente, es más -adjetivo positivo-”. “Mis compatriotas mexicanos me avergüenzan, por eso prefiero juntarme con puro extranjero” (cambio de rumbo).

Ahora bien, la tercera etapa del etnocentrismo que considera Bennett (1997) es la minimización. En este caso la diferencia se reconoce y ya no se combate con estrategias de desprecio o superioridad, debido a que todos somos seres humanos, sin embargo, se minimiza su trascendencia (AFS Intercultural Programs, 2012). En el salón de clase, se pueden identificar aprendientes en esta etapa al ver que ponen un mayor énfasis a las similitudes culturales, aquellos valores compartidos y puntos en común. Estos puntos en común, de los que se habla, se construyen sobre la base del universalismo físico, dicho de otra manera, sobre las similitudes biológicas que tenemos los seres humanos, todos tenemos necesidades similares, así como deseos y sentimientos. Algunas de las frases típicas de aquellas personas/aprendientes de minimización son: “Los belgas y los

mexicanos tenemos tradiciones diversas, pero cuando se llega a conocer ciertamente al otro, te das cuenta de que compartimos muchas cosas, somos prácticamente lo mismo.”

El etnorelativismo se manifiesta, por su parte, como una dinámica inversa, ya que es una tendencia a aceptar la otra cultura, así como su integración en ella, sin renunciar a sus propias creencias y valores culturales (German, 2009). En las fases etnorelativas, la diferencia ya no se ve como una amenaza sino como un desafío, por lo que el individuo intenta desarrollar nuevas categorías para comprender, en lugar de preservar las categorías existentes. Así pues, el etnorelativismo comienza con la cuarta etapa denominada aceptación Bennett (1997). Ésta consta de aceptar que los comportamientos tanto verbales como no verbales van a diferir de una cultura a otra y por lo tanto merecen respeto. No obstante, en esta cuarta etapa, el aprendiente aún se siente con inseguridad respecto a cómo afrontar esas diferencias (AFS Intercultural Programs, 2012). De igual manera, esta aceptación tratará las visiones del mundo, así como los valores subyacentes de la cultura del otro.

Esto comprende conocer sus propios valores, los cuales están determinados por la cultura. Los valores se entienden como un proceso o clave para organizar el mundo, más que como algo que cada uno de nosotros "poseemos". En el salón de clase, se pueden detectar aprendientes que están en esta etapa al mostrarse curiosos y respetuosos ante las diferencias culturales. Esto evidencia un interés real por conocer al otro, mantenerse informado y sobre todo aprender, contrariamente a sólo buscar confirmar sus prejuicios. Algunas de las frases típicas de aquellas personas/aprendientes en la etapa de aceptación son: “antes de viajar a un lugar nuevo, busco informarme”; “en ocasiones me siento confundido, los valores culturales que tenemos los mexicanos son diferentes a los de la cultura haitiana, deseo ser respetuoso, pero de igual manera deseo mantener mis valores” o “desde que llegué a Camerún he tenido experiencias muy distintas con mi familia anfitriona, pero ambas partes estamos aprendiendo a vivir juntos y llevarnos bien”.

La quinta etapa es la llamada adaptación. Aquí, el aprendiente ha aumentado su competencia y experiencia para afrontar las diferencias culturales. Se trata de un proceso de adición. El aprendiente aprende un nuevo comportamiento adecuado para una cosmovisión diferente y lo agrega a su repertorio conductual personal, con nuevos estilos de comunicación asumiendo el control Bennett (1997). En el salón de clase, se pueden

identificar aprendientes en esta etapa al ver que se sienten a gusto al entrar en contacto con personas que tienen otras maneras de ver las cosas, otros valores y creencias. Por consiguiente, ven la cultura como una herramienta para comunicarse con los demás y no como un elemento que las personas poseen (AFS Intercultural Programs, 2012). Aunado a lo anterior, el aprendiente desarrolla empatía cultural. Una de las frases típicas de aquellos aprendientes en la etapa de adaptación es: “puedo saludar a gente de mi cultura y gente del país que visito de forma distinta, tomando en cuenta la manera en que se demuestra respeto en cada cultura”.

Por último, se muestra la sexta etapa denominada integración. Si en la etapa anterior conviven varios marcos de referencia dentro de un mismo individuo, esta etapa de integración se caracteriza por un intento de integrar estos diversos marcos en un marco que no es ni el restablecimiento de una cultura, ni el simple consuelo de la convivencia pacífica de diferentes visiones del mundo Bennett (1997). La integración requiere una redefinición permanente de nuestra propia identidad en términos de experiencias vividas. Puede llevar a un individuo a no pertenecer más a ninguna cultura, sino a seguir siendo un extraño integrado. En el salón de clase, se pueden identificar aprendientes en esta etapa al ver que pueden identificarse de forma activa con una variedad de culturas. Cabe resaltar que la integración no es forzosamente mejor que la etapa anterior a la hora de proceder efectivamente en situaciones interculturales, sin embargo, suele verse en gran medida en chicos de la tercera cultura, nómadas globales, personas de negocios que viajan de un lado a otro, entre otros (AFS Intercultural Programs, 2012). Una de las frases típicas de aquellos aprendientes en la etapa de integración es: “yo observo las situaciones a partir de una variedad de perspectivas culturales”.

### **3.3.3.2 Los estereotipos culturales**

El segundo componente de la dimensión conductual es el de los estereotipos. El término estereotipo formado a partir de las palabras griegas *stereo* (sólido) y *tupos* (impresión, molde) designaba anteriormente un proceso tipográfico que consistía en "imprimir con planchas sólidas, en vez de las que se utilizaban frecuentemente a partir de letras tipo móvil" (Mortier, 1963, p. 116). El uso de estereotipos posibilitó entonces impresiones mucho más rápidas y económicas, con una calidad un tanto baja. No fue hasta el siglo XIX que la noción de estereotipia fue utilizada por los psiquiatras para denotar la fijeza de la conducta desde un punto de vista topográfico y temporal (Ashmore y Del Boca, 1981).

Por tanto, conviene destacar que, desde años atrás, el estereotipo denota algo rígido, repetido, así como constante. El concepto de estereotipo fue introducido, realmente en el campo de las ciencias sociales, unos dos siglos más tarde con Lippmann (1922), quien lo definió como aquellas "imágenes que están en nuestra cabeza [...] son categorías descriptivas simplificadas que se ponen en otra persona, o grupo de individuos, relativamente rígidas y no siempre de buena calidad ..." que funcionarían como filtros entre la realidad objetiva y la idea que uno se hace de ella. Ashmore y Del Boca (en Cano, 1993, p.38) concuerdan con Lippman (1922) en que el estereotipo se convierte en una parte peligrosa en el momento en que se torna inexacto y se resiste al cambio, inclusive cuando la información lo llega a contradecir. En este sentido, Lippmann identifica varias características de los estereotipos: a) son ideas consensuadas, es decir, compartidas socialmente; b) son rígidos, es decir, resisten la prueba de lo contrario; c) son generalizaciones excesivas y d) son falsos o infundados.

El concepto de estereotipo se ha trabajado desde diversos campos, lo cual ha permitido una amplia investigación a través del tiempo. Por consiguiente, es posible encontrar un vasto número de definiciones de este término en la literatura científica (Miller, 1982). Actualmente, se ha llegado a un consenso y los estereotipos se definen, usualmente, como un conjunto de características atribuidas a un grupo social (Ashmore y Del Boca, 1981; Zanna y Olson, 1994); un individuo relacionado con las características o atributos de un grupo (Judd y Park, 1993) o bien como creencias sobre las características, atributos y comportamientos de los miembros de ciertos grupos (Hilton y von Hippel, 1996); se trata de teorías ingenuas en las que intervienen los procesos de generalización propios del pensamiento social (Rouquette, 2009).

Aunado a lo anterior, las definiciones de estereotipos actuales ya no acentúan únicamente la falacia de creencias tipo: los franceses portan una boina y playera a rayas; los franceses, particularmente en París, no son un buen ejemplo de amabilidad y educación; los mexicanos sólo comen tacos; México es un desierto repleto de cactus. Es así como Hogg y Abrams (1988) buscan trabajar la parte de verdad de cada estereotipo, preguntándose cuestiones como ¿son estos solo sesgos cognitivos, errores de razonamiento o juicios después de la categorización y la generalización excesiva? En la clase de lengua extranjera es preciso mencionar que muchos estereotipos pueden tener algo de verdad y un núcleo de verdad. Por tanto, no todos los estereotipos serían juicios y opiniones inexactos debido

a que pueden tener una base "de verdad", llamada "núcleo de verdad" y/o una base errónea transmitida socialmente.

Veamos, por ejemplo, un estereotipo muy frecuente que aparece en la clase de francés: "los franceses usan boina, más en París". El papel del docente en este caso no debería ser el de refutar tal expresión ya que, es como bien es sabido no todos los franceses usan boinas, sin embargo, es importante hacerles notar a los aprendientes que detrás de este estereotipo sí hay un núcleo de verdad. Oficialmente, el primer registro escrito de la boina (*béret*) data del siglo XV (La presse+, 2020). Tiempo después el uso de este accesorio se extendió durante la época de Napoleón III y las muchas guerras que tuvieron lugar durante este período. Así, la boina se convirtió rápidamente en un símbolo. A pesar de esta rica historia, la boina no se convirtió en el cliché del francés hasta mediados del siglo XIX. Esto fue gracias a los vendedores de cebollas bretones (Carré, 2015). En ese momento, el producto estaba de moda en el Reino Unido y muchos comerciantes ofrecían sus cebollas, portando este accesorio, en los mercados ingleses. En la mente de los británicos se pensaba que todos los franceses se vestían de la misma forma y portaban la boina como los comerciantes de cebolla con quienes comerciaban (Xavier, 2019). En la actualidad, a pesar del desarrollo de los viajes masivos y las nuevas tecnologías de la comunicación, esta imagen persiste y sigue siendo tan popular hasta el día de hoy. No obstante, sabemos que no todos los franceses la usan y eso hay que hacérselos notar a los aprendientes.

Ahora bien, los estereotipos no son del todo negativos, al revisar algunos de los métodos de aprendizaje de FLE<sup>4</sup>, se pueden observar estereotipos recurrentes como París y sus monumentos, la gastronomía francesa o incluso los símbolos de la República. De acuerdo con Bourdieu (1980), estas representaciones son "estrategias egoístas de manipulación simbólica que pretenden determinar la representación (mental) que otros pueden tener de estas propiedades y de sus portadores". En otras palabras, sea cual sea el estereotipo positivo o negativo, el papel del docente es calificar los contenidos y a partir de eso trabajarlos en el salón de clase con los aprendientes.

Cabe señalar que los aprendientes pueden llegar al salón de clase con una gran carga de estereotipos, los cuales pudieron haber sido adquiridos de diversas formas: como se vio anteriormente, unos se basan en las normas y creencias de la propia cultura, otros se

---

<sup>4</sup> Francés como lengua extranjera por sus siglas en francés

pueden aprender con sólo mirar televisión, leer ciertos libros o revistas. De hecho, los estereotipos más "poderosos" son los difundidos por los medios de comunicación entre las masas (Galison, 1991). Los estereotipos también los transmiten las instituciones de la sociedad llámese la familia, la escuela, entre otros. Paradójicamente, también es la educación quien ayuda a descentralizar esos estereotipos, especialmente a través del desarrollo del pensamiento crítico y la moral.

### 3.3.3.3 Los prejuicios

El tercer componente de la dimensión conductual es el de los prejuicios. A diferencia del estereotipo, como se vio anteriormente, cuyo contenido puede ser positivo, el prejuicio es globalmente negativo en términos de valor. Tener prejuicios es formular un juicio inconsiderado y definitivo sobre una cosa, persona o un grupo de personas sin conocerlas lo suficiente (Joaquim, 2006). A nivel personal, se trata de una idea preconcebida sobre algo o alguien. De este modo, Gergen, Gergen y Jutras (1981) concuerdan en que el prejuicio es una predisposición por reaccionar de forma desfavorable ante una persona por pertenecer a una clase o "categoría" de persona. Cabe destacar que el prejuicio está fundado sobre un estereotipo, debido a que los prejuicios nos son inculcados por el entorno social. Es así una manera de tener una opinión por medio de suposiciones que se van generando a partir de lo que uno sabe, se trata entonces de un juicio sin pruebas.

Existen diferentes tipos de prejuicios. A continuación, se explican algunos de estos:

a) **Prejuicio cultural/racial:** basado en la idea de que algunas sociedades o grupos étnicos son, por naturaleza, inferiores a los grupos dominantes (Turra y Venturi, 1995). Esta desigualdad se concreta en las personas a través del racismo construido históricamente, y no por ninguna característica biológica (Venturi, 2003). En la clase de lengua se puede abordar que la globalización, los prejuicios contra las diferentes culturas se han vuelto cada vez más alarmantes. Con los choques culturales, también aparecen grupos discriminatorios y violentos que pretenden dañar la vida de personas que tienen un origen étnico diferente. Es hacer consciencia en los aprendientes que, en el mundo actual, los prejuicios contra los inmigrantes son uno de los casos más preocupantes. A manera de ejemplos se muestra: el impedir la contratación u obstaculizar el trabajo de cualquier inmigrante; intimidar o humillar a alguien de diferentes antecedentes culturales; considerar que todas las personas de cierta cultura son iguales.

b) **Prejuicio social:** en este sentido, la sociedad se divide en clases sociales, de acuerdo con criterios económicos. Así, con asiduidad, ya sea en Suiza, en Haití o en México, por ejemplo, los ricos y los pobres frecuentan diferentes lugares, se visten de manera distinta e incluso tienen comportamientos contrarios (Dovidio, Hewstone, Glick y Esses, 2010). No es poco frecuente que la clase más rica tenga una visión meritocrática de la población más pobre (Bobo y Tuan, 2006). En otras palabras, si las personas trabajaran más duro, podrían acumular tanto dinero como los ricos. En todo el mundo esta concepción errónea también afecta a las personas sin hogar, que están socialmente excluidas. A modo de ejemplo, en la clase de lengua se pueden ejemplificar situaciones entre México y algún país francófono cuando una persona con una buena posición económica/social se siente incómoda al compartir el mismo espacio que alguien de una clase menos acomodada; también al ridiculizar a alguien por no tener cierto objeto de valor; o bien, por considerar que alguien es menos capaz para realizar cierta acción, debido a su clase social.

c) **El prejuicio lingüístico:** éste está relacionado con lo cultural debido a que tiene que ver con la manera de hablar y expresarse en la lengua, en el sentido que no se emplee correctamente el nivel de lengua, las estructuras o pronunciación no sean las adecuadas (Escoriza, 2015), de igual manera tiene que ver con el prestigio, por ejemplo, la importancia que se les da a las lenguas originarias frente a las lenguas extranjeras (Alvar, 1990). En este sentido, el profesor en la clase de lengua extranjera puede abordar los prejuicios junto con los aprendientes y ver las situaciones, reacciones, sentimientos que comprenden el menospreciar a alguien por supuestamente "hablar mal"; hacer sentir mal a una persona por tener acento regional; burlarse de su pronunciación como extranjero; como es el caso de un mexicano que llegue a Francia y no pronuncie "adecuadamente" la consonante r, o viceversa; o pasar una burla por tener un acento diferente al del lugar en el que se está.

d) **El prejuicio de género:** conocido también como sexismo, el cual se da en todo el mundo. Los prejuicios sexuales se vuelven contra un género y privilegiando otro. Por tanto, ese género es juzgado a partir de cuestiones como la vestimenta que portan, la forma de su cuerpo, su comportamiento e incluso por el tipo de profesión que han elegido (Lamas, 2002). De este modo, los prejuicios de género obstaculizan la libertad de las personas, dejándolas confinadas a una norma social (Inmujeres, 2004), por ejemplo, el hecho de que no se le dé el mismo valor de ejercer funciones de liderazgo a una mujer en comparación a un hombre.

Esos fueron algunos ejemplos de prejuicios, no obstante, existen más que pueden ser tratados durante la clase. Para finalizar con este punto, los prejuicios se forman anticipadamente, a partir de una experiencia personal que viene desde la educación, las impresiones, la familia o el propio ambiente. Por eso en la clase de lenguas, es importante ver con qué prejuicios vienen los aprendientes, de manera que el profesor pueda ayudar a los aprendientes a deconstruirlos, a través de una toma de conciencia, trabajo sobre uno mismo, o en función de una nueva experiencia y sobre todo por medio de la información.

#### **3.3.3.4 La discriminación**

Ahora bien, cuando el estereotipo y el prejuicio se enganchan entonces se pasa a la discriminación, que es el cuarto y último componente de la dimensión conductual. La discriminación va en contra de un principio fundamental de los derechos humanos: todos los individuos son iguales en dignidad y pueden reclamar los mismos derechos básicos (CNDH, 2017). Para Allport (1954), la discriminación consta de un comportamiento negativo injustificado hacia los miembros de un grupo objetivo. De igual manera, Dovidio y Gaertner (1986) concuerdan en que la discriminación es un comportamiento negativo que se tiene hacia los miembros de un exogrupo, de los cuales se tiene prejuicios. Por otra parte, se ha observado a través de varios estudios que el sentimiento de haber sido víctima de discriminación es uno de los elementos que influye negativamente en las estrategias de integración intercultural (Bourhis et al., 1997; Bourhis, 2001).

El profesor de lengua puede reflexionar junto con los aprendientes sobre cómo la discriminación se basa a menudo en la ignorancia, los prejuicios y los estereotipos negativos debido a que muchas personas temen a aquello que les parece extraño o desconocido (Pérez, 1996); así pues, reaccionan con sospecha o incluso con violencia ante cualquier persona cuya apariencia, cultura, lengua, comportamiento, entre otros, no les sea familiar. Las actitudes, acciones o prácticas que subordinan o marginan a alguien pueden ser consideradas discriminación. El racismo en particular tiene raíces históricas en creencias en la superioridad de un grupo sobre otro, creencias que alguna vez se utilizaron para justificar la discriminación contra grupos "inferiores" (Geulen, 2010). No obstante, aunque esas creencias son ahora ampliamente rechazadas, la discriminación racial sigue existiendo.

Los aprendientes deben estar al tanto de que algunas formas en las que se evidencia la discriminación tienen que ver con acoso, burla, agresión, rechazo del suministro de un bien o servicio, también tiene que ver con la obstaculización del normal ejercicio de cualquier actividad económica: negarse a contratar, sancionar o despedir a una persona de forma injustificada por cuestiones como: el sexo, el origen, el embarazo; el estado civil, la apariencia física, el apellido; lugar de residencia; la vulnerabilidad particular derivada de su estado de salud, su discapacidad; su situación económica, sus características genéticas, sus hábitos, su orientación sexual, su identidad de género, su edad, su religión, su lengua, entre otros (CONAPRED, 2009).

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los diferentes tipos de discriminación antes mencionados, que pueden pasar en cualquier parte del mundo y es conveniente que se dialoguen y reflexionen con los aprendientes. Discriminación por sexo: soy mujer y mi carrera no ha cambiado desde hace 15 años a diferencia de la de mis compañeros hombres que han conseguido promociones; origen: no me contrataron en México por mi origen hondureño, piensan que soy malo; embarazo: mi empleador me ha negado la capacitación desde que se enteró de mi embarazo; estado civil: no me reclutaron porque soy madre de cuatro hijos, ellos buscan a alguien soltera; apariencia física: me negaron un trabajo de sobrecargo debido a mi baja estatura, siendo que el promedio de estatura en México para las mujeres es de 1.58m; apellido: no obtuve una entrevista de trabajo por mi apellido "Smirnov" que suena extranjero y lo asocian a la mafia rusa; lugar de residencia: mi nuevo operador telefónico de Francia rechazó mi RIB<sup>5</sup> ya que mi cuenta bancaria está domiciliada originalmente en la Reunión (siendo que la Reunión<sup>6</sup> pertenece a Francia de ultramar y existe la ley de igualdad real en el extranjero).

Prosiguiendo con la ejemplificación: estado de salud: mi contrato no fue renovado porque estaba dado de baja por enfermedad; discapacidad: a mi hija se le negó la participación en un viaje escolar debido a que está en silla de ruedas; situación económica: siempre se han burlado de mí por ganar dos mil pesos mensuales; características genéticas: querían someterme a pruebas genéticas como parte del examen médico previo al empleo; hábitos:

---

<sup>5</sup> El RIB en Francia es una serie de números que permite comunicar la domiciliación bancaria para recibir transferencias y / o pagar facturas. Algunos bancos permiten mantener los mismos datos bancarios en caso de cambiar de agencia.

<sup>6</sup> La Reunión es una isla que fue descubierta en 1632, pertenece oficialmente a la República Francesa desde el año de 1663, ésta forma parte de los departamentos de ultramar junto con Guyana, Guadalupe y Martinica.

me descartaron rápidamente de entre los candidatos al trabajo porque soy fumador; orientación sexual: se negaron a dejarnos entrar al restaurante porque somos una pareja de hombres; identidad de género: un médico se negó a atenderme porque soy transgénero; edad: en el banco me han negado el crédito porque me consideran bastante mayor; religión: a esa señora que venía de turista no le permitieron la entrada a un templo de Guanajuato sólo porque portaba un hiyab<sup>7</sup>; lengua: me negaron el acceso a la escuela porque hablo muy poco español, siendo que mi lengua materna es el p'urhepecha. Como se pudo observar, la discriminación se puede manifestar en diferentes contextos: por ejemplo, en el trabajo, en los establecimientos, en el vecindario, inclusive en la escuela, entre otros, por tal motivo conviene trabajar esta cuestión de la discriminación en el salón de clase, de forma que los aprendientes sean conscientes de todas las situaciones que suelen pasar en el mundo.

Ahora bien, cabe señalar que la discriminación, además de dejar profundas huellas en las personas que la han sufrido, tiene repercusiones a nivel de salud, ya sea física o mental (CONAPRED, 2009). Ciertamente, al ser víctima de discriminación se entra a un estado de estrés, que a su vez produce respuestas orgánicas, como la liberación de cortisol. Este impacto, si continúa, da como resultado una presión arterial elevada. Aunado a lo anterior, la baja autoestima, los sentimientos de vergüenza y negación van a ser comunes (Urzúa, Ferrer, Olivares, Rojas, Ramírez, 2019). El profesor puede señalarle a los aprendientes que la discriminación no se trata de un comportamiento que se adopte de la noche a la mañana. Sino que suele ser el resultado de una sucesión de hechos, a veces de forma muy sutil. Entre los signos más evidentes se observan: el aislamiento social, la irritabilidad y la somatización, que pueden incluir problemas dermatológicos, dolor de cabeza constante e incluso insomnio. También es común tener trastorno de pánico, desconfianza y depresión.

La educación para la interculturalidad y antidiscriminación, más que dar a conocer información, en el sentido de abordar artículos y leyes antidiscriminatorias, de proponer programas sociales que apunten a una actitud de tolerancia para con los demás, o evitar el uso de palabras o frases discriminatorias. Ésta debe dialogar, transformar las actitudes negativas, promover un cambio en el otro y en uno mismo, donde se respeten las

---

<sup>7</sup> La palabra Hijab proviene de la raíz árabe "hajaba", que significa cubrirse. En un contexto islámico, el hijab es una referencia al código de vestimenta requerido para las mujeres musulmanas. El hiyab implica la obligación de cubrir o velar todo el cuerpo excepto el rostro y las manos.

diferencias, tener la disposición de alzar la voz y defender al otro o a uno mismo, al recibir un trato injusto o cuando son negados los derechos, se trata de entendernos seres humanos cargados del mismo valor y dignidad (COPRED, 2018). La educación para la no discriminación, en la clase de lenguas, debe darse para cualquier persona, no importa su edad o nivel de lengua. El papel del profesor y sus aprendientes se dirige a dialogar, adquirir nuevos conocimientos y habilidades con los que puedan dar a conocer y convertir las situaciones discriminatorias que se presentan en su entorno con la intención de promover, respetar, proteger, incluir y garantizar los derechos humanos, especialmente los de igualdad y no discriminación (INEE, 2018).

### **3.3.4 La dimensión personal**

Dando continuidad a la descripción de las dimensiones de la competencia intercultural, la última corresponde a la dimensión personal, la cual está conformada por: a) el manejo del choque cultural, b) la autoconsciencia cultural crítica y c) la intervención como mediador intercultural.

#### **3.3.4.1 El manejo del choque cultural**

El choque cultural se relaciona en un principio con la disciplina de la antropología, ya que fue ésta la que se interesó desde muy temprano por las incomodidades que experimentaban los individuos que debían evolucionar en contextos desconocidos. En este sentido, fue Kalervo Oberg quien acuñó el término de choque cultural a mediados de la década de 1950, definiéndolo como la ansiedad que resulta de perder todos nuestros signos y símbolos familiares de las relaciones sociales (Oberg, 1954). Estos signos y símbolos pueden comprender distintas situaciones de la vida cotidiana, llegando hasta los más mínimos detalles como el de estrechar la mano de una persona, qué decir y qué no decir, cómo aceptar o rechazar invitaciones, los gestos, entre otros (Grunlan y Mayers, 1998; Srivastava, 2005). Así pues, es importante que el profesor les haga saber a los aprendientes que cuando se está en otro país, en otra cultura, estos sistemas de signos y símbolos pueden confundirse por la presencia de nuevos símbolos sociales o la ausencia de elementos esperados, lo que puede causar una sensación de frustración y ansiedad en la

persona debido al choque cultural (Srivastava, 2005). La pérdida de los propios símbolos sociales puede estar en el origen de una depresión que es la esencia misma del choque cultural (Irwin, 2007).

De acuerdo con Oberg (1954), una persona no nace con una cultura sino con la capacidad de comprenderla y utilizarla. El profesor puede hacerles notar a los aprendientes que a medida que crecemos en un entorno cultural determinado y aprendemos a interactuar socialmente en este entorno, esta cultura se convierte en nuestra forma de vida; se convierte también en una forma segura, automática y familiar de conseguir lo que queremos. Por consiguiente, cuando abandonamos el entorno social que conocemos, aquel en el que nos sentimos cómodos y seguros, para trasladarnos a un nuevo entorno cultural (como es el caso de los estudiantes que deciden pasar un tiempo en el extranjero, o cuando se va de turista a otro país), tendremos que adaptarnos al nuevo entorno y a la nueva cultura. Los aprendientes tendrán que ir aprendiendo, con ayuda del profesor, que no se debe asumir que la cultura de destino se rige por los mismos patrones que la cultura de origen, ya que cada cultura (no sólo cada país) percibe el mundo que la rodea de diferentes maneras y desarrolla diferentes mecanismos y estrategias para interpretarlo. Por todo ello, aquellas personas trasplantadas al exterior estarán expuestas a estímulos que, en algún momento u otro, no sabrán interpretar de forma coherente ya que intentarán aplicar patrones de interpretación que les resultaron útiles en su cultura de origen, pero que no siempre son útiles en la cultura de destino.

Se ha evidenciado que cualquier persona que ingrese a un nuevo entorno cultural estará expuesta a sufrir este choque cultural (Oliveras, 2000). En el salón de clase se puede comprobar lo anterior con los aprendientes, la única variación será el grado en que estos se verán afectados. Esto depende de una serie de factores, de los cuales, los más comunes se explican a continuación: a) La experiencia intercultural que cada aprendiente ha tenido en el pasado: esto significa los viajes que ha hecho a lugares con culturas diferentes a la suya -ejemplo ellos como mexicanos que va a Japón, a Noruega o a Madagascar-, así como las relaciones que tenga con personas de otras culturas en su cultura de origen -ejemplo el contacto que tienen como mexicanos con turistas extranjeros en Cancún-. b) El conocimiento previo que tenga el aprendiente sobre la cultura de destino: en otras palabras, conforme más conocimiento se tenga del lugar y las personas que le acogen (su historia, sus artefactos, sus tradiciones, sus significaciones... será más sencillo comprender los

comportamientos que observa. c) El conocimiento lingüístico que tenga cada aprendiente para comunicar en la cultura de destino: es decir, cuanto más alto sea su nivel de lengua extranjera, será menos probable que experimente malentendidos -por ejemplo, un mexicano que vaya a Francia con un nivel B2 en la lengua demuestra haber adquirido un grado de independencia que le permite argumentar para defender su opinión, desarrollar su punto de vista, negociar y mostrar facilidad en el discurso social (Perrot, 2021).

Continuando con la lista de los factores que intervienen en cuanto al grado del choque cultural sigue d) La personalidad del aprendiente: a una persona segura, abierta y sociable le resultará más fácil establecer nuevas relaciones con la población local que les ayudarán a interpretar los comportamientos poco familiares que encontrarán en la cultura de destino. e) Las similitudes entre la cultura de origen del aprendiente y la cultura de destino que está estudiando: cuanto más similares sean ambas culturas el aprendiente, en menor medida, estará expuesto al choque cultural -por ejemplo, un mexicano que va a Filipinas encontrará grandes similitudes entre estas culturas que van desde arquitectura, gastronomía y lengua (Gerez, 2020)-.

f) La geografía y el clima: conforme a este aspecto, determinados contextos físicos (alturas excesivas, cercanía al mar, entre otros) y condiciones climáticas (lluvia continua, bajas o altas temperaturas, entre otros) afectan a las personas, especialmente a aquellas que no están acostumbradas o no conocían dichas condiciones. Así, éstas aumentan la incomodidad de las personas y, a menudo, las hacen proyectar y expandir todos estos sentimientos negativos hacia la cultura objetivo -véase, por ejemplo, el caso de un sonorense, acostumbrado al calor, que va por primera vez a Canadá en época de invierno, donde las temperaturas pueden llegar a descender hasta -20 y -25 grados Celsius (Growpro, 2021)-. Por último, g) La situación del aprendiente en el nuevo entorno: ¿está integrado en la cultura de destino ?, o ¿están en una burbuja de cultura de origen?

Por otra parte, Hall (1959) también trabajó las causas del choque cultural como una pérdida de estímulos familiares y su sustitución por otros estímulos que parecen ajenos. Así, el choque cultural puede presentarse como una reacción bastante fuerte y brutal a una nueva situación debido a la aparición repentina o brusca de nuevos estímulos. Soldevila (1998) discute otras causas que despiertan el choque cultural en los aprendientes: la sensación de no poder tener amistades genuinas, un sentimiento de rechazo y un

cuestionamiento de los propios valores pueden causar choque cultural. El choque cultural no sólo puede influir en la forma en que el aprendiente percibe el nuevo entorno, sino también en la forma en que se siente percibido.

Ahora bien, hay varios estudios con relación a las diferentes etapas por las que transita la experiencia del choque cultural. Entre estos, los más representativos son los pertenecientes a Oberg (1954) y Adler (1975). Tomando en cuenta la clasificación de ambos, se hizo una integración que contempla los elementos más relevantes en cuanto al choque cultural.

1) Etapa de luna de miel o contacto: el aprendiente acaba de llegar a un nuevo entorno y está fascinado. Todos los sentidos están alertas e incluso la lengua extranjera se entiende y se habla mejor de lo esperado. El aprendiente se siente enérgico y entusiasta. Todo es fantástico y las diferencias entre la cultura de origen y la nueva cultura apenas se perciben.

2) Etapa de crisis o desintegración/reintegración: durante esta fase hay conciencia, desorientación progresiva y una sensación de no saber todo lo que está sucediendo. El aprendiente puede comenzar a tener síntomas negativos como estrés, falta de sueño, falta de apetito e incluso irritabilidad. El nivel de lengua puede no resultar tan bueno como se pensaba al principio, la familia y los amigos se comienzan a extrañar, y un sentimiento de soledad y vulnerabilidad empieza a rondar. Las diferencias entre las dos culturas son evidentes ahora y con frecuencia, en la comparación, la cultura de destino sale mal (todo es mejor en mi país) y se culpa a la cultura de destino de todos los problemas que sufre el aprendiente cuando no sabe cómo comportarse en un entorno desconocido (nada funciona bien en este país, la gente es grosera). El aprendiente se siente confundido, cansado, asustado, rechazado, solo, irritable, vulnerable y ansioso cada vez que se enfrenta a una de estas situaciones.

3) Etapa de recuperación o autonomía: el aprendiente se adapta progresivamente al nuevo entorno y comienza a desarrollar rutinas (siguiendo el mismo itinerario de clase, comprando en las mismas tiendas), conoce a nuevas personas que pueden ayudarle a interpretar situaciones que quizás no se comprendan del todo, se mejoran las habilidades lingüísticas, la ciudad se va conociendo cada vez mejor y el aprendiente se desenvuelve bien en ella. Por supuesto, el aprendiente es consciente de las diferencias entre la cultura de origen y la cultura de destino, pero sabe que la cultura de destino no es mala;

simplemente tiene que ser interpretada con diferentes patrones. Habrá cosas que al aprendiente le gustarán o no y también sabrá el porqué.

4) Etapa de adaptación o independencia: el aprendiente va más allá de su choque cultural. Se acostumbra al país y a la nueva cultura e incluso llega a apreciar el nuevo entorno. En el contexto educativo, diariamente, los aprendientes de una lengua extranjera se están adaptando a nuevas formas de ver, hacer y entender las cosas. Los desafíos lingüísticos son un componente importante de los aprendientes que experimentan un choque cultural. La diferencia de lengua es uno de los principales factores que conduce a un choque cultural en aprendientes de todas las edades porque la cultura y el idioma a menudo están vinculados. En otras palabras, el choque lingüístico es uno de los aspectos menos reconocidos del choque cultural ya que su impacto emocional no es tan abiertamente fuerte como para causar un gran daño a las personas que lo experimentan (Miquel, 1999). Los aprendientes, de nivel principiante, son más susceptibles a sentir el choque cultural, ya que, son nuevos en la lengua y cultura.

El choque cultural puede verse desde dos puntos, una variable afectiva y la otra cognitiva (Hernández, 2012). En cuanto a la primera, es decir la afectiva, el aprendiente puede llegar a pasar por momentos de miedo, desconfianza, incomodidad, ansiedad, así como inseguridad ante la nueva lengua que se está aprendiendo, así como a las diversas culturas a las que se hace alusión. Por lo que se refiere a la variable cognitiva, el aprendiente puede llegar a tener un conflicto en lo que respecta a su conocimiento del mundo, por una parte y por otra, los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias en cuanto a la nueva cultura.

#### **3.3.4.2 La autoconsciencia cultural crítica**

El segundo elemento de la dimensión personal es el de la autoconsciencia cultural crítica. Ésta se refiere de acuerdo con Barmeyer (2007) a la comprensión que tiene el aprendiente de sí mismo y de los demás a través de: a) la empatía que es la capacidad de entrar en el mundo perceptivo privado del otro, de sentirse cómodo, implicando sensibilidad a los cambios de significado que surgen de la otra persona, b) la tolerancia que es un pilar fundamental de la convivencia y se basa en el respeto a las diferencias, y c) el respeto que se tiene hacia uno mismo y los demás, siendo éste uno de los principios fundamentales que se deben seguir para que la vida en sociedad sea posible. En este sentido el aprendiente

debe comprender que el respetar a los demás significa ver en el otro la condición de persona, en el sentido de que es un sujeto de derecho, dotado de conciencia y de razón, libre y responsable, capaz de reconocerse como actor y sujeto de sus acciones y decisiones.

### **3.3.4.3 La intervención como mediador intercultural**

Por último, el tercer elemento de la dimensión personal tiene que ver con la intervención como mediador intercultural para la prevención y resolución de conflictos por medio del diálogo (Rozenfeld, 2007). Con esto se busca señalar que en todo encuentro pueden estar presentes fuerzas sociocognitivas que actúen de forma diferente en cada interacción, como bien podrían ser: de cooperación, de oposición o neutras. Si nos referimos a un diálogo intercultural, por ejemplo, entre un mexicano y un francés, puede que algún punto de esta interacción se generen ininterrumpidamente movimientos entre los modelos culturales propios y ajenos.

Si en la clase de lengua, lo que se pretende es lograr una estabilización de identidades enculturadas (saber quién soy yo/nosotros y quién es el otro/ellos), se requiere entonces, de un punto fijo de orientación por parte del docente. Hay movimientos continuos en la comprensión de modelos y guiones culturales discrepantes que llegan a alterar la forma en que se lleva a cabo la interacción. Yendo al extremo negativo, esto ocasionaría un rechazo hacia modelos culturales de la nueva cultura (en este caso la francesa), en el que los aprendientes del mismo modo podrían llegar a sentirse estresados o con sentimientos encontrados o de rechazo para la lengua de acogida.

El aprendiente, por lo general, no está calificado para alcanzar esa estabilidad identitaria por sí mismo, es por ello por lo que se precisa de la participación del docente como mediador en la educación intercultural. Es aquí donde sugiere Pflieger (2012) que el docente “actúe como un provocador de experiencias, que no solamente elija y seleccione los contenidos (formas de saber), sino también los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar el desarrollo de la personalidad intercultural en el alumno (el saber-ser)” (p.120).

Los aprendientes que se están formando como futuros profesores de lengua, conviene que tengan trabajada esta parte de la mediación intercultural. En este sentido se buscaría recalcar las funciones del mediador intercultural que son: a) la interpretación de mensajes

de diferentes interlocutores y b) la conexión entre dos mundos culturales. El mediador es quien hará comprensible, de manera bilateral, las representaciones culturales, los valores, las normas, entre otros a las que se asocian. Para ello, su función es revelarlos, explicarlos, ponerlos en contacto. Así, la mediación dará sentido a lo que suscita como incompreensión, malentendidos e incluso sospechas. El mediador intercultural contribuye a acercar a las personas en lugar de aislarlas en espacios culturales, tanto literal como figurativamente, que de otra manera encuentran constantemente sus límites de exclusión y borran la riqueza de la diversidad cultural.

## **CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL**

En este capítulo se contextualiza el trabajo de la investigación, en él se establece un espacio concreto, que comprende lo geográfico y temporal. Además, aborda el panorama de manera amplia, partiendo de la educación superior en México hasta los puntos más específicos como la Licenciatura en la Enseñanza del Francés, el perfil de los estudiantes y docentes de este programa.

### **4.1 La educación superior en México**

La universidad en México comprende el sector público y privado. Las instituciones públicas abarcan diferentes tipos como universidades autónomas, estatales, federales, un gran número de universidades tecnológicas e institutos técnicos (institutos tecnológicos), universidades politécnicas, además de las escuelas de formación docente, centros de investigación dedicados y universidades interculturales para los pueblos originarios, junto con otras universidades supervisadas por otras entidades gubernamentales como el ejército (Valdez, 2022).

Las universidades autónomas, las cuales se encuentran financiadas a través de fondos públicos. Estas instituciones poseen un alto grado de libertad tanto académica como administrativa (Rodríguez, 2021). Muchas de ellas supervisan de manera independiente universidades privadas y validan los programas ofertados por proveedores privados tanto en la educación superior como en la media superior. Cada estado de México, excepto Quintana Roo, tiene al menos una universidad autónoma, a menudo ubicada en la capital del estado. Las universidades autónomas más grandes son la Universidad Nacional Autónoma de México con un alumnado promedio de 366,930 (Estadística UNAM, 2021), la Universidad Autónoma de Nuevo León con un alumnado estimado de 215,035 (Agenda del Estudiante UANL, 2022) y la Universidad de Guadalajara con un alumnado aproximado de 137,505 (UdG, 2021).

Estas instituciones son los mayores proveedores de educación superior en el país. A cierta parte de las universidades autónomas más grandes se les concedió autonomía entre las décadas de 1920 y 1970 y han facilitado la movilidad social de generaciones de estudiantes, principalmente en los grandes centros urbanos. Solo a unas pocas instituciones más pequeñas se les ha dado autonomía desde la década de 1970 (Rodríguez, 2021). En

general, la mayoría de las instituciones autónomas son universidades acreditadas con una larga tradición de investigación e innovación. También tienden a desempeñarse mejor en los rankings nacionales e internacionales en comparación con otras universidades mexicanas.

Las universidades estatales comprenden varios tipos de instituciones, incluidas universidades regulares, universidades politécnicas e institutos tecnológicos. Operan bajo los auspicios de los gobiernos estatales, que nombran a su personal directivo y determinan la estructura y el contenido de los programas académicos (Cruz y Cruz, 2008). Muchas de ellos se encuentran en áreas rurales menos pobladas, donde pueden ser los únicos proveedores de educación superior a su alcance. Si bien las universidades estatales varían en tamaño, por lo general tienen menos estudiantes que las instituciones autónomas (sólo una cuarta parte de los números de matrícula, en promedio) (ANUIES, 2000). Sin embargo, algunos gobiernos estatales han invertido mucho en educación en los últimos años y han ampliado tanto la capacidad como el número de universidades. En general, las universidades estatales suelen recibir a estudiantes menos acomodados en comparación con otros tipos de instituciones. Su calidad varía. Algunas universidades estatales son proveedores bien financiados y de alta calidad ubicados en instalaciones modernas que producen graduados con buenas perspectivas de empleo, pero otras están mal equipadas y aisladas. Colaboran poco con otras universidades o industrias, y su matrícula es menor.

Las universidades federales son supervisadas y financiadas principalmente por la SEP y otras agencias del gobierno federal. Representan un grupo de instituciones relativamente pequeño pero diverso en términos de tamaño, ubicación física, programas y calidad académica (Cruz y Cruz, 2008). Hasta hace algunos años, el Instituto Politécnico Nacional era considerado el más grande de estos proveedores de educación, con alrededor de 187,999 estudiantes (IPN, 2018). No obstante, en 2014 el gobierno mexicano creó una institución federal todavía mayor al fusionar 266 institutos técnicos públicos en el nuevo Tecnológico Nacional de México (Presidencia de la República EPN, 2016). Otras universidades federales incluyen centros de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, varias universidades interculturales y tecnológicas, así como algunos colegios e instituciones de formación de docentes dirigidos por las fuerzas armadas, el departamento de justicia, el ministerio de salud y otros organismos gubernamentales. cuerpos. A diferencia de las instituciones autónomas, las instituciones federales están estrictamente

reguladas por las autoridades federales, por lo que los cambios en el gobierno pueden tener implicaciones de gran alcance para su administración, personal y programas de estudio (UNAM, 2003).

Las universidades privadas. Este grupo incluye el mayor y más diverso número de instituciones. En un lado del espectro se encuentran proveedores de élite bien establecidos y de alta calidad como el Tecnológico de Monterrey, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, la Universidad de las Américas Puebla, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac (Anáhuac, 2022). Cabe mencionar que, hay muchas instituciones pequeñas y nuevas con fines de lucro de menor calidad. Mientras que las tarifas anuales en las universidades públicas son relativamente bajas, las universidades privadas cobran tarifas aún mayores por año. Las tarifas cobradas tienen poco que ver con la calidad de la educación ofrecida. El número de universidades privadas ha crecido considerablemente; esta expansión está impulsada por un número creciente de hogares mexicanos con ingresos medios que tienen la posibilidad de pagar la educación privada, entre otros factores (Kent y Ramírez, 2002). De igual manera, estudiantes que pertenecen a hogares con bajos ingresos comúnmente llegan a matricularse al sector privado sólo en el caso de poder obtener una beca o préstamos para estudiantes (Acosta, 2005).

Dados los límites de capacidad que tienen las universidades públicas, las universidades privadas admiten que más estudiantes se inscriban en sus programas. Por otra parte, este tipo de instituciones pueden obtener autorización y reconocimiento de sus carreras ante la SEP a nivel nacional, o bien, ante las secretarías de educación estatales. También pueden solicitar la convalidación o incorporación a universidades autónomas (UNEG, 2021). Cabe señalar que no todas las universidades autónomas validan programas privados, y que algunas tienen requisitos muy estrictos.

## **4.2 La educación superior en Puebla**

En matrícula de educación superior en el país de México, conforme al INEGI (2021), para el ciclo escolar 2020-2021, el primer lugar fue para la Ciudad de México con 554 990, el segundo lugar fue para el estado de México con 447 737 y el tercer lugar para Jalisco con 252 355. No obstante, el panorama de la educación superior en el estado de Puebla hace

ocuparle el cuarto lugar con mayor matrícula de educación superior en el país, con un total de 245 577 estudiantes que incluye licenciatura y posgrado, lo que equivale al 6.09% del total nacional. En materia de género, del total de la matrícula en el estado de Puebla, 114,021 son hombres (46.42%) y 131,556 son mujeres (53.57%).

Por otro lado, conviene señalar que, en los últimos años, la ciudad de Puebla se ha vuelto un lugar atrayente para las personas que van a ingresar a la educación superior; esto resultante del incremento de universidades que brindan un amplio abanico de posibilidades educativas. De acuerdo con el Periódico Enfoque (2021), la Heroica Puebla de Zaragoza cuenta con un aproximado de 486 universidades comprendiendo tanto el sector público como privado, sin embargo, oficialmente, únicamente 29 de estas universidades se encuentran inscritas ante el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), donde esta asociación civil actúa como un vínculo entre las instituciones y la Secretaría de Educación Pública (SEP) de manera que pueda otorgarles el respectivo reconocimiento cuando deseen acreditar programas académicos del tipo superior en el país (COPAES,2021).

En lo que respecta al sector privado en universidades, las instituciones que sobresalen en el ranking de 2021 son: la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), el Instituto de Estudios Universitarios (IEU), la Universidad Cuauhtémoc Puebla, la Universidad de la Sierra, la Universidad Mesoamericana Puebla, la Universidad de las Ciencias de la Comunicación de Puebla, la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, la Universidad Interamericana, la Universidad del Valle de Puebla, la Universidad Realística de México, la Universidad Madero, la Universidad La Salle Benavente; por otra parte, para el sector público destaca la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Instituto Tecnológico de Puebla (ITP), la Universidad Politécnica de Puebla, la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP), la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (University Guru, 2021).

Ahora, por lo que se refiere a la matrícula estudiantil para la educación superior en Puebla, se ha observado que, en los últimos años, son los estudiantes foráneos quienes acaparan con un 65% el ingreso y permanencia en estas instituciones, siendo entonces que el 35% corresponde a estudiantes locales, es decir, de origen poblano. De entre los estudiantes

foráneos, también se registró que generalmente provenían de estados como: Tlaxcala, Morelos, Veracruz, Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Tabasco (Saberes y Ciencias, 2018).

### **4.3 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es la segunda universidad más antigua en el país, después de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con sede en la capital de Puebla. Sus orígenes se remontan al año de 1578, en el momento en que un grupo de jesuitas españoles se asentó en Puebla y que, tras la solicitud del Cabildo fundaron el Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo. Cabe señalar que, dentro de este grupo de jesuitas, había sacerdotes que eran conocidos bajo el nombre de “Padres Lenguas” debido a su extraordinaria habilidad políglota (Huerta Bortolotti, 2005). Al cabo de nueve años, estos jesuitas crearon el Colegio del Espíritu Santo consagrado a la educación de las siguientes generaciones novohispanas.

El 4 de abril de 1939, el colegio fue elevado a universidad como Universidad de Puebla. Sin embargo, no fue sino hasta casi veinte años después que alcanzó la autonomía del control gubernamental como Universidad Autónoma de Puebla bajo la legislación aprobada el 23 de noviembre de 1956, y es en este sentido que fue nombrada entonces Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el año de 1987. Es así como este nombramiento coloca a la BUAP dentro de las seis universidades a nivel nacional en conseguir esta distinción: la Benemérita Universidad Autónoma de Baja California, la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas la Benemérita Universidad de Guadalajara, y la Universidad Benemérita de Guanajuato (El Sol del Centro, 2021).

En la actualidad la Universidad se caracteriza por formar parte de las ocho instituciones públicas de México que pertenecen a la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe: 1) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 2) Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), 3) Universidad de Guadalajara (UdeG), 4) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 5) Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 6) Universidad Veracruzana (UV), 7) Instituto Politécnico Nacional (IPN) y 8) Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

Aunado a lo anterior, la Universidad busca promover la investigación, así como crear y divulgar conocimiento, fomentando la inclusión, tomando en cuenta la igualdad de oportunidades y la vinculación; contribuye como comunidad del conocimiento al desarrollo en cuestiones artísticas, culturales, ambientales, sociales y políticas en la región, del mismo modo que en el país. La BUAP es así como busca contribuir en la creación de una sociedad dinámica, productiva, íntegra y confiable.

En lo que respecta a su oferta académica, conforme al anuario estadístico 2020-2021, es la siguiente: 5 programas de media superior, 88 programas correspondientes a nivel superior y 100 programas concernientes a posgrado, siendo un total de 193 programas educativos. Ahora bien, considerando la matrícula de 2020-2021 se observa que hay un registro total de 81,002 estudiantes de licenciatura, de entre los cuales, 352 estudiantes (0.43%) pertenecen al programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas (ver Tabla 4.1).

**Tabla 4.1** Matrícula de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés

UA/PE	Municipio	Modalidad	Nuevo ingreso		Total	Reingreso		Total	Total M	Total H	Total
			Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres				
<b>Facultad de Lenguas</b>											
Licenciatura en la Enseñanza del Francés	Puebla	Escolar	55	23	78	180	94	274	235	117	352

*Fuente: Anuario estadístico 2020-2021, BUAP.*

#### 4.4 La Facultad de Lenguas de la BUAP

A continuación, se sintetizarán varios de los sucesos históricos con mayor relevancia en lo que concierne al progreso de la Facultad de Lenguas hasta como se le conoce en la actualidad. Ciertamente, el comienzo del Departamento de Idiomas de la BUAP data del 12 de febrero de 1954, cuando el rector, de ese entonces, era el Dr. Rafael Artasánchez Romero. Fue en ese año que, miembros de la Escuela de Filosofía y Letras, del Instituto de Ciencias y del Departamento de Idiomas, presentaron una propuesta ante el Consejo Universitario para crear un Departamento de Idiomas (Huerta Bortolotti, 2005). No fue sino hasta finales de 1954 que dio inicio la creación del Departamento de Lenguas Clásicas y

Modernas de la Universidad de Puebla. Las lenguas modernas que se impartían en ese entonces eran: el inglés, el francés, el alemán, el italiano, y en lo que respecta a las lenguas clásicas, se enseñaba: el griego y el latín.

Una vez creado el Departamento de Lenguas pasaron 27 años para que surgiera la idea de comenzar una licenciatura con el fin de instruir y formar expertos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, la idea comienza a tornarse realidad al presentar en el 4º Encuentro Académico de la Asociación Mexicana de Maestros de Lenguas Extranjeras del Instituto Politécnico Nacional el oficio “Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Sistema Educativo Mexicano” (Huerta Bortolotti, 2005). Es así como para el año de 1981 se concreta la creación de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LELE) con el fin de atender los requerimientos en cuanto a la enseñanza de lenguas distintas al español. No obstante, administrativamente, se considera que fue en el año de 1984 cuando llega a formar parte de la Escuela de Filosofía y Letras.

Al cabo de un tiempo, exactamente en 1993, se decide que es momento de renombrar la LELE, convirtiéndose así en Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO) preservando de forma idéntica el sistema de materias en bloque con dos terminales: 1) la docencia y 2) la traducción. Dos años después, en 1995, se consigue la autorización para crear la Escuela de Lenguas de la BUAP, esto permitió que tanto el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) como la LEMO quedaran juntas, de manera que ésta última ya no dependiese de la Facultad de Filosofía y Letras. Ahora bien, para el año de 2004, tras llevar a cabo una sesión del H. Consejo Universitario es que se decide aprobar el programa de la Maestría en la Enseñanza del Inglés, permitiendo así que la Escuela de Lenguas subiera de nombramiento a Facultad (Huerta Bortolotti, 2005).

Hoy en día, la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla destaca por tener una gran variedad de certificaciones dentro de sus programas educativos; de igual manera, cuenta con la participación de docentes y estudiantes provenientes de distintas partes del mundo, lo cual hace de su oferta educativa un espacio que posibilita el contacto entre culturas. La Facultad de Lenguas tiene como visión apuntalar su calidad educativa de forma que le permita ser una de las instituciones más prestigiosas en el campo

de la docencia y traducción de las lenguas extranjeras a nivel local y nacional, además de posicionarse en el ranking internacional.

Para poder alcanzar su objetivo, es por ello que la Facultad se muestra con una apropiada infraestructura, además de tener un buen manejo de los recursos tecnológicos y contar con el capital humano preciso para ofrecer los siguientes programas educativos: la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEF), la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas – Inglés (LAELI), la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) -siendo ésta la de mayor importancia conforme a los objetivos que procura esta investigación-, la Maestría en la Enseñanza del Inglés (MEI), la Casa Inglesa (enfocada a ofrecer distintos cursos para la lengua inglesa como: preparación para exámenes TOEFL/ Cambridge/ IELTS, club de conversación, inglés de negocios/general), la Casa Francesa (enfocada a ofrecer distintos cursos para la lengua francesa como: preparación para certificaciones tipo DELF/DALF, club de conversación, talleres por nivel/competencias), la Casa Alemana (enfocada a ofrecer distintos cursos para aquellos que ya tienen conocimientos en la lengua alemana), el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) -especializado en la impartición de cursos de alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y español como lenguas extranjeras, estos para los miembros activos de Comunidad BUAP).

Aunado a lo anterior, la Facultad de Lenguas pretende coadyuvar al desarrollo de la sociedad a través de la oferta de cursos libres de lenguas extranjeras, adicionalmente el náhuatl como segunda lengua, procurando de esta manera conectarse en mayor medida con los distintos grupos sociales y contribuir al enriquecimiento cultural. Por último, dentro de sus objetivos la facultad busca formar profesionistas íntegros que contribuyan al desarrollo recto y equitativo del ámbito estatal, nacional e internacional en las competencias tanto lingüísticas como comunicativas, socioculturales, tecnológicas y laborales que son fundamentales para promover la comunicación intercultural en las distintas lenguas y poder hacer frente a los retos del nuevo siglo.

#### **4.5 La Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la BUAP**

La Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) tiene sus inicios en el año en otoño de 2009, al ser la sucesora de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO). Esta licenciatura presenta una nueva estructura, en comparación con la anterior, debido a que la LEMO contaba con la opción de terminales, ya fuese en la docencia o en la traducción; no

obstante, se limitaba a impartir algunas materias aisladas que no llegaban a aportar la suficiente preparación para formar a los profesores o traductores de excelencia que se esperaba (Huerta, 2005). Es en este sentido que la LEF, por su parte, ya toma en consideración la parte formativa al igual que la profesionalizante y es así como presenta en su estructura curricular no únicamente el aprendizaje de la lengua francesa, sino que comprende conocimientos lingüísticos, de docencia, de metodología de investigación, de cultura, de formación general universitaria, de asignaturas integradoras, así como de prácticas profesionales, con el fin de que los egresados cuenten con una noción íntegra de la lengua, sus orígenes, al igual que su campo de acción).

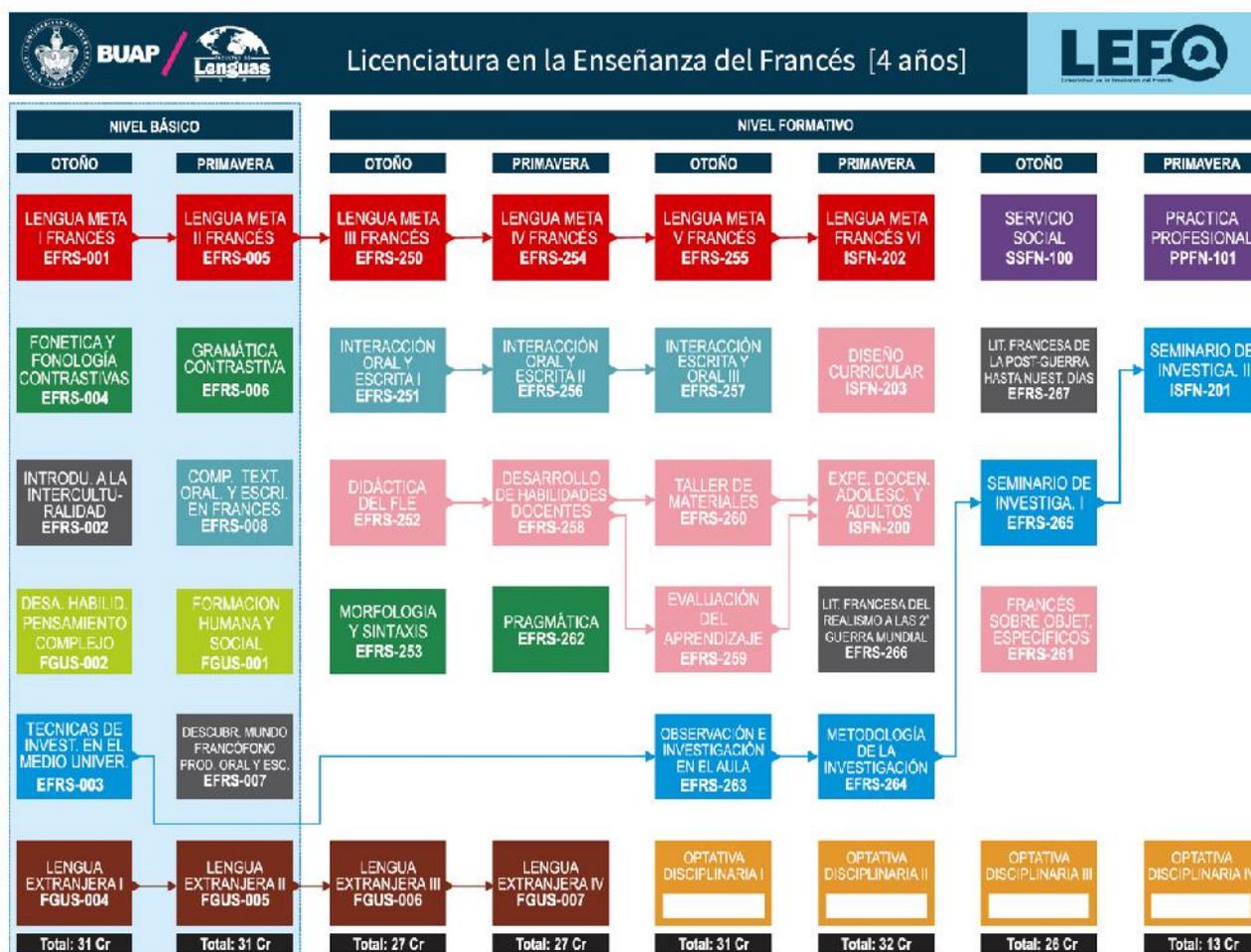
En otras palabras, el perfil de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés busca formar profesionistas que demuestren el dominio de la lengua francesa, con niveles certificados por medio de instituciones internacionales consideradas por el Marco Común de Europeo de Referencia para las lenguas. Aplicando tales conocimientos es que podrán incorporarse en el ámbito laboral. Mediante su desempeño proveerán de herramientas comunicativas a las personas que les rodean en razón de que el aprendizaje y la utilización de las lenguas extranjeras son necesarias para interactuar en un mundo tan globalizado como lo es hoy en día (Garduño et al., 2009).

Del mismo modo, es importante señalar que, otra de las diferencias que presenta la LEF con respecto a la LEMO, estriba en la disminución de asignaturas y por consiguiente en la duración de la carrera pues, la LEMO estaba considerada para una duración promedio de 5 años, en cambio la LEF aminora el tiempo a 4 años en promedio, ya sea en su modalidad semestral o cuatrimestral (ver Figura 4.1). En cuanto reconocimientos, la LEF continuó con la acreditación que ya tenía la LEMO, por parte de la COPAES.

El Programa Educativo de la LEF, está constituido por 42 asignaturas, de las cuales 38 son obligatorias y 4 son optativas, y organizado en 2 niveles: 1) nivel básico y 2) nivel formativo. Por una parte, el nivel básico tiene la intención de establecer las bases teórico-metodológicas de la formación general y disciplinaria, éste está conformado por 12 asignaturas obligatorias (29%), lo que corresponde a 62 créditos. Por otra parte, el nivel busca fortalecer el conocimiento y uso de la lengua francesa, los conocimientos lingüísticos y pedagógicos, al igual que las habilidades investigativas, las actitudes y los valores que les permitan a los estudiantes desempeñarse en el campo de la docencia. Este nivel se

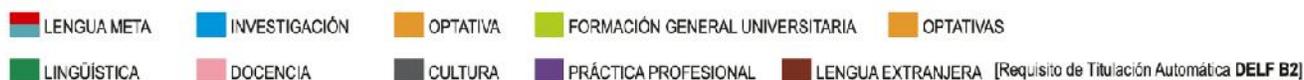
compone de 30 asignaturas: 26 obligatorias (62%) y 4 optativas (9%), lo que corresponde a 156 créditos. Ahora bien, estas asignaturas están integradas en áreas, que de acuerdo a cada color significan: a) rojo y turquesa: lengua meta, b) verde oscuro: lingüística, c) azul: investigación, d) rosa: docencia, e) naranja: optativa, f) gris: cultura, g) verde claro: formación general universitaria, h) morado: práctica profesional e i) marrón: lengua extranjera (ver Figura 4.2).

Figura 4.1 Mapa curricular LEF 4 años semestral



Fuente: Facultad de Lenguas de la BUAP, 2021

**Figura 4.2** *Asignaturas por áreas en la LEF*



*Fuente: Facultad de Lenguas de la BUAP, 2021*

De entre los apoyos que ofrece la LEF a sus estudiantes (ver Tabla 4.2) en la actualidad están:

- La beca de manutención del estado de Puebla que consiste en un pago único por el monto de \$3,216.00 pesos, el cual cubría un periodo comprendido de septiembre a diciembre de 2021.
- La beca “jóvenes escribiendo el futuro” que consta de un monto de \$2,400.00 pesos mensuales entregados bimestralmente para lo que dura el periodo del ciclo escolar. Ésta se otorga a estudiantes en situación de pobreza o vulnerabilidad, que se encuentren inscritos en alguna institución de Educación Superior en México.
- La beca institucional abre convocatoria a toda la comunidad estudiantil activa e inscrita en la BUAP que se encuentren cursando la licenciatura. Esta beca puede otorgarse por:

Excelencia: se da un apoyo de \$5,500.00 pesos que comprende el periodo de agosto a diciembre del 2021. Los estudiantes deben contar con promedio general de 9.5 o superior y tener aprobadas todas las asignaturas cursadas al momento de presentar la solicitud de beca, sin contar con algún recurso.

Académica: se da un apoyo de \$4,000.00 pesos que comprende el periodo de agosto a diciembre del 2021. Los estudiantes deben contar con un promedio general de 9.0 o superior y tener aprobadas todas las asignaturas cursadas al momento de presentar la solicitud de beca, sin contar con algún recurso.

Socioeconómica: se da un apoyo de \$4,000.00 pesos que comprende el periodo de agosto a diciembre del 2021. Los estudiantes deben contar con promedio general de 8.0 o superior. Ésta está dirigida a la comunidad estudiantil que pertenezca a alguno de los siguientes grupos en situación de vulnerabilidad: a) integrante de un Pueblo Originario, b) vulnerables por ingreso y c) tener alguna discapacidad.

Talento universitario-artística: se da un apoyo de \$4,000.00 pesos que comprende el periodo de agosto a diciembre del 2021. Los estudiantes deben contar con promedio general de 8.0 o superior. Ésta está dirigida a la comunidad estudiantil que realice y demuestre tener un alto nivel en el arte practicado.

**Tabla 4.2** Becas en la Licenciatura en Enseñanza del Francés

UA/PE	Municipio	Beca jóvenes escribiendo el futuro - septiembre 2020 -		Beca para la manutención 2021		Beca jóvenes escribiendo el futuro - febrero 2020 -		Académica		Artística		Total
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
<b>Facultad de Lenguas</b>												
Licenciatura en Enseñanza del Francés	Puebla	6	3	18	12	9	3	4	2	0	0	57
		9		30		12		6		0		

Fuente: Anuario estadístico 2020-2021, BUAP

#### 4.6 El perfil de los aspirantes de la LEF

La LEF señala en su perfil de ingreso que los aspirantes tienen que cumplir con ciertos parámetros de acuerdo con el Marco Curricular Común (MCC), el cual está dirigido a los egresados de la Educación Media Superior:

- De entre los conocimientos, el aspirante deberá conocer y valorarse a sí mismo y abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- De entre las habilidades, el aspirante deberá demostrar que puede escuchar, interpretar y emitir mensajes oportunos en diferentes escenarios a través del uso de medios, códigos y herramientas apropiados. Asimismo, deberá demostrar que es capaz de desarrollar innovaciones y proponer también soluciones a problemas en función de métodos establecidos. Por último, deberá mostrar una postura personal respecto a temáticas de actualidad y significación, tomando en cuenta diversos puntos de vista de forma crítica y reflexiva.
- De entre las actitudes y valores, se espera que el aspirante muestre sensibilidad artística y se involucre en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. De igual manera, que elija y demuestre que practica estilos de vida saludables. También lo que se busca es que pueda aprender por iniciativa e interés propio, dentro y fuera de la carrera universitaria. Que asista y ayude de forma efectiva en equipos diversos. Que tome parte con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, de su país y el mundo. Que sostenga una actitud

respetuosa en dirección a la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Por último, que colabore en el desarrollo sustentable de forma crítica, mediante acciones responsables (Plan de Estudios de la LEF, 2019).

#### **4.7 El perfil de los docentes de la LEF**

Es deseable que los profesores de la LEF, de acuerdo con el plan de estudios (2019), tengan tres tipos de cualidades: a) competencia científica, b) competencia didáctica y c) capacidad manejo de la información y la comunicación.

Por lo que se refiere a la primera cualidad, los profesores deberán contar con un vasto conocimiento sobre la asignatura que imparten, así como el área en la que ésta se encuentra. Aunado a lo anterior, deberán tener interés por ampliar sus saberes, propiciando el aprendizaje de las ciencias y aprobación de nuevos paradigmas. Esta competencia incluye la parte lingüística, en la que los profesores deberán ser bilingües y contar con un alto nivel de competencia intercultural. De este modo, dispondrán de un dominio de la lengua francesa a un nivel C1 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pues ésta será empleada en el desenvolvimiento de las clases concernientes. De igual manera, el profesorado tendrá que tener, en la medida de lo posible, un grado de Maestría orientado a áreas como: Enseñanza del Francés, Lenguas Extranjeras, Lenguas Modernas, Lingüística Aplicada, Educación Superior, o similares.

La segunda cualidad se evidencia pues el profesorado se muestra comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y se apoya de un enfoque constructivista al dar clases. También, cuentan con la destreza para fomentar conocimientos en la modalidad escolarizada; median el aprendizaje, crear ambientes adecuados, son creativos en cuanto a la preparación de actividades, tienen una actitud de sensibilidad para con los estudiantes, observan, instruyen y evalúan el trabajo de los estudiantes, retroalimentando con una visión crítica y autocrítica. Por último, intervienen en investigaciones, así como innovaciones en el campo. La tercera cualidad de los profesores engloba la aceptación de la integración de las tecnologías de la información en cuanto a su práctica docente del día a día; tiene que ver además con el desarrollo de las habilidades para crear e implementar ya sean: cursos, actividades, foros, proyectos y evaluaciones en línea.

La planta académica, en la medida de lo posible, trata de cumplir con este perfil antes mencionado; en su mayoría ésta se ve conformada por egresados de licenciaturas alusivas a la enseñanza de los idiomas, y, aquellos que no estudiaron alguna carrera afín han optado por cursar o realizar estudios de posgrado en el área, por ende, el número de profesores con estudios de maestría ha ido acrecentando.

En 2009 la planta docente se encontraba conformada por 69 profesores, de entre los cuales 38 eran de tiempo completo, 8 de medio tiempo y 23 de hora clase; cabe mencionar que de estos 69 docentes, el 73 % cuentan con posgrado. Aunado a lo anterior, los profesores están concentrados en alguno de los 4 cuerpos académicos: a) interacción en aula, b) estudios del lenguaje, c) estudios críticos y traducción y d) líneas de generación de conocimiento (que pueden ser: 1. construcción del conocimiento en la investigación, 2. transposición didáctica en lengua extranjera, 3. adquisición del lenguaje, 4. pragmática, 5. estudios críticos en contextos educativos y no educativos o 6. traducción).

#### **4.8 La lengua francesa en México**

La lengua francesa ha estado presente en el país gracias a la cooperación bilateral que tiene México con Francia. En este sentido, comprende en la actualidad actividades, eventos y/o programas, relacionados con la cultura, la educación, así como a lo científico y técnico.

La presencia francesa que existe en nuestro país es notable, pues ha hecho que actualmente se vea incrementado el número de empresas francesas en territorio mexicano; por su nivel de venta destacan: AXA Seguros, L'Oréal, Peugeot, Danone, Valeo, Schneider Electric, Sanofi, Saint-Gobain Sekurit y Alcatel One Touch (Sánchez, 2019). En ciertas ofertas de trabajo, propuestas por estas empresas, es preciso que los trabajadores se comuniquen en esta lengua extranjera. Se estima que las inversiones que tienen sobre nuestro país logran hasta un promedio de 600,000 millones de dólares por año (Cámara de Comercio e Industria France México, 2022). Otra área de acción relevante está determinada por el turismo. En los últimos años se ha apreciado un continuo crecimiento de visitantes franceses en México, en enero-febrero de 2022, de acuerdo con información de la Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas de la Secretaría de Gobernación (2022), visitantes provenientes de países francófonos llegan a tener notable presencia en México. Conforme al número de entradas registradas se observó: a) Canadá (2º lugar), Francia, (5º

lugar), Suiza (21º lugar) y Bélgica (25º lugar). De este modo la lengua francesa se convierte en uno de los idiomas que más demanda tiene en la industria turística y hotelera en el país.

Ahora bien, en cuanto a la parte educativa, instituciones francesas han posicionado la enseñanza y promoción de esta lengua y cultura en México (Embajada de Francia en México, 2020). Considerando lo anterior, es evidente ver el aumento de instituciones que buscan instruir, renovar y dar a conocer la lengua francesa; no obstante, pese a este gran aumento, no toda la población ha logrado acceder a éstas, ya que la mayoría pertenecen al sector privado. Las instituciones francesas que ofertan servicios educativos siguen manteniendo altos precios (ver Tabla 4.3), por lo que, considerando el poder adquisitivo que tienen la mayor parte de las familias mexicanas, esto llega a obstaculizar, para algunas, que puedan formar parte de éstas. Enseguida, se muestran las cuotas actuales de la Alianza Francesa México (2022):

**Tabla 4.3** Costos para estudiar francés en Institución Privada

COSTOS CLASES VIRTUALES 2022 Por cursos bimestrales	
Curso regular (30 horas)	\$5,367 MXN (\$179 por hora)
Curso intensivo (60 horas)	\$9,668 MXN (\$161 por hora)
Curso sabatino (32 horas)	\$5,951 MXN (\$185 por hora)
Membresía anual	\$450 MXN
Inscripción bimestral	\$145 MXN
Libro virtual	Desde \$560 MXN
Examen de colocación	\$391 MXN

*Fuente: Alianza Francesa de México, 2022.*

Además de las innumerables Alianzas Francesas que están distribuidas en México, otras instituciones francesas que se encuentran en el país son: el Instituto Francés de América Latina (IFAL), el Centro Cultural Casa de Francia, el Liceo Franco Mexicano, con sus distintos campus, así como el Colegio Franco-Mexicano de Guadalajara que ofrece servicios a una amplio número de estudiantes. Ciertamente, la solución para hacer que crezca el número de mexicanos que hablen francés no tiene que ver con el incremento de instituciones privadas, puesto que el alcance de estas es reducido. Es así como conviene conformar esfuerzos para que el aprendizaje del francés llegue también por otros medios, otros canales, quizá empezando por la educación pública, en escuelas primarias y/o

secundarias, donde la educación es gratuita y por tanto accesible a la casi totalidad de los mexicanos.

En cuanto a universidades, del sector público, aquí en México, se observa que, a través de sus centros de lengua extranjera, sí se llega a ofertar la lengua francesa, como es el caso de la BUAP; no obstante, como requisitos se pide que sean alumnos activos de preparatoria, de licenciatura, de posgrado, de intercambio o sean trabajadores universitarios, es decir, para el público en general no hay pues es exclusivo para la comunidad BUAP.

El acelerado crecimiento de instituciones francesas en México ha puesto en marcha diversos convenios que apoyan a las escuelas públicas del país. Sin embargo, estos se ven limitados, en gran parte a la formación y capacitación docente, así como a la oferta de becas para los niveles superiores, donde sobresalen los posgrados subvencionados por el gobierno francés. Entre estos programas destacan los siguientes:

- La beca de Intercambio de Asistentes de idioma México-Francia, por parte de la SEP y el Ministerio de Educación Nacional Francés.
- La beca de estudio en Francia: Curso de Perfeccionamiento profesional en Didáctica del Francés, por conducto de la DGPEMPC, el IFAL y la Embajada de Francia en México.
- El programa de residencias cruzadas de artistas, por parte de la CONACULTA y la fundación Cité Internationale des Arts.
- El programa de Cooperación en el Área de las Formaciones Tecnológicas y Profesionales de la Enseñanza Superior, ejecutado por la SEP y el Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International (MAEDI).
- El programa de becas SEP/Liceo Franco-Mexicano, representado por la SEP, la DGPEMPC y el Liceo Franco-Mexicano.
- El programa de envío de estudiantes mexicanos de ingeniería a las grandes escuelas de ingeniería en Francia, por parte de la SEP y el MENESIF.
- El programa de estancia en Francia de los mejores egresados de escuelas de formadores de maestros de Educación Básica
- La Agencia Campus France, promovida por la Embajada de Francia en México.

## **CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

Este capítulo se organiza en seis apartados. En cuanto al primer apartado, se da a conocer el tipo de enfoque metodológico por el que se optó para esta investigación. Para el segundo apartado, se especifica el tipo de investigación a través de su alcance. Referente al tercer apartado, en éste se muestra el diseño de la investigación como no experimental con un corte transversal. El cuarto apartado alude a la construcción, el diseño y la validez del instrumento, en el que se puntualizan los núcleos temáticos al igual que las variables de la investigación. El quinto apartado puntualiza la definición de la población. Por último, el sexto apartado refiere al procedimiento para la aplicación del instrumento.

### **5.1 Enfoque metodológico**

El presente estudio se situó dentro de la modalidad mixta secuencial, permitiendo movilizar tanto las ventajas del enfoque cuantitativo como las del enfoque cualitativo. Este comportamiento ayuda a dominar el fenómeno en todas sus dimensiones. Por tanto, los dos enfoques no se opusieron, sino que se complementaron.

Dicho lo anterior se procedió, primeramente, a trabajar desde el enfoque cuantitativo. Éste resultó pertinente utilizar, ya que se contaba con un marco teórico/conceptual reconocido en la literatura respecto a la temática de la competencia intercultural. Aquí, se fue construyendo un modelo basado en la literatura relevante, que iba siendo sometida a una prueba empírica. Por lo tanto, se tenía un control minucioso sobre los resultados de investigaciones anteriores, y era así como se iban analizando los "vacíos teóricos-conceptuales" o inconsistencias que se iban encontrando durante el proceso. El enfoque cuantitativo, en este sentido, es concluyente en su finalidad, puesto que trata de cuantificar el problema y comprender qué tan extendido está, buscando resultados que se puedan proyectar sobre una población mayor.

Es así como los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) promueven el uso del enfoque cuantitativo cuando se hace uso de la recolección de datos que busquen probar hipótesis, a través de la medición numérica, así como el análisis estadístico, de manera que se puedan sentar patrones de comportamiento y se prueben teorías. Cabe recalcar que este enfoque se ve en secuencia y se considera probatorio, debido a que cada etapa sucede a la subsecuente, guardando relación entre sí. A este respecto, el orden que se lleva es de

carácter estricto, es decir, no se deben “saltar” pasos, aunque ciertamente, se pueden replantear ciertas fases. Entonces, para trabajar desde el enfoque cuantitativo se empezó con una idea de la interculturalidad, la cual poco a poco fue delimitándose hasta llegar a la competencia intercultural en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, y es a partir de ésta que fueron surgiendo las preguntas al igual que los objetivos de investigación. Como se mencionó anteriormente, tras revisar la literatura fue que se construyó el marco teórico-conceptual, del cual surgieron las dimensiones: simbólica, comunicativa, conductual y personal (variables).

Fue en este sentido que se elaboró una matriz de congruencia (ver Tabla 5.1), una herramienta que permitió llevar a cabo la organización entre cada una de las partes involucradas de la investigación: a) planteamiento del problema, b) preguntas de investigación, c) objetivo, d) hipótesis, e) variables y f) operacionalización de las variables. El presentarlo a manera de matriz permitió apreciar de manera rápida y sencilla los puntos clave de este estudio y verificar a su vez si contaba con una secuencia lógica congruente, lo que suprimía velozmente las ambigüedades que pudiese haber a lo largo de los análisis respectivos para proseguir en el estudio (Pedraza, 2001).

Después se dio paso a la determinación del tipo de estudio, la selección de los sujetos de la investigación, la técnica y creación del instrumento de investigación (para el contexto de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas de la BUAP), así como su respectiva validación y aplicación. Al cabo de un tiempo, se puso en marcha un plan para poner a prueba estas variables, de cada una de las dimensiones. Luego, se siguió con la medición de éstas, por consiguiente, se verían los niveles logrados mediante ciertos métodos estadísticos y, por último, se mostrarían las conclusiones acordes a las hipótesis presentadas al comienzo de la investigación.

**Tabla 5.1** Extracto de Matriz de congruencia

Planteamiento del problema	Pregunta de investigación	Objetivo	Hipótesis	Variable	Operacionalización de la variable
El estudiante de una segunda lengua (extranjera: francés) adquiere más aspectos socioculturales que interculturales	<b>Pregunta general</b> ¿Cuál es el nivel de la competencia intercultural en las dimensiones simbólica, comunicativa, conductual y personal, que desarrollan y predominan en los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)?	<b>Objetivo general</b> Analizar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural (simbólica, comunicativa, conductual y personal) que desarrollan los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).	El estudiante adquiere competencias interculturales en su formación en francés en la BUAP.		
	<b>Pregunta específica 1</b> ¿Cuáles son los elementos que predominan en el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural en los aprendientes en la LEF de la BUAP?	<b>Objetivo específico 1</b> Determinar los elementos de las dimensiones de la competencia intercultural (simbólica, comunicativa, conductual y personal) que desarrollan los aprendientes en la LEF de la BUAP.	<b>Hipótesis 1</b> El estudiante de FLE desarrolla en su C.I. elementos como: artefactos culturales, tradiciones, significaciones, lenguaje verbal-no verbal y lo no dicho del discurso, actitudes antidiscriminatorias, actitud de promoción de interculturalidad, manejo del choque cultural, una autoconsciencia crítica y mediación intercultural.	<b>Dimensión simbólica</b> a) artefactos culturales: (artefactos audiovisuales, culinarios, sonoros o musicales, utensilios, de vestimenta o tejido, escritos, nacionales, arquitectónicos). b) prácticas culturales: (A manera de ejemplos, las prácticas culturales pueden abarcar las fiestas, el matrimonio, la maternidad, la crianza, la vida	<b>Dimensión simbólica</b> a) artefactos culturales: objetos que revelan información valiosa sobre la sociedad o colectividad que los elaboró o usó. (Algunos autores que se utilizaron para abordar este punto: Iseva, 2009; Prahaladaiah, 2016; Gurpegui, 2000; Wei & Nakatsu, 2012; Brown & Jordania, 2011; Roberts, 2012; Miani, 2015; Thibault & Heijakka, 2016; Hennig & Kirova, 2012) b) Prácticas culturales: patrones de interacciones sociales, comportamientos, implican el uso de ciertos artefactos, representan el conocimiento de "qué hacer, cuándo y dónde" y cómo interactuar dentro

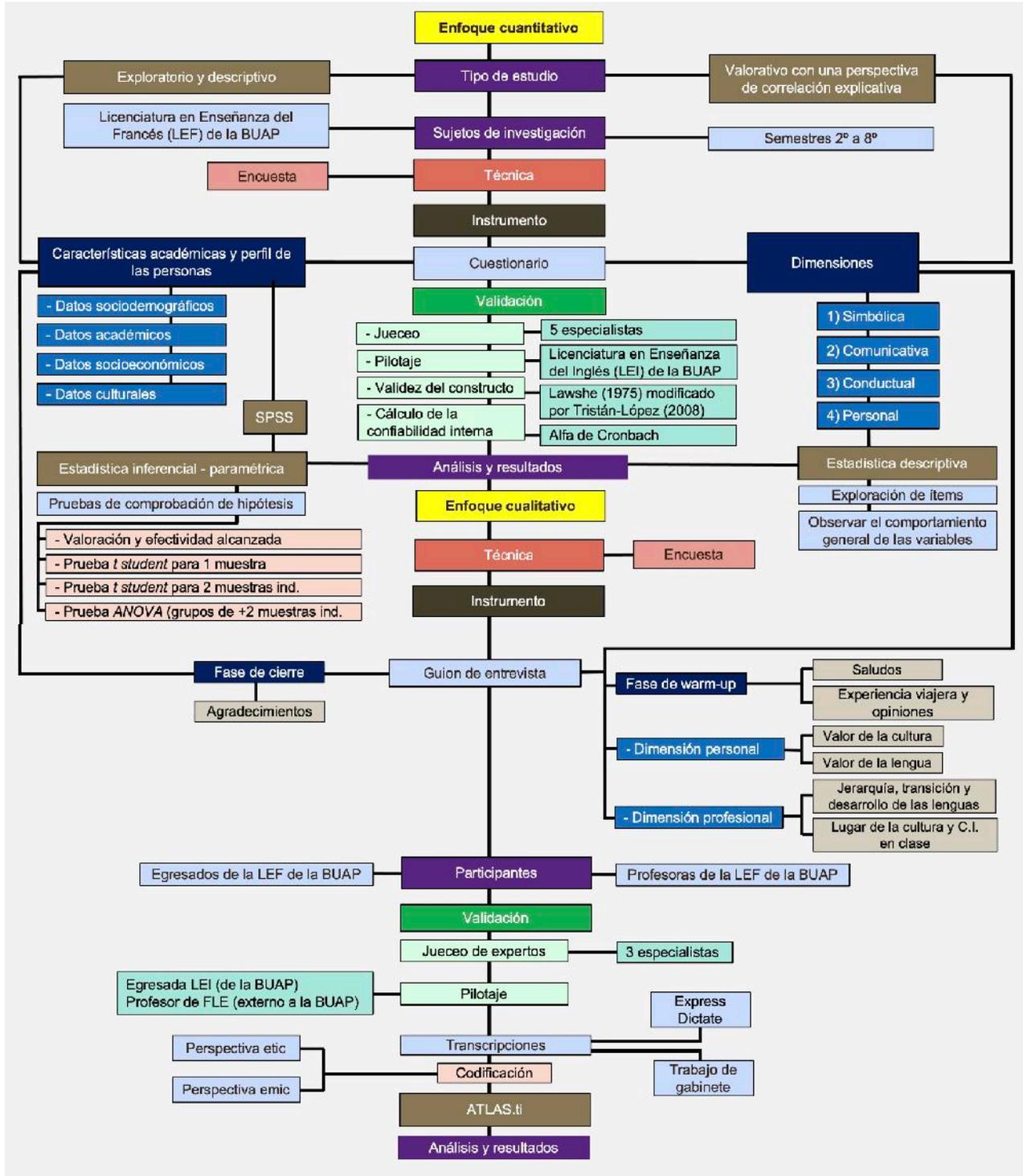
Fuente: Elaboración propia

La segunda parte de esta investigación está trabajada desde el enfoque cualitativo. Una investigación desde este enfoque es generalmente más exploratoria, que depende de la recolección de datos verbales, conductuales u observacionales que puedan interpretarse subjetivamente. También se considera muy provechoso el inscribir este estudio dentro de este paradigma puesto que se caracteriza por ser un trabajo que busca describir y analizar la interculturalidad y el comportamiento de los seres humanos y sus grupos desde el punto de vista de aquellos que vivencian una situación social cotidiana. Por consiguiente, concordando con Gibbs (2018) lo cualitativo “muestra interés en la forma natural en que las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p.13). Por lo tanto, la vida social se ve como una serie de eventos interrelacionados, que se describen en su entramado, para reflejar la realidad de la vida cotidiana. Complementando lo anterior, Burgos (2011) establece que “en los estudios cualitativos se estudia la realidad en su

contexto natural, intentando comprender el sentido de los fenómenos sociales conforme a los significados que tienen para las personas implicadas” (p.15).

La técnica elegida para este enfoque fue la entrevista individual. Como asevera Iñiguez (2008), la entrevista individual, consiste en una actividad discursiva fluida y a profundidad, que tiene como objetivo recopilar información entrevistando a los participantes cara a cara (o de forma remota) utilizando técnicas de conversación. Para esta parte se precisó de la ayuda de egresados y profesores activos de la LEF de la BUAP. El uso de esta técnica en el contexto se justifica al identificar, en estos participantes, sus puntos de vista, sus representaciones, sus creencias, sus actitudes, su comprensión de una experiencia particular y/o su visión del mundo, con miras a entenderlo en profundidad o para aprender más sobre un objeto dado en torno a la competencia intercultural y sus dimensiones. A medida que se les fue dando la palabra a los participantes, la entrevista individual apuntó a ser un instrumento notable para revelar su representación del mundo. Como instrumento se utilizó el guion de entrevista. A continuación, se muestra un esquema de cómo se hizo la estrategia metodológica para el presente estudio (ver Figura 5.1).

Figura 5.1 Estrategia metodológica de la investigación mixta



Fuente: Elaboración propia

## **5.2 Tipo de estudio, parte cuantitativa**

La investigación, tiene como objetivo explorar, describir, evaluar, explicar o predecir el mundo de la vida tal como lo percibimos y construimos socialmente. Por ende, el presente estudio es de carácter exploratorio, descriptivo, valorativo con una perspectiva de correlación explicativa. A continuación, se explicará en qué consiste cada uno de ellos. Primeramente, se considera exploratorio por tener como objetivo el generar hipótesis que fomenten el desarrollo de una investigación más profunda con la cual se obtengan resultados más vastos (Gil, 2007) en cuanto a la competencia intercultural en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Aunado a lo anterior, la investigación exploratoria permitió delimitar una realidad a estudiar y elegir los métodos de recogida de datos más adecuados, para documentar aspectos de esta realidad, para seleccionar a los participantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas de la BUAP, así como las fuentes de datos capaces de aportar información sobre estos aspectos (Van der Maren, 1996). Cabe precisar que este tipo de estudio ayuda a preparar el campo y, habitualmente, precede a investigaciones con alcances tanto descriptivos como correlacionales o explicativos. Estos se efectúan en el momento en que el objetivo consiste en examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, como es el caso de la competencia intercultural del cual se tienen interrogantes o hay cuestiones que no se han abordado antes.

La investigación se considera también descriptiva, puesto que exigía por parte de la investigadora una serie de informaciones en torno a lo que se deseaba investigar de la competencia intercultural en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Lo que se pretende con este tipo de estudio es describir los hechos o fenómenos de determinada realidad (Triviños, 2007). De igual manera, lo descriptivo posibilita la organización y la síntesis de datos, al señalar el número de ocasiones en que se repite cada valor (Monje-Álvarez, 2011). Para poder tener éxito en cuanto a esta parte descriptiva se tuvieron que confrontar las hipótesis y correlacionar las variables de modo que se obtuvieran las respuestas y se pudiesen analizar.

De este modo, lo descriptivo demostró las características, o bien, el comportamiento de los grupos en cuestiones numéricas (Brown & Rodgers, 2002). En cuanto a esta aproximación, tal como la del estudio exploratorio, no es posible extraer conclusiones

generales, al igual que explicaciones, sino más bien un conjunto de descripciones del comportamiento de un fenómeno dado. Para nuestro caso, se buscó describir, por medio de un cuestionario, las características sociodemográficas, socioeconómicas y académicas de los estudiantes, las dimensiones de la competencia intercultural, así como el nivel de desarrollo de dicha competencia que los aprendientes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés en la BUAP tenían en los diversos semestres.

Prosiguiendo con la pormenorización de esta investigación, se considera valorativa debido a que tiene como propósito valorar los resultados y efectos, en este caso del nivel de desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. Por último, se considera un estudio explicativo ya que en la investigación se indagó cómo las dimensiones a) simbólica, b) comunicativa, c) conductual y e) personal, junto con las características académicas y perfil sociodemográfico, influenciaron el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés.

### **5.3 El diseño de la investigación, parte cuantitativa**

Éste se cimentó en cuanto a la naturaleza del objeto de estudio, ya que se investigó sobre el nivel de desarrollo de la competencia intercultural (simbólica, comunicativa, conductual y personal) que desarrollan los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Así pues, la investigación se definió en un diseño de índole no experimental, además considerarse con corte transversal. Por lo que refiere a la parte no experimental, esta parte del contexto natural, en el que se encuentran los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la BUAP. En este sentido la investigación es vista desde un carácter social que toma en consideración las cualidades de los estudiantes de dicha carrera, partiendo de las variables observables (factores académicos, sociodemográficos, socioeconómicos y culturales). El diseño transversal constituye una clase de método de investigación que se refiere a la observación de una población en su conjunto (o de una muestra representativa), en un momento dado. Es decir, ésta se vincula a la temporalidad, en la que se llevó a cabo el estudio y que mide una o más variables (dimensiones), en un momento dado (Toro y Parra, 2010).

#### 5.4 Construcción del instrumento, parte cuantitativa

En lo que concierne a la recolección de los datos se eligió como instrumento el cuestionario. Para poder construirlo se tomó como inicio la delimitación de los núcleos temáticos, así como las variables de investigación. Cabe mencionar que, estos se constituyeron a partir del trabajo de observación y reflexión derivados del estado del arte y el marco de referencia teórico-conceptual. En la tabla 5.2 se muestra un extracto de la clasificación de las dimensiones, de las cuales se desprenden a su vez las categorías, variables, indicadores e ítems (para ver la tabla completa, ir a Anexo 2).

La primera dimensión nombrada perfil sociodemográfico comprende tres categorías: 1) características sociodemográficas, 2) características socioeconómicas y culturales y 3) características académicas. La primera categoría abarca como variables: a) lugar de origen, b) lugar donde radica, c) edad, d) sexo y e) estado civil. La segunda categoría contiene las variables: a) nivel socioeconómico, b) conocimiento de lengua, c) conocimiento de cultura y d) contexto cultural y lingüístico. Por último, la tercera categoría se conforma de las variables: a) régimen anterior a la licenciatura (público o privado), b) semestre, c) promedio, d) horas de clase, e) tipo de certificación en otra lengua y f) tipo de beca.

La segunda dimensión llamada simbólica se conforma de cuatro categorías: 1) artefactos culturales, 2) prácticas culturales, 3) tradiciones y 4) significaciones. Así pues, la primera categoría integra como variables: a) artefactos audiovisuales, b) artefactos culinarios, c) artefactos sonoros o musicales, d) artefactos utensilios, e) de vestimenta o tejido, f) artefactos escritos, g) artefactos nacionales y h) artefactos arquitectónicos. La segunda categoría contiene la variable: a) prácticas culturales. La tercera categoría incluye la variable: a) tradiciones. Por último, la cuarta categoría alude a la variable de: a) significados, ideas, creencias que comparte una comunidad.

La tercera dimensión denominada comunicativa abarca tres categorías: 1) lenguaje verbal, 2) lenguaje no verbal y 3) lo no dicho del discurso. Para la primera categoría se tienen las variables: a) variedad diatópica, b) variedad diacrónica, c) variedad diastrática y d) variedad diafásica. En lo que respecta a la segunda categoría se integran las variables: a) aspectos kinésicos, b) aspectos proxémicos, c) aspectos hápticos, d) aspectos olfativos, e) aspectos cronos, f) aspectos vocálicos y g) aspectos artefactuales. Finalmente, para la

tercera categoría se ven las variables: a) inferencias, b) presuposiciones, c) sobreentendidos, d) indirectas y e) malentendidos.

La cuarta dimensión designada conductual engloba cuatro categorías: 1) etnocentrismo/etnorelativismo, 2) estereotipos, 3) prejuicios y 4) discriminación. La primera categoría tiene como variable: a) etnocentrismo/etnorelativismo. La segunda categoría comprende la variable: a) estereotipos culturales. La tercera categoría se relaciona a la variable: a) prejuicios. Y, la última categoría alude a la variable: a) discriminación (por sexo, origen, embarazo; estado civil, apariencia física, apellido; lugar de residencia; vulnerabilidad particular derivada del estado de salud, discapacidad; situación económica, características genéticas, hábitos, orientación sexual, identidad de género, edad, religión, lengua).

La quinta dimensión llamada personal se trabaja desde tres categorías: 1) el choque cultural, 2) la autoconsciencia crítica y 3) la intervención como mediador intercultural. Para la primera categoría se tiene la variable: a) choque cultural. La segunda categoría se vincula a la variable: a) autoconsciencia crítica. Por último, la tercera categoría alude a la variable: a) mediador intercultural.

Tabla 5.2 Extracto de dimensiones, categorías, variables, indicadores

Dimensiones	Categorías	Variables	Indicadores	Ítems	
Perfil sociodemográfico	Características sociodemográficas	Lugar de origen	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del lugar de origen y demás lugares en los que ha vivido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu lugar de origen?</li> <li>¿Has vivido en otro lugar?</li> </ul>	
		Lugar donde radica	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del lugar en el que radica actualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Dónde radicas actualmente?</li> </ul>	
		Edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su edad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué edad tienes?</li> </ul>	
		Sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu sexo?</li> </ul>	
		Estado civil	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su estado civil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu estado civil?</li> </ul>	
	Características socioeconómicas y culturales	Nivel socioeconómico	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su nivel socioeconómico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuánto consideras que es tu nivel socioeconómico?</li> </ul>	
		Conocimiento de lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de las lenguas que habla y su respectivo nivel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuántas lenguas hablas?</li> <li>¿Cuáles son?</li> <li>¿Qué nivel?</li> </ul>	
		Conocimiento de cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento cultural sobre su propio país y el de algunos países francófonos.</li> <li>El conocimiento respecto a las experiencias de viaje dentro y fuera del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuánto crees saber sobre la cultura mexicana?</li> <li>¿Cuánto crees saber sobre la cultura francófona?</li> <li>¿Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero?</li> <li>¿A dónde?</li> <li>¿Has tenido la oportunidad de viajar como turista por México?</li> <li>¿A dónde?</li> <li>¿Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero?</li> <li>¿A dónde?</li> </ul>	
	Características académicas	Régimen anterior a la licenciatura (público o privado)	Semestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del régimen que ha cursado anterior a la licenciatura.</li> <li>El conocimiento del semestre que cursa actualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tipo de régimen has cursado anterior a la licenciatura?</li> <li>¿Qué semestre cursas actualmente?</li> </ul>
			Promedio	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del promedio general que lleva hasta el momento en la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu promedio general hasta el momento?</li> </ul>
Horas de clase				<ul style="list-style-type: none"> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la lengua francesa.</li> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la lengua española.</li> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la cultura francesa.</li> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la cultura mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la lengua francesa?</li> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la lengua española?</li> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la cultura francesa?</li> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la cultura mexicana?</li> </ul>
			Tipo de certificación en otra lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento respecto a si ha hecho alguna certificación de lengua y de qué tipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuántas con alguna certificación internacional de lengua?</li> <li>¿Para cuál lengua?</li> <li>¿Cuál certificación?</li> </ul>
		Beca (tipo de beca)	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento respecto a si tiene algún tipo de beca y cuál.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuántas con algún tipo de beca?</li> <li>¿Cuáles?</li> </ul>	
Dimensión simbólica	Artefactos culturales	Artefactos audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El (re)conocimiento de elementos de la cultura francófona en películas, series o videoclips.</li> <li>El (re)conocimiento de elementos de la cultura mexicana en películas, series o videoclips.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al ver películas, series o videoclips (re)conozco fácilmente elementos de la cultura francófona.</li> <li>Al ver películas, series o videoclips (re)conozco fácilmente elementos de la cultura mexicana.</li> </ul>	
		Artefactos culinarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>El (re)conocimiento de los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona.</li> <li>El (re)conocimiento de los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona.</li> <li>(Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana.</li> </ul>	
		Artefactos sonoros o musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> <li>El conocimiento de la música mexicana (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> <li>Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> </ul>	
		Artefactos utensilios	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en los países francófonos.</li> <li>El conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en los países francófonos.</li> <li>Tengo conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en México.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia

#### **5.4.1 Diseño y validez del instrumento, parte cuantitativa**

Estos se efectuaron mediante un método mixto. En lo que respecta a la parte cuantitativa, ésta se efectuó en tres tiempos: a) validez de contenido, b) piloteo del cuestionario y c) confiabilidad interna.

##### *Validez de contenido*

Primeramente, la validez del contenido, la cual se evaluó por medio de un juicio de expertos, entendido como la opinión que se recibe por parte de personas con experiencia en el tema, en este sentido, se les reconoce su trayectoria, y es así como pueden emitir juicios y valoraciones objetivas, así como dar información o evidencia respecto a cierto punto. De acuerdo con Skjong y Wentworht (2000), para esta investigación se siguieron los criterios de selección que ellos proponen: (a) experiencia para hacer juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados académicos, investigaciones realizadas, publicaciones hechas, posición actual, experiencia, entre otras), (b) prestigio ante la comunidad, (c) mostrarse disponibles y con voluntad para participar, y (d) imparcialidad objetividad. Aunado a lo anterior, estos autores señalan que los expertos también pueden seleccionarse conforme a la formación académica similar o experiencia, que tengan entre ellos.

Por otro lado, el número de jueces que se debe aplicar en un juicio, de acuerdo con McGartland et al. (2003) va desde 02 hasta 20 expertos. Ahora bien, para poder incorporar un ítem al instrumento, es preciso que éste haya sido validado por al menos un 80% de los expertos, es decir que estén de acuerdo (Hyrkäs et al., 2003). En lo que respecta a esta investigación, se decidió trabajar con 5 especialistas (ver Tabla 5.3), que son investigadores y/o conocen sobre el tema de la interculturalidad, lenguas y/o educación, cuya tarea consistió en examinar y evaluar, de manera particular, cada ítem que formaba parte del cuestionario a través de una guía de validación de constructo.

**Tabla 5.3** Perfil de los expertos

Expertos	Género	Evidencia o experticia	
		a) grado académico	b) Miembro del SNI
Especialista 1	Hombre	Doctorado en Educación	Nivel I
Especialista 2	Hombre	Doctorado en Historia y Estudios Regionales	Nivel III
Especialista 3	Mujer	Doctorado en Historia y Estudios Regionales	Nivel I
Especialista 4	Mujer	Doctorado en Educación	Candidata
Especialista 5	Mujer	Maestría en Enseñanza del Francés y Maestría en Cooperación Lingüística y Educación	-

*Fuente: Elaboración propia*

Mediante el uso de la guía de validación, cada ítem del cuestionario pudo ser evaluado en torno a tres puntos esenciales: a) su relevancia, b) su pertinencia y c) sus aspectos formales; aunado a lo anterior se incorporó una sección denominada “observaciones”. Para referir que un ítem es pertinente es porque éste debe ser oportuno y útil para la investigación. Ahora bien, para señalar que un ítem es relevante se debe a que éste se encuentra conectado a una temática importante, adicionalmente posee características singulares que lo distinguen de otras temáticas de su mismo tipo. En cuanto a los aspectos formales, el ítem debe presentar una estructura apropiada, es decir, que esté bien diseñado, que evite la ambigüedad, que se encuentre en un lenguaje entendible, entre otros. El apartado que se dejó para las observaciones de manera que los participantes puedan aclarar o precisar alguna idea o bien, para que puedan agregar algún comentario que les fuese importante externar.

Para que los expertos pudiesen responder la guía de validación, se les pidió que colocaran 0 ó 1 en cada columna (relevancia, pertinencia y aspectos formales) para cada ítem. El valor 1 demuestra que el experto está de acuerdo con el ítem, si es 0 indica que no está de acuerdo con el ítem señalado. Prosiguiendo con lo anterior, cada especialista recibió de forma virtual: 1) el instrumento, 2) la guía de validación y 3) las instrucciones para evaluar dicho instrumento. Una vez que se obtuvieron los datos se procedió a abrir una hoja en el programa de Microsoft Excel en la que se determinó la razón de validez de contenido (CVR y CRV’) para cada ítem del cuestionario, a través de las expresiones referidas en el modelo de Lawshe. El CVR es considerado una estadística de ítems bastante conveniente, en lo que refiere a la aprobación o rechazo de ítems individuales (Wilson, Pan y Schumsky,

2012). Ahora bien, es importante conocer cómo se forma la expresión del CVR con el modelo del Lawshe original (1975):

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Expresión en la que:

$n_e$ = representa el número de especialistas que aprueban cada uno de los ítems.

$N$ = representa el número de especialistas.

Como se mencionó anteriormente, Lawshe (1975) dio a conocer un modelo que posibilita definir un índice cuantitativo en lo que refiere a la validez de contenido de un instrumento. Sin embargo, éste fue adaptado por Tristán-López (2008), ya que el anterior precisaba de un amplio número de jueces, con determinaciones muy rigurosas, lo que evidencia su baja viabilidad en cuanto a la práctica y uso de éste. Por tal motivo, se decidió trabajar con la adaptación de Tristán-López, donde se precisa de un número menor a 7 especialistas, para no caer en el amplio número de jueces. Ahora bien, el modelo de Lawshe exhorta a llegar a un acuerdo unánime entre todos los especialistas; en caso de presentar una divergencia entre estos, se debe anular el ítem (Puerta y Marín 2015). Para llevar a cabo esta actividad de evaluación, fue preciso que los especialistas contaran con el ejemplar del cuestionario a evaluar y sobre el cual tenían que dar a conocer su opinión.

En este sentido, el CVR con el modelo de Lawshe adaptado por Tristán-López (2008) está expresado de la siguiente manera:

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

Expresión en la que:

$CVR$ = representa la razón de validez de contenido para cada ítem.

Cabe mencionar que, para que se diera la aceptación del CVR, era preciso que el valor que se obtuviese de cada ítem fuera igual o mayor a .58 (Tristán-López, 2008). De este modo, para que se pudiese dar la validación del cuestionario empleado en la presente

investigación, se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tablas 5.4 y 5.5), lo que denotó que tales ítems fuesen valorados como aceptables.

**Tabla 5.4** Extracto de la tabla de validación de constructo por ítems

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	CONSTRUCTO	DIMENSIÓN	ÍTEM	RELEVANCIA	PERTINENCIA	ASPECTOS FORMALES	SUMA	PROMEDIO	CVR	CVR'	TOTAL POR DIMENSIÓN
1											
2			PS1	5	5	5	15	5	1,00	1	
3			PS2	4	4	4	12	4	0,60	0,8	
4			PS3	5	5	5	15	5	1,00	1	
5			PS4	5	5	5	15	5	1,00	1	
6			PS5	5	5	5	15	5	1,00	1	
7			PS6	5	5	5	15	5	1,00	1	
8			PS7	5	5	5	15	5	1,00	1	
9			PS8	5	5	4	14	4,6	0,84	0,92	
10			PS9	5	5	5	15	5	1,00	1	
11			PS10	4	4	3	11	3,6	0,44	0,72	
12			PS11	5	4	4	13	4,3	0,72	0,86	
13			PS12	4	4	3	11	3,6	0,44	0,72	
14			PS13	4	4	3	11	3,6	0,44	0,72	
15			PS14	5	4	5	14	4,6	0,84	0,92	
16			PS15	5	5	5	15	5	1,00	1	
17			PS16	5	4	5	14	4,6	0,84	0,92	
18			PS17	5	5	5	15	5	1,00	1	
19		Perfil	PS18	5	5	5	15	5	1,00	1	33,26 / 36 =
20		sociodemográfico	PS19	5	5	5	15	5	1,00	1	0,92
21			PS20	5	4	4	13	4,3	0,72	0,86	
22			PS21	5	5	5	15	5	1,00	1	
23			PS22	5	5	5	15	5	1,00	1	
24			PS23	5	5	4	14	4,6	0,84	0,92	
25			PS24	5	5	5	15	5	1,00	1	
26			PS25	5	5	5	15	5	1,00	1	
27			PS26	5	5	5	15	5	1,00	1	
28			PS27	3	3	4	10	3,3	0,32	0,56	
29			PS28	4	4	4	12	4	0,60	0,8	
30			PS29	4	4	4	12	4	0,60	0,8	
31			PS30	4	4	4	12	4	0,60	0,8	
32			PS31	5	5	5	15	5	1,00	1	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5.5** Validez de constructo total por expertos

Constructo	Dimensión	CVR (Razón de Validez de Contenido)	CVR' (Razón de Validez de Contenido para cada ítem)
Competencia intercultural	Perfil sociodemográfico	0.85	0.92
	Dimensión simbólica	0.99	0.99
	Dimensión comunicativa	0.92	0.96
	Dimensión conductual	0.93	0.96
	Dimensión personal	0.97	0.98
	Promedio total	0.93	0.96

Fuente: Elaboración propia

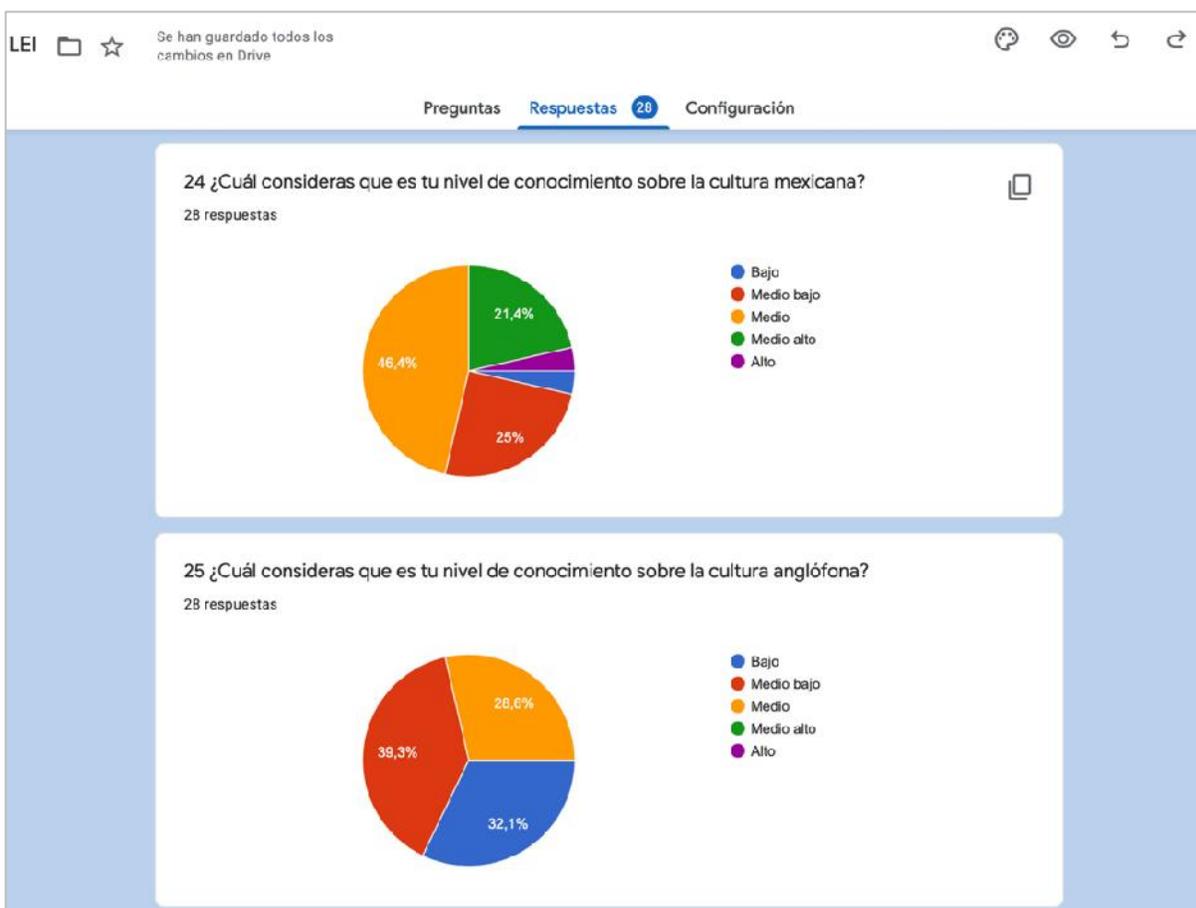
### *Piloteo del cuestionario*

Más tarde, se llevó a cabo el piloteo del cuestionario con la ayuda de 28 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) de la BUAP, quienes contaban con características muy similares a las de los participantes reales de este estudio. La intención de esto fue la de identificar en cuánto tiempo iban respondiendo al cuestionario, dar cuenta de si había o no cohesión y congruencia entre los ítems, así como de llevar a cabo las adecuaciones respectivas con base en las observaciones externadas por parte de los participantes. Cabe mencionar que este cuestionario se hizo mediante la herramienta de *Google Forms*, ideal para la creación de formularios en línea.

La primera sección que buscaba recabar información sobre características sociodemográficas se elaboró de manera que los participantes pudiesen seleccionar entre una o varias opciones, dependiendo el caso, o bien, escribiendo su propia respuesta corta. Para la segunda sección del cuestionario, respecto a las dimensiones de la interculturalidad, en este caso se hizo una valoración de los ítems a través de una escala Likert de cinco grados: 5) Totalmente de acuerdo, 4) De acuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2) En desacuerdo y 1) Totalmente en desacuerdo. La escala tipo Likert a menudo representa una “apuesta segura” que permite a los participantes concentrarse en preguntas simples y directas al tiempo en que ofrece un mayor grado de matices que las preguntas binarias. El uso de un número impar de opciones de respuesta, en este caso de cinco grados, hace que los participantes tengan la posibilidad de no posicionarse a favor o en contra, lo que resulta en una opción neutral.

Conforme los participantes iban completando el cuestionario, las respuestas podían ser consultadas inmediatamente a través de la misma herramienta de *Google Forms* (ver Figura 5.2). En este sentido, se pudo hacer una valoración de qué tipo de respuestas podrían resultar similares o no en cuanto a nuestros grupos reales para la investigación. Del mismo modo, se pudieron hacer ciertas correcciones en torno a algunas preguntas que precisaban de mayor aclaración. En general, el tiempo estimado para completar el cuestionario (con acompañamiento por parte de la profesora investigadora) osciló entre los 40 minutos.

**Figura 5.2** Extracto de respuestas del cuestionario en línea que se aplicó

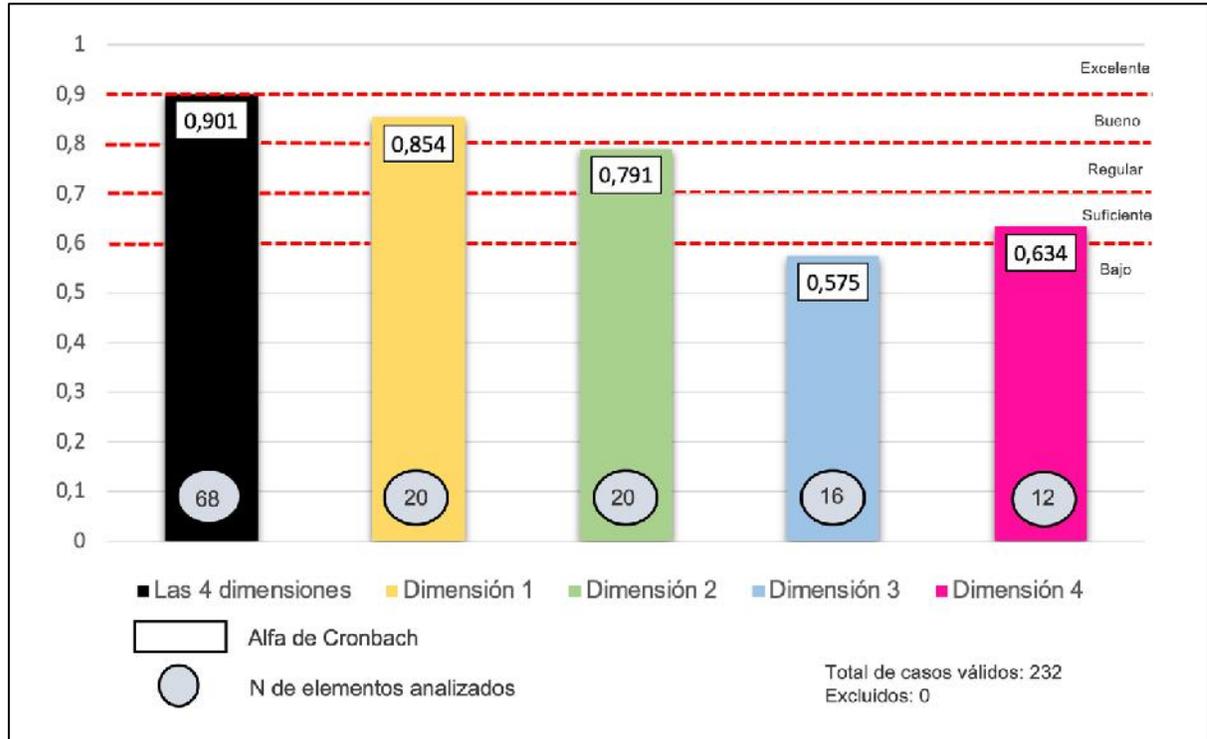


*Fuente: Elaboración propia*

### *Confiabilidad interna*

Cabe mencionar que, posteriormente, se midió la confiabilidad interna del instrumento a través del coeficiente alfa de Cronbach consiguiendo un valor de 0.901, lo que representa una fiabilidad aceptable. Para la 1º dimensión se obtuvo un valor de 0,854; para la 2º dimensión 0,791; para la 3º dimensión 0,791; y, para la 4º dimensión 0,634. Lo anterior se evidencia en la Figura 5.3.

Figura 5.3 Confiabilidad interna del instrumento con alfa de Cronbach



Fuente: Elaboración propia

Continuando con este apartado del diseño y selección de la muestra, estos se efectuaron por medio de la delimitación de: a) las pautas de investigación, b) la población y c) la técnica de muestreo.

#### a) Delimitación de pautas de la investigación

Dicho lo anterior, la primera pauta, la selección de la muestra, se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual comprendió tres condiciones como requerimiento. La primera fue el grupo de pertenencia, en este caso tomar en cuenta aquellos sujetos de investigación que forman parte de la LEF de la BUAP, pues es aquí donde se delimitó nuestro objeto de estudio; la segunda condición fue el tiempo; esto aplica para aquellos sujetos de investigación que se encuentran cursando actualmente alguno de los semestres de la LEF. Considerando que la carrera tiene una duración de 4 años, en función de lo anterior, se toman en cuenta las ultimas 4 generaciones (2018, 2019, 2020 y 2021). Por último, la tercera pauta fue la aceptación del consentimiento informado. Esto

consistió en comunicarles a los sujetos de investigación el propósito de la investigación, solicitar su colaboración, enunciar la forma de trabajo (resolución del formulario) y preservación de la confidencialidad. De responder que sí estaban dispuestos a participar, entonces se les consideraba como participantes formales de la investigación.

En lo que concierne a las pautas de exclusión, éstas representarían la parte contraria a las pautas de inclusión. Aunado a lo anterior, también se mencionan las pautas de eliminación que consintieron en descartar aquellos formularios que no hubiesen sido respondidos en su totalidad. La tabla que se muestra a continuación resume lo antes expuesto en relación con las pautas trabajadas (ver Tabla 5.6).

**Tabla 5.6** *Criterios de la investigación*

Pautas de inclusión	Pautas de exclusión	Pautas de eliminación
a) Estudiantes pertenecientes al programa educativo de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	a) Estudiantes que no pertenezcan al programa educativo de la LEF de la BUAP	a) Formularios que no se hayan sido respondidos al 100%.
b) Estudiantes en estatus activo y formen parte de las generaciones 2018 a 2021.	b) Estudiantes que no están en estatus activo y tampoco formen parte de las generaciones 2018 a 2021.	
c) Estudiantes que accedan responder al formulario enviado a través de vía electrónica.	c) Estudiantes que no accedan responder al formulario enviado a través de vía electrónica.	

*Fuente: Elaboración propia*

### *b) Definición de la población*

El número de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en la modalidad escolarizada es de 404 estudiantes inscritos hasta el ciclo enero-agosto 2022 (ver Tabla 5.7). Este número comprende a aquellos estudiantes que cursan entre el segundo y octavo semestre. Se ha elegido trabajar con todos los semestres de la licenciatura de manera que permitiese observar cómo es que los aprendientes van desarrollando a lo largo de los semestres su competencia intercultural, es decir, desde el momento en el que ingresan a la carrera hasta el momento en que

egresan con la finalidad de determinar cómo han ido fortaleciendo sus habilidades y conocimientos interculturales, de acuerdo con lo que se plantea en el programa académico.

**Tabla 5.7** Total de alumnos de la LEF

Año de ingreso	Período	No. de alumnos	Total de alumnos en la LEF	Total de alumnos generaciones 2018-2021
Ingreso 2018	Otoño 2018	92	108	404
	Primavera 2019	16		
Ingreso 2019	Otoño 2019	92	125	
	Primavera 2020	33		
Ingreso 2020	Otoño 2020	0	78	
	Primavera 2021	78		
Ingreso 2021	Otoño 2021	93	93	
	Primavera 2022	0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la LEF

c) La técnica de muestreo intencionado

Tomando en cuenta lo anterior, se aplicó el método de varianza máxima. Esto se hace a menudo cuando no hay estudio previo que arroje información respecto a la variabilidad de la distribución de los datos de la población. Por tal motivo, se debe definir el tamaño de la muestra conveniente, antes de levantar los datos, empleando un criterio de error máximo aceptable y situación más desventajosa con relación a la dispersión de la distribución. De este modo, uno se cerciora de que, con esa muestra, a lo sumo, se puede incurrir en ese error definido, aunque si bien es cierto, éste llega a posicionarse por debajo de ese margen, dado que la variabilidad muestral usualmente posee un valor inferior al valor prefijado de dispersión poblacional (Martínez y Martínez, 2008). Para la investigación se realizó la siguiente fórmula de muestreo para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

$n = \frac{404 \cdot 0.5^2 \cdot 1.96^2}{(404-1) \cdot 0.05^2 + 0.5^2 \cdot 1.96^2}$		
e = Límite aceptable de error muestral	5%	
N = Tamaño de la población	404	
σ = Desviación estándar de la población	0.5	
Z = Valor obtenido mediante niveles de confianza	1.96	
n = El tamaño de la muestra	197.16 =	<b>198</b>

### **5.5 Procedimiento para la aplicación del cuestionario en la LEF**

Para poder efectuar la aplicación del cuestionario en los estudiantes, se solicitó previamente la autorización a la dirección y coordinación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, de la Facultad de Lenguas de la BUAP. Para ello se les explicó la finalidad y contenido del cuestionario, la población a la que se aplicaría, así como la programación en que se llevaría a cabo (finales de noviembre 2021, enero y febrero 2022). En este sentido se logró la aplicación del instrumento en 232 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, cabe mencionar que todos los cuestionarios fueron respondidos en su totalidad. Para llevar un mejor control en la aplicación del mismo, se hizo una relación de los grupos con los que se pasaba día a día (ver Tabla 5.8), precisando entonces el nombre de la asignatura, la fecha en que se trabajó, el horario en que se programó la sesión, y por último, el número de estudiantes que aceptaron contestar el cuestionario.

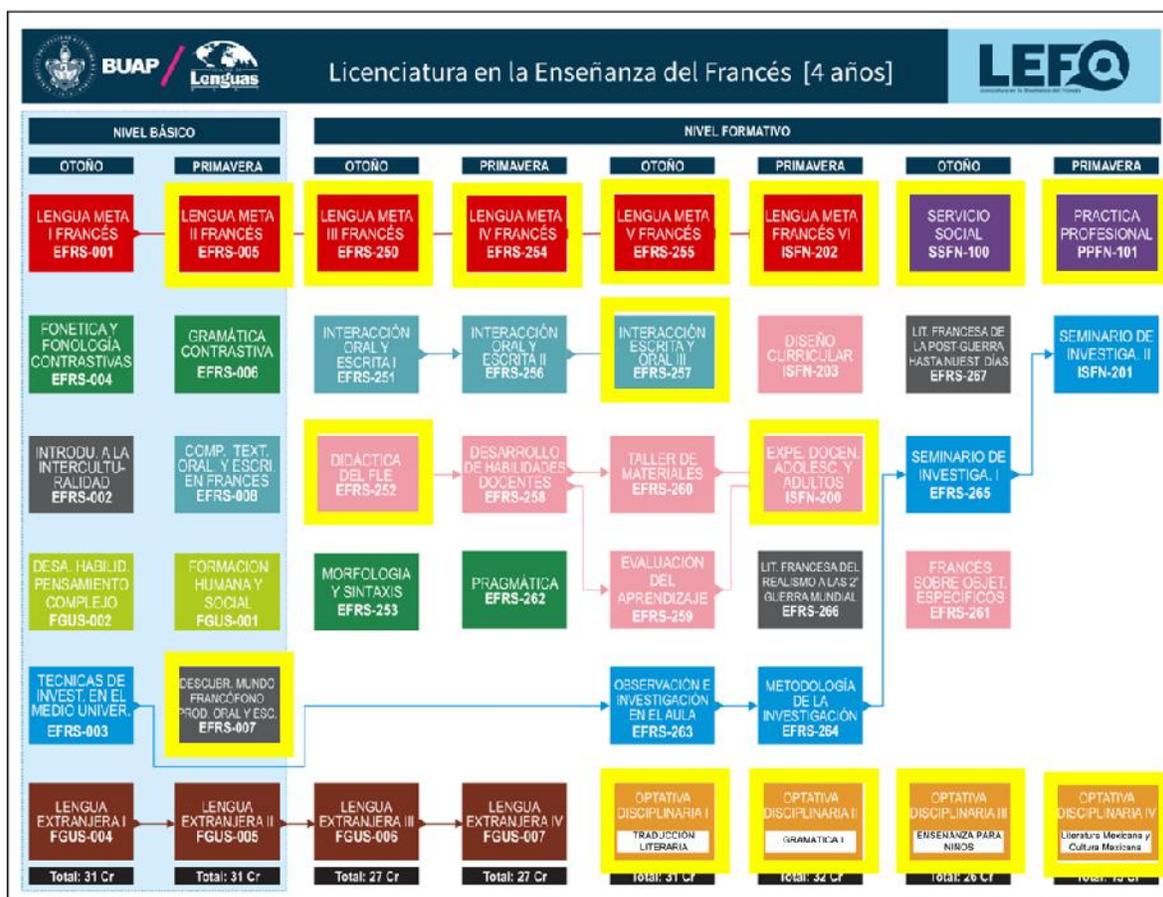
**Tabla 5.8** Relación de la aplicación del formulario a los grupos

	Materia Facultad de Lenguas Virtual	Fecha	Hora	No. de estudiantes que respondieron el cuestionario
1	Servicio Social	Martes 23/nov/21	10:00	13 estudiantes
2	Didáctica del FLE	Miércoles 19/ene/22	11:00	24 estudiantes
3	Exp.Docente Ado. y Adultos	Miércoles 19/ene/22	16:00	12 estudiantes
4	Didáctica del FLE	Jueves 20/ene/22	11:00	24 estudiantes
5	Lengua Meta III Francés	Martes 25/ene/22	08:00	9 estudiantes
6	Lengua Meta II Francés	Martes 25/ene/22	10:00	26 estudiantes
7	Descubriendo el mundo francófono: Pr.Oral Escrita	Martes 25/ene/22	12:00	18 estudiantes
8	Lengua Meta II Francés	Miércoles 26/ene/22	9:00	15 estudiantes
10	Lengua Meta IV Francés	Jueves 27/ene/22	8:00	17 estudiantes
11	Lengua Meta IV Francés	Jueves 27/ene/22	10:00	16 estudiantes
12	Enseñanza para Niños	Jueves 27/ene/22	12:00	8 estudiantes
13	Lengua Meta VI Francés	Viernes 28/ene/22	8:00	7 estudiantes
14	Interacción Oral y Escrita III	Viernes 28/ene/22	12:00	6 estudiantes
15	Gramática I	Lunes 31/ene/22	1:00	5 estudiantes
16	Lengua Meta V Francés	Miércoles 02/feb/22	8:00	7 estudiantes
17	Lengua Meta V Francés	Jueves 03/feb/22	9:00	6 estudiantes
18	Traducción Literaria	Jueves 03/feb/22	11:00	2 estudiantes
19	Literatura Mexicana y Cultura Mexicana	Miércoles 09/feb/22	12:00	6 estudiantes
20	Práctica profesional	Jueves 10/feb/22	12:00	8 estudiantes
21	Cuestionarios recuperados fuera del tiempo de clase	Jueves 10/feb/22 y Viernes 11/feb/22	-	3 estudiantes
<b>TOTAL:</b>				<b>232 estudiantes</b>

*Fuente: Elaboración propia*

Es importante mencionar que, al mismo tiempo en que se hacía la relación de los grupos, se iba señalando en el mapa curricular LEF, de la ruta académica, las materias en las que ya se había pasado a aplicar el cuestionario. De esta manera, permitió el darnos cuenta de al menos cubriésemos un grupo perteneciente a cada bloque, con el fin de abarcar el mayor número posible de estudiantes. De ahí que, se señalara en color amarillo aquellos grupos que se iban cubriendo. (Ver Figura 5.4)

Figura 5.4 Grupos cubiertos con respecto al mapa curricular



Fuente: Elaboración propia

Después de que finalizaron con el llenado de sus respectivos cuestionarios, se dio paso a la revisión y codificación de los mismos con el objetivo de identificarlos. Fue así como los datos obtenidos se fueron registrando en el *SPSS Statistics*, una potente plataforma de software estadístico que ofrece un sólido conjunto de funciones que permite extraer información procesable de los datos. Con esto se pueden analizar y comprender mejor la información mediante el uso de procedimientos estadísticos avanzados que garantizan una toma de decisiones de gran precisión y calidad.

## 5.6 Construcción del instrumento, parte cualitativa

En lo que concierne a la recolección de los datos, para la parte cualitativa, se procedió a trabajar con la entrevista de investigación, que es una herramienta empleada para complementar datos obtenidos por otros medios y contribuye valiosamente en el estudio de un fenómeno. Con base en lo señalado por Giroux y Tremblay (2002) la entrevista se

considera así por inscribirse dentro de un proceso científico en el que se pone en práctica la relación de un fenómeno con sus determinantes. Dentro de lo cuantitativo, la entrevista se enmarca como una técnica con formato inflexible y estructura dirigida. No obstante, en lo cualitativo existe otra modalidad, que cumple con todos los criterios de una entrevista, pero con un formato mucho más flexible, con preguntas elaboradas, de forma previa y que, lleva el nombre de entrevista semi-estructurada o semi-dirigida.

Conforme a lo señalado anteriormente, la entrevista permitió, para esta investigación, la desenvolvura por parte de los entrevistados; es decir, tuvieron mayor libertad de extenderse, y de hablar más a diferencia de lo cuantitativo. El permitir que se expresasen permitió que se ganara una significativa riqueza de información. Aunado a lo anterior, es importante precisar que éstas se realizaron de forma individual, pues se pretendía que los participantes se adentraran en la dimensión discurso-cognitiva. Esto concuerda con Vargas-Jiménez (2012) en que la entrevista, en la parte cualitativa, busca recabar información y descripciones sobre el mundo diario en el que vive el entrevistado, conforme se va interpretando la significación de los fenómenos que vive.

En lo que concierne a los eventos comunicativos, de índole profesional, es muy frecuente que suceda el patrón de asimetría durante las interacciones, indistintamente de sus características sociales y/o culturales. En conformidad con Benney y Hughes (1970) las entrevistas trataron de desarrollarse como un modelo de conversación entre iguales, y no como un patrón de preguntas y respuestas. Es decir, no se trató únicamente de recabar información a través de las respuestas, sino aprender qué tipo de preguntas plantear y cómo llevarlas a la práctica. Como investigadora, fue preciso que se desarrollase la habilidad de escucha en este tipo de entrevistas, ya que los entrevistados no siempre se expresaron con oraciones puntuales, dicho de otro modo, externaban aquello que querían dar a entender en infinidad de formas lingüísticas, las cuales, y en ocasiones, podían admitir otro nivel de connotaciones. Por tanto, Chanona Pérez (2020) puntualiza que es de gran relevancia poner atención a lo que el entrevistado expresa, siente; reparando aquello que es evocado a través de las conversaciones y percepciones. Todo esto con el cuidado de no caer, como entrevistador, en una falta de sensibilización a los sentidos del discurso, ya sea en el lenguaje verbal o no verbal, al darle otro sentido a las palabras y significaciones muy distintas a las del mundo del informante.

Cabe señalar que, por muy extrovertida que resulte ser una persona, ésta no va a revelar su intimidad a un desconocido. Por esta razón convino que la investigadora fuera, poco a poco, adquiriendo la habilidad para crear un ambiente de familiaridad con los entrevistados. De este modo, la sensibilidad, se explicaría en un comportamiento empático, característica importante en lo intercultural.

Para poder efectuar la aplicación de las entrevistas tanto en egresados como profesores de la LEF, se le informó previamente a la coordinación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, de la Facultad de Lenguas de la BUAP, con el fin de que pudieran brindar apoyo al hacer conexión con algunos de estos dos grupos de participantes; no obstante, la búsqueda también se hizo a partir de contactos de la investigadora, de los cuales, a su vez, fueron recomendaban a otros compañeros, con la intención de ver si también querían participar en la investigación. De un aproximado de 15 personas a las que se les preguntó si deseaban participar y, que cumplieran con las características pretendidas, finalmente 8 aceptaron. Para tener un mejor control, se efectuó una programación para la aplicación de las entrevistas individuales, que se llevaría a cabo a finales de noviembre 2022 e inicios de diciembre del mismo año. A continuación, se presenta la relación de los participantes (ver Tabla 5.9), precisando el tipo de participante (egresados / profesoras), la fecha de aplicación, la hora a la que se programó, la plataforma en donde se llevó a cabo, así como la duración de la entrevista.

**Tabla 5.9** Programación de entrevistas individuales

			Fecha de entrevista	Hora de inicio	Plataforma	Duración de la entrevista
	Participante 1	Egresada	jueves 24/nov/22	10:30 am	Zoom	2:47:36
	Participante 2	Egresada	lunes 28/nov/22	11:00 am	Zoom	1:32:27
	Participante 3	Profesora	martes 29/nov/22	12:30 pm	Zoom	1:15:25
	Participante 4	Egresado	miércoles 30/nov/22	17:00 pm	Zoom	1:28:24
	Participante 5	Profesora	miércoles 30/nov/22	19:30 pm	Zoom	1:45:34
	Participante 6	Profesora	lunes 05/dic/22	16:00 pm	Zoom	1:04:03
	Participante 7	Egresado	martes 06/dic/22	10:00 am	Zoom	1:27:42
	Participante 8	Profesora	domingo 11/dic/22	10:00 am	Zoom	1:32:09

Fuente: Elaboración propia

## *Los participantes*

Para proceder a la elección de los participantes, en esta segunda etapa, se buscó trabajar a partir de una intencionalidad en la búsqueda de los mismos, por medio de: 1) la homogeneidad, 2) la temporalidad y 3) la competencia discursiva. Por una parte, la homogeneidad procura que la totalidad de la población tenga características parecidas, según las variables a investigar; ya que, de no hacerlo, podría llevar a una elaboración de conclusiones imprecisas a lo largo del análisis. En lo homogéneo entra que los participantes hayan concluido, de manera satisfactoria, sus estudios en la LEF o LEMO de la BUAP.

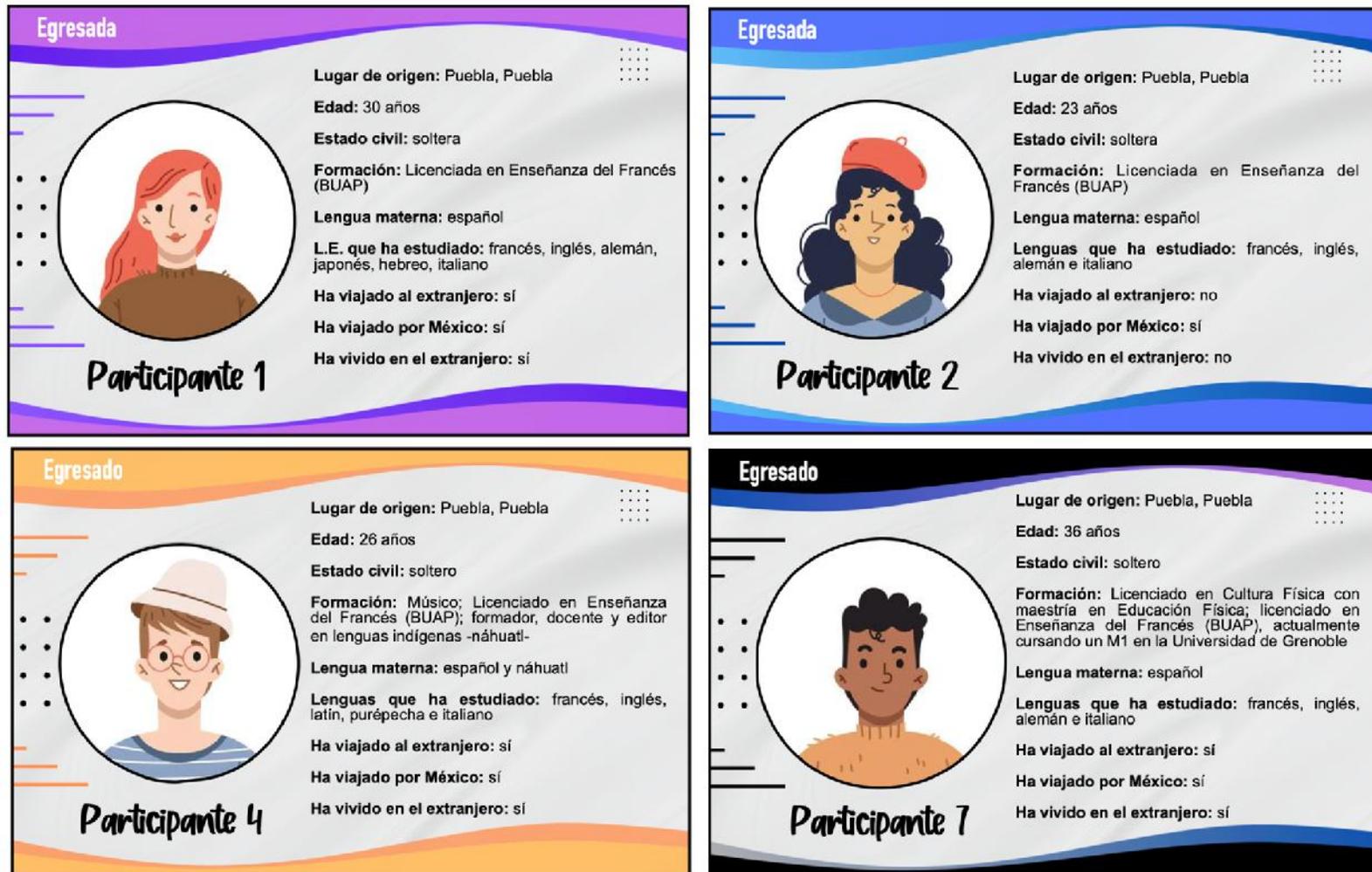
Por otra parte, la temporalidad tiene que ver con el tiempo en el que se ubica a la población de interés. Para efectos de egreso de la LEF o LEMO realmente no se tomó en cuenta el año, es decir, no afectaba el que hubiesen terminado sus estudios hace más de diez, cinco años, o el año pasado. Sin embargo, la temporalidad sí cobró relevancia en lo profesional, pues era preciso que, en el caso de los egresados y profesoras, se dedicaran actualmente a la enseñanza de lenguas extranjeras, preferiblemente del francés. La temporalidad también tiene que ver con las condiciones de la población en su etapa de vida, a este respecto, el tener diferentes edades entre los participantes es enriquecedor, pues se trata de una conjunción de personas pertenecientes a distintas generaciones, lo que implica diversas formas de pensar, de actuar, de ser. La última característica tomada en cuenta fue la competencia discursiva, que significa mostrar un gusto por querer participar en la investigación y prestarse al diálogo. Con lo anteriormente señalado queda claro comprender que, en esta investigación, para la parte cualitativa, no se considerará al total de la población, y que únicamente se seleccionará a una parte de la población de egresados y profesores de la LEF.

Así pues, en el grupo de participantes, se puso contar con el apoyo de 4 egresados (P1, P2, P4 y P7). Esta decisión se tomó debido a que resultaba pertinente recolectar información sobre las representaciones que tenían aquellas personas que ya habían concluido sus estudios universitarios en la LEF, respecto a la competencia intercultural, que fueron desarrollando a lo largo de su programa de licenciatura, así como el vínculo que han ido formando a lo largo de su trayectoria profesional con la lengua y cultura francófona. De igual modo, también se dispuso de la ayuda de 4 profesoras que impartían clases de francés (P3, P5, P6 y P8) actualmente, o bien, que daban alguna materia relacionada a la lengua y cultura francesa, dentro de la LEF. Entre éstas: 1 profesora hablante nativa del francés (P6)

y 3 hablantes nativas del español (P3, P5 y P8). Las 4 profesoras cuentan con una licenciatura en Lenguas Modernas, 3 de ellas son egresadas de la BUAP (P3, P5 y P8) mientras que la otra profesora restante (P6) expresa haber hecho sus estudios en el extranjero. Aunado a lo anterior, 3 de ellas concluyeron sus estudios de maestría y poseen el grado académico (P5, P6 y P8), mientras que la otra profesora (P3) se encuentra cursando su Máster 2. De este grupo de profesoras, sólo 1 de ellas está cursando el doctorado en el programa de Investigación Educativa de la BUAP (P8).

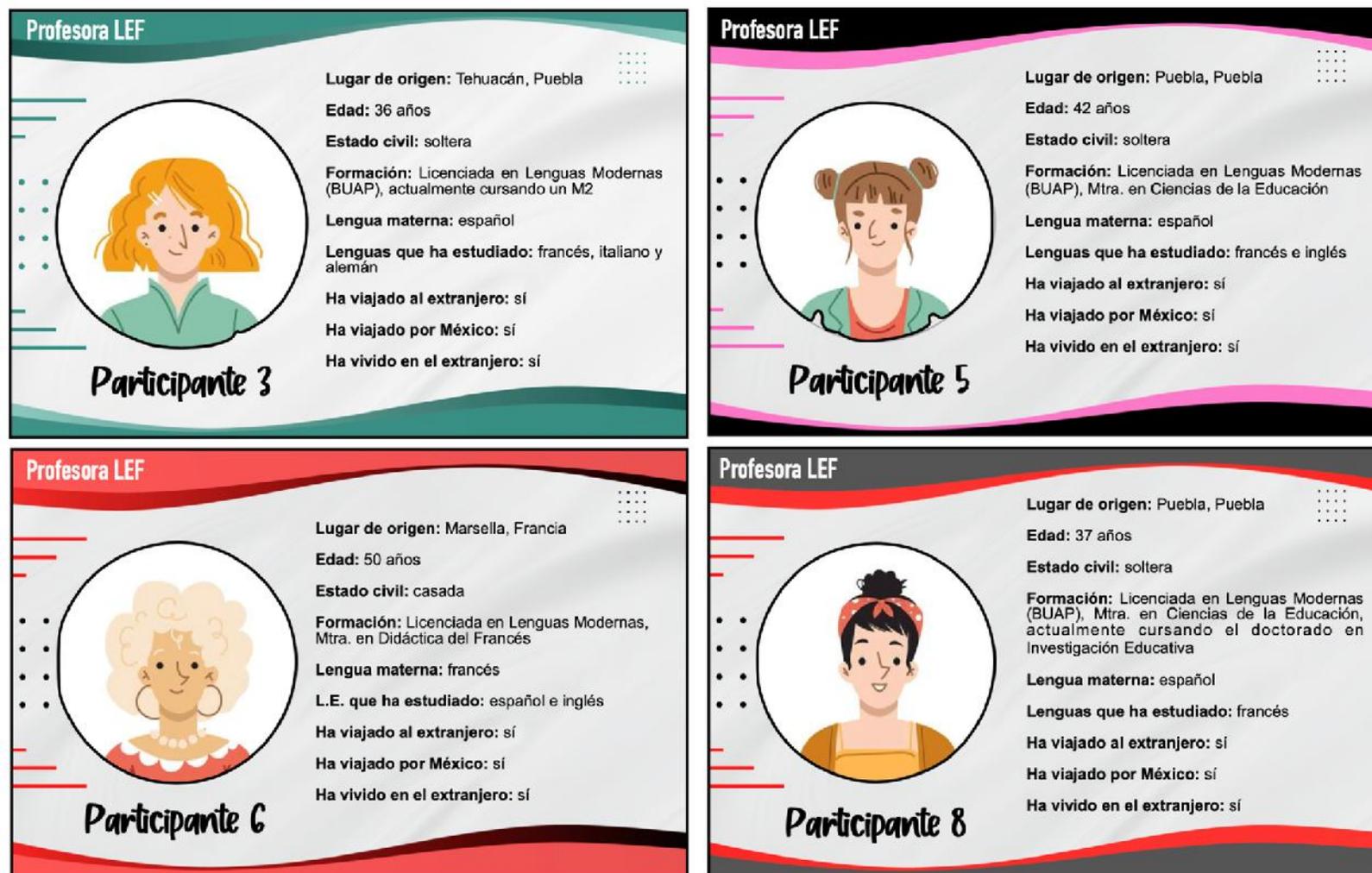
Es importante señalar que, en nuestro apartado de resultados, hemos recurrido a identificar a ambas partes (egresados y profesoras) como “P1”, “P2”, “P3”... que indican la primera letra consonante de la palabra “Participante” más el número que se les asignó, conforme se fueron haciendo las entrevistas; de igual manera, los *avatars* (representaciones gráficas) que se crearon para cada participante no reflejan el fenotipo real de cada uno de ellos (ver Figuras 5.5 y 5.6); todo esto se hizo con el objetivo de mantener la participación de estas personas en el anonimato.

Figura 5.5 Participantes, egresados, en la parte cualitativa



Fuente: Elaboración propia

Figura 5.6 Participantes, profesoras, en la parte cualitativa



Fuente: Elaboración propia

## 5.7 Diseño y validez del instrumento, parte cualitativa

### *El diseño del instrumento*

Para este apartado, se trabajó con el guion de la entrevista, el cual se conformó de una fase inicial llamada warm-up, para después entrar en las diferentes temáticas del interés investigativo particular, concentradas en dos dimensiones, y, finalmente, presentar la fase de cierre. El siguiente diagrama (ver Figura 5.7) muestra el diseño del guion, de manera general. Asimismo, en el diagrama consecutivo (ver Figura 5.8) se puede apreciar la distribución de las fases y dimensiones, junto con el despliegue de los temas que lo conforman.

**Figura 5.7** Fases y dimensiones del guion de entrevista



*Fuente: Elaboración propia*

Los temas 1 y 2 comprenden la introducción a la entrevista, empezando por un saludo al participante e informándole sobre la intención de la misma. Momento después, y para ir rompiendo el hielo, se dialoga sobre las experiencias de viaje que ha tenido ya sea, en el extranjero y/o por el propio país. Ahora bien, los temas para el guion fueron seleccionados en función de la dimensión “personal” y la “profesional” de los participantes (egresados y profesoras) de la LEF. Se efectuó esta distinción debido a que era relevante saber, por un lado, cómo las experiencias personales repercutían en la forma en que el docente comprendía la cultura e

intercultural mexicana-francesa, a partir de los valores que les adjudican, cada uno de ellos, a las lenguas y culturas, eso en los temas 3 y 4.

Y, por otro lado, también se quiso conocer el perfil profesional de los egresados y docentes para entender cómo su trayectoria de formación laboral y profesional, después de egresar de la LEF o LEMO, en el caso de la mayoría, ha ido forjando su entendimiento de lo que es la competencia interculturalidad en el salón de clase de FLE. Los temas 5 y 6 se destinaron, en consecuencia, a conocer la jerarquía, transición y desarrollo de las lenguas; así como el lugar de la cultura y C.I. en sus respectivas clases (ver Figura 5.7). En este apartado, por tanto, se indaga en si, los participantes, privilegian una lengua-cultura sobre otra; en qué momentos, si existen, se hace cambio de una lengua a otra, así como el lugar que ocupa la cultura en sus clases de LE, contemplando tiempos, contenido, recursos. Por último, los temas 7 y 8 abordan la fase del cierre, que buscan recabar información sobre sus datos sociodemográficos; y agradecer por el tiempo y disposición mostrados para llevar a cabo la entrevista.

**Figura 5.8** Distribución de las fases y dimensiones de la entrevista



Fuente: Elaboración propia

Con base en el diseño de las fases y dimensiones de la entrevista se trabajó, posteriormente, en la formulación de las preguntas, por medio de un formato por escrito (ver Figura 5.9). Esto se hizo con la intención de explicitar varios puntos que diesen lugar a un vasto discurso, procurando mayores adentramientos en las significaciones externadas por los participantes en su discurso (Chanona Pérez, 2020). Para esta parte fue necesario que se cuidara la terminología a emplear, debido a que tenía que resultar significativo y usual para el interlocutor, con preguntas contextualizadas, y procurando no caer en confusiones.

**Figura 5.9** Extracto del guion de entrevista


Guion para entrevista a profesores de la LEF  
-Competencia intercultural-


**Fase warm-up**

1. Saludo e intención de entrevista
2. Experiencia viajera y opiniones
  - ¿Qué opinión tiene respecto a viajar?
  - ¿Cómo ha sido su experiencia en cuanto a viajes?
  - Podría explicarme, ¿qué características toma en cuenta antes de realizar un viaje?
  - ¿Ha tenido la oportunidad de salir al extranjero?
    - ¿por qué?
    - ¿podría mencionarme alguna anécdota que tuvo en ese país?
  - Si pudiera viajar a otro país, ¿cuál sería y por qué?
  - ¿Ha tenido la oportunidad de vivir en otro lugar?
    - ¿Cómo fue esa experiencia?
    - ¿Por qué?
  - ¿Cómo se imagina que sería vivir en un país francófono?
    - ¿Por qué?
  - ¿Qué piensa de viajar por el propio país de origen?

Fuente: Elaboración propia

### *La validez del instrumento*

Ésta consistió en la revisión del guion de la entrevista, por medio de un juicio de expertos, tomando en cuenta la opinión emitida por parte de personas con experiencia en el tema. Para ello se eligió a estos expertos con base en su trayectoria, de manera que pudiesen externar juicios y valoraciones objetivas. Retomando a Skjong y Wentworht (2000), para esta parte cualitativa se siguieron también varios criterios de selección, como son: (a) experiencia para hacer juicios y toma de decisiones basada experticia (grados académicos, investigaciones realizadas / publicaciones hechas / experiencia en el campo cualitativo), (b) prestigio ante la

comunidad, (c) mostrarse disponibles y con voluntad para participar, e (d) imparcialidad objetividad. Se buscó también que el número de jueces fuese impar. Para la incorporación de cada una de las preguntas en el guion de entrevista, fue necesario que éstas fueran aceptadas por al menos 2 de 3 expertos (Hyrkäs et al., 2003). En lo que respecta a esta parte de la investigación, se decidió trabajar con 3 especialistas (ver Tabla 5.10), que son investigadores, conocen sobre la interculturalidad, lenguas y/o educación, y han trabajado desde el enfoque cualitativo.

**Tabla 5.10** *Perfil de los expertos*

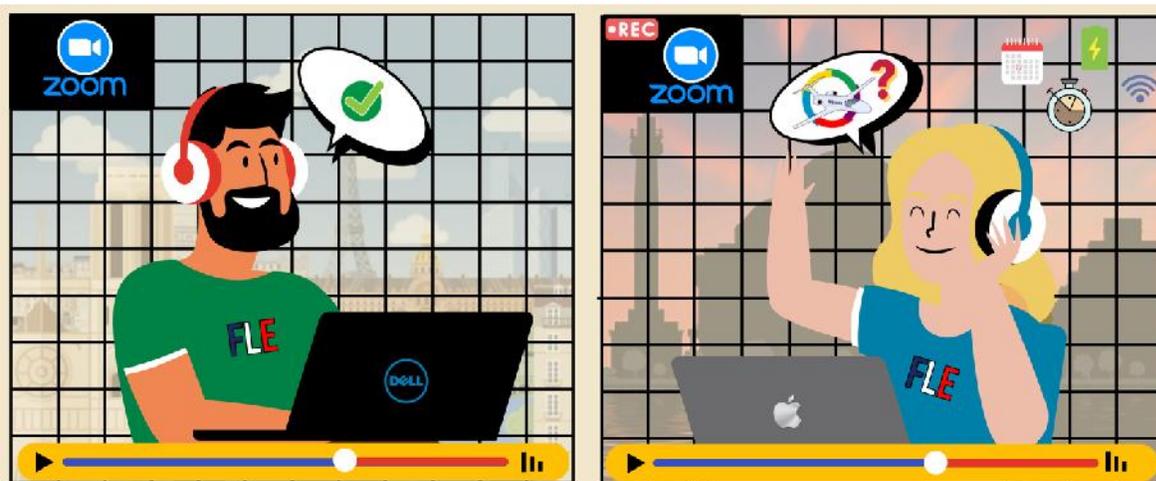
Expertos	Género	Evidencia o experticia	
		a) Grado académico	b) Miembro del SNI
Especialista 1	Hombre	Doctorado en Historia y Estudios Regionales	Nivel III
Especialista 2	Hombre	Doctorado en Lingüística	Nivel I
Especialista 3	Hombre	Doctorado en Educación / Especialidad Didáctica del Francés	-

Fuente: Elaboración propia

### *Piloteo del guion de entrevista*

Posteriormente, se efectuó el piloteo del guion de entrevista con la ayuda de 1 egresada de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) de la BUAP y 1 profesor de FLE (externo a la BUAP), por tener características muy similares a las de los participantes reales de la presente investigación. Esto se hizo con el propósito de, probar la conectividad, las funcionalidades de la plataforma de Zoom (grabar, pausar, reproducir, calibrar el volumen...), determinar qué tanto tiempo se precisaría para llevar a cabo una sesión de entrevista, así como para dar cuenta de si eran entendibles las preguntas, o en cuáles podrían inhibirse o extenderse más (ver Figura 5.10). Lo que se observó en estas variables fue que, la personalidad, la experiencia, así como el conocimiento, que tienen los entrevistados van a influir notablemente en el tipo de respuesta de las diferentes preguntas; sin embargo, el tiempo promedio de estos dos participantes para completar la entrevista fue de hora y media.

Figura 5.10 Piloteo del guion de entrevista

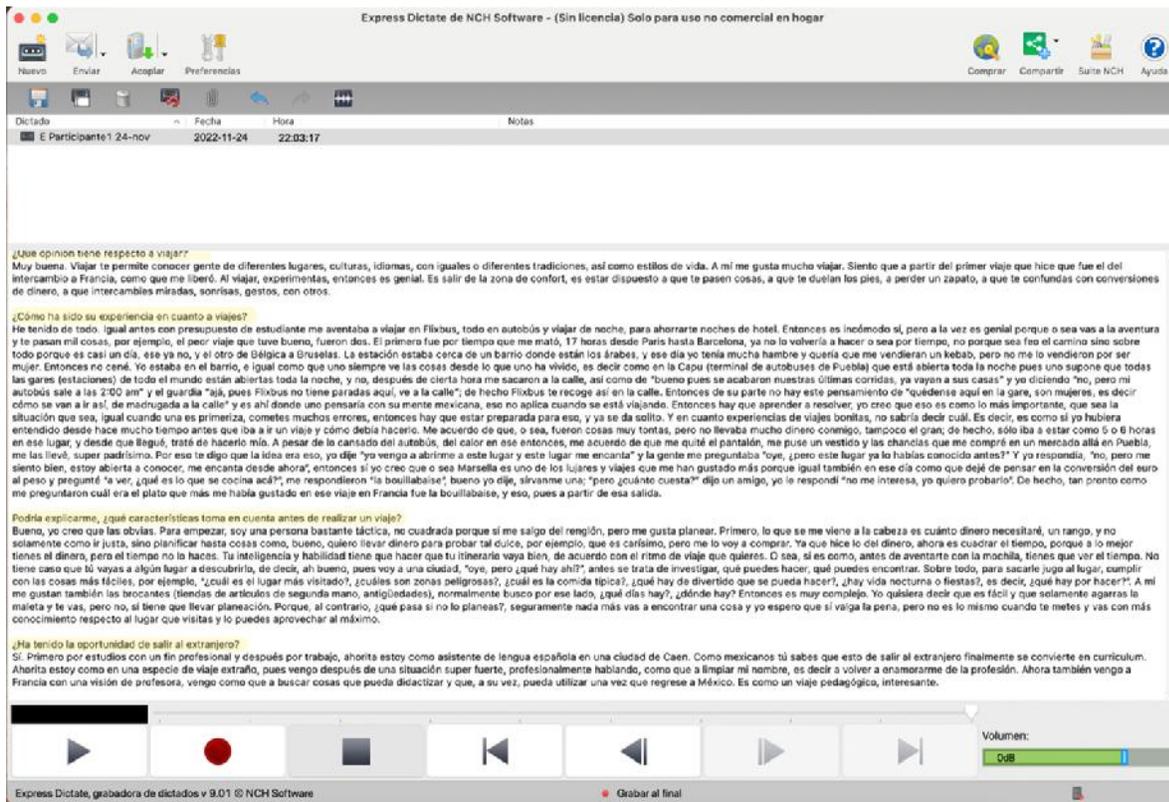


Fuente: Elaboración propia

### Trabajo de gabinete

Debido a la naturaleza del estudio, se obtuvo un vasto corpus discursivo recuperado a través de las distintas entrevistas individuales, realizadas a 4 egresados y 4 profesoras de la LEF; por ese motivo fue indispensable efectuar transcripciones (ver Figura 5.11). Para esto, se hizo uso del programa *Express Dictate* de NCH, que permitió guardar las grabaciones de voz y procesarlas a través de su dictáfono, con el fin de transcribirlas. Cabe precisar que, aunque no fue del todo preciso, sí ayudó en un primer momento para tener el texto. Posterior a eso, fue conveniente volver a escuchar las grabaciones, comprendiendo su contenido y tratando de hacerlo lo más fiel posible, a su forma escrita. De esta manera, la información recabada posibilitó la comprensión y el análisis de varias de las representaciones, creencias, y/o actitudes de los participantes con respecto a la competencia intercultural.

Figura 5.11 Extracto de transcripción de entrevista



Fuente: Elaboración propia

Una vez que se tuvieron las transcripciones listas, se procedió a trabajarlas por medio del *software* de ATLAS.ti (ver Anexo 5, donde se muestra, en extenso, cómo se llevó a cabo el trabajo en dicho programa). Éste consiste en una plataforma de análisis de datos cualitativos, la cual permite analizar el contenido derivado, por ejemplo, de las entrevistas individuales aplicadas para la presente investigación (Varguillas, 2006). A través de la codificación (creación de etiquetas a segmentos de datos que describían cada uno de ellos) se pudo ir destilando los datos, ordenándolos y, de esta forma, brindar un mejor manejo analítico para hacer comparaciones con otros segmentos de datos (Charmaz, 2013).

## 5.8 Creación de códigos, parte cualitativa

La codificación se efectuó a partir de 2 perspectivas: 1) la etic y 2) la emic. La primera, la etic, refiere a las explicaciones del comportamiento realizadas por un observador externo (Dietz, 2009). Los códigos, en este caso, suelen surgir a partir los discursos académicos de una sociedad estudiada, a través de material histórico, político, cultural y otros tipos de investigación. De acuerdo con Pike (1990), una perspectiva etic se basaría en un sistema de clasificación generalizado ideado por el investigador de antemano para el estudio de cualquier grupo en particular con el fin de comparar y clasificar los datos de comportamiento de todo el mundo.

La segunda, la emic, cuyo punto de vista se basa en los conceptos y sistema de pensamiento propios de las personas estudiadas, es decir, está centrado en la visión interna (Dietz, 2009). Ésta emerge de manera inductiva, desde el propio material, como fueron las entrevistas. Estos códigos se generaron en función de las recurrencias de la información en el discurso de los propios participantes, los egresados y profesoras; aunado a las percepciones y conocimientos de la investigadora, al igual que los recursos teóricos que integran el objeto de estudio en cuestión. El punto de vista de los participantes es la base del conocimiento revelado (Olivier de Sardan, 2003). Este tipo de perspectiva resulta interesante pues, es preciso tener en cuenta todo: a) aquello que expresa la gente, y b) lo que no expresa. Tomar en cuenta lo emic debe ir más allá de la comprensión del análisis del discurso y de los participantes vinculados al registro de lo dicho (la lectura de datos "en bruto") para asimilar los datos intangibles existentes. Corresponde a los investigadores desarrollar sus códigos, mediante una clasificación del posible "significado pretendido" (Geertz, 2002).

Fue de este modo que la investigación se edificó de una forma mucho más firme al determinar las primeras guías del modelo de análisis. Enseguida, se presentan los códigos trabajados sobre la competencia intercultural (ver Tabla 5.11).

Tabla 5.11 Codificación para análisis en egresados y profesoras

Participantes: Egresados y profesoras de la LEF			
Dimensión de análisis	Categoría	Códigos empleados desde lo cuantitativo	Códigos empleados desde lo cualitativo
Simbólica	Artefactos culturales	1. Artefactos arquitectónicos 2. Artefactos audiovisuales 3. Artefactos culinarios 4. Artefactos escritos 5. Artefactos nacionales 6. Artefactos sonoros 7. Artefactos utensilios	
	Prácticas culturales	8. Prácticas culturales	
	Tradiciones	9. Tradiciones	
	Significaciones	10. Significaciones	
Comunicativa	Lenguaje verbal	11. Variedad diatópica 12. Variedad diafásica 13. Variedad diastrática	
	Lenguaje no verbal	14. Aspectos kinésicos	
	Lo no dicho del discurso	15. Malentendidos	
Conductual	Etnocentrismo-etnorelativismo	16. Etnocentrismo 17. Etnorelativismo	
	Estereotipos	18. Estereotipos	37. Clichés
	Prejuicios	19. Prejuicios	
	Discriminación	20. Discriminación	38. Discriminación por origen 39. Discriminación por lengua 40. Discriminación por vestimenta 41. Discriminación por sexo
Personal	Choque cultural	21. Choque cultural	
	Autoconsciencia crítica	22. Autoconsciencia crítica	
	Mediador intercultural	23. Mediador intercultural	42. Persona intercultural
Perfil sociodemográfico	Características sociodemográficas	24. Lugar de origen 25. Dónde vive actualmente 26. Edad 27. Sexo 28. Estado civil 29. Estudios universitarios 30. Viajes (en general)	<b>En lo personal y profesional:</b> 43. Viajes dentro de México 44. Viajes hacia el extranjero 45. Vivir en otras partes de México 46. Vivir en el extranjero
	Características culturales	31. Conocimiento de cultura 32. Contexto cultural personal y familiar	<b>En lo personal:</b> 47. Valor de la cultura mexicana 48. Valor de la cultura francófona 49. Valor de otras culturas <b>En lo profesional:</b> 50. Lugar de la cultura en clase 51. Tiempo para la cultura en clase 52. Contenidos culturales en clase 53. Recursos en clase 54. Experiencias culturales en clase
	Características lingüísticas	33. Contexto lingüístico personal y familiar	<b>En lo personal:</b> 55. Valor de la lengua materna 56. Valor de la lengua extranjera 57. Lenguas originarias 58. Jerarquía de las lenguas <b>En lo profesional:</b> 59. Jerarquía de las lenguas 60. Transición de las lenguas 61. Desarrollo de las lenguas
	Características académicas	34. Estudios preuniversitarios 35. Becas 36. Certificaciones de lengua	<b>En lo personal:</b> 62. Proyecto personal 63. Aprendizaje del francés 64. Aprendizaje del español 65. Estudios universitarios <b>En lo profesional:</b> 66. Trayectoria profesional 67. Nivel de lengua

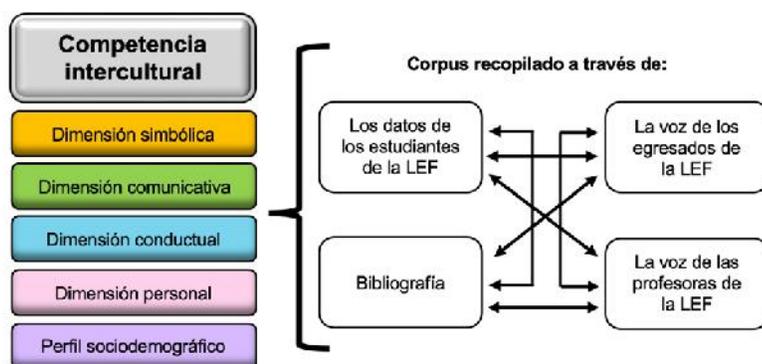
Fuente: Elaboración propia

## 5.9 Triangulación de la información

Para la presente investigación se emplearon los corpus recuperados, a través del método cuantitativo y cualitativo, en los que se buscaron los elementos más recurrentes, y esto, se transformó en datos que permitieron sentar los códigos y categorías. Así pues, esa información, además de la literatura, produjo una nueva discusión. En lo que respecta al cruce de la información, conocido como triangulación, y que admite contraponer constituyentes de los corpus, se conviene con Chanona Pérez (2011), quien afirma que la triangulación “son las relaciones que se establecen entre los datos y cómo están conectados con el evento que estudiamos” (p. 350).

Así, en lo que refiere a un primer momento, se utilizó la información recuperada a través de los cuestionarios aplicados a los estudiantes en curso de la LEF y, en un segundo momento, las entrevistas aplicadas tanto a egresados como profesoras de la misma institución educativa, esto con el fin de buscar la corroboración y profundizar en varios de los aspectos que los estudiantes enunciaban. Fue así como se procedió a realizar la triangulación entre los diferentes discursos de los participantes, de forma que se pudiese analizar si existían o no coincidencias (recurrencias) expresadas conforme al objeto de estudio (Cisterna Cabrera, 2005). El cruce de la información posibilitó crear la esquematización que a continuación se muestra (ver Figura 5.12). Efectuar una triangulación es lo que brinda credibilidad a la investigación como cuerpo integrado; con un sentido integral y relevante del fenómeno social que se busca explicar (Ruiz-Olabuénaga, 2012).

Figura 5.12 Triangulación de la información



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO VI. PERFIL ACADÉMICO Y SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS PARTICIPANTES**

En este capítulo se describen los resultados y el análisis de los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado, bajo la técnica de encuesta, a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) de la BUAP, con el propósito de conocer el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes.

### **6.1 Descripción del perfil sociodemográfico y académico de los participantes**

Por una parte, un perfil, de acuerdo con Ruesga (2007) alude al esbozo de los rasgos generales que explican la identidad de una cosa o ser. Por otra, lo sociodemográfico refiere a la proporción y características comunes que tiene un grupo de población señalado. Es por ello que, los datos sociodemográficos son fundamentales, pues definen en gran medida la posición social de cualquier persona (Soler, 2013). Los estudiantes no son una excepción a esta regla; ser hombre o mujer, tener 18 o 26 años, ser originario de México o de otro país, estar soltero o casado, haber vivido cierto tiempo en el extranjero o toda su vida en el país originario, haber viajado o no por otros lugares del mundo, todas éstas son variaciones que se asocian con diferentes formas de ver y entender el mundo, los estudios, los proyectos, la existencia. Es así como, a menudo, las realidades universitarias son vividas y percibidas de manera muy diferente en función de estas grandes variables estructurales. Para la presentación de estos resultados, se mostrarán primero aquellos relacionados a la parte cuantitativa (estudiantes en curso de la LEF) y, posteriormente, los de la parte cualitativa (egresados y profesoras).

#### **6.1.1 Sexo, edad y estado civil**

El total de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) de la BUAP que participaron en la investigación fue de 232, de los cuales el 72.4% pertenece al sexo femenino mientras que, el 27.6% al sexo masculino (ver Figura 6.1). En la actualidad es más común que los estudiantes se encuentran con más profesoras que profesores lo que evidencia una alta feminización en la docencia (López, 2008). Los indicadores del presente estudio confirman una mayor presencia de mujeres en la LEF, pues representan poco más del doble con respecto al número de estudiantes hombres.

Es así como ciertas carreras pueden considerarse un tanto más “populares” entre las mujeres que, entre los hombres pues están asociadas a las llamadas cualidades “femeninas” como son el: preocuparse, escuchar, ayudar a las personas, expresión de emociones (Leonard, 2001). El cuidado parece estar convirtiéndose en un componente importante de la profesión docente. Pues al egresar y entrar al mundo laboral, los profesores podrán observar que los estudiantes se han convertido en objeto de atención como persona con su propia historia, sus condiciones específicas de existencia, así como las potencialidades que le pertenecen. Es preciso diferenciar entonces los enfoques, apoyarlos, acompañarlos, evitar chocar con ellos... En este sentido, la feminización de las carreras universitarias no se refiere sólo a la cantidad de mujeres, sino también a la calidad de las mujeres, la esperada relación educativa-cuidado. Para el sociólogo Pfefferkorn (2007), esta feminización alcanzada en la profesión docente está íntimamente relacionada con la emancipación de la mujer, siendo ésta un signo de progreso en la condición de la mujer. La profesión docente busca, por consiguiente, ejercer como palanca para la conquista del mercado laboral, en un contexto social donde las relaciones sociales pueden llegar a ser desiguales.

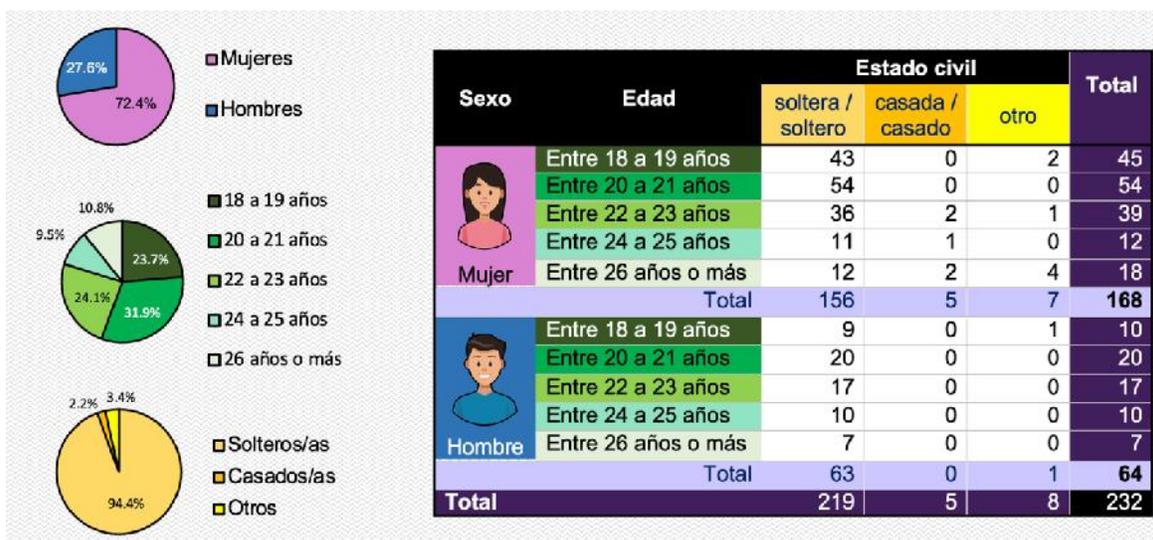
Ahora, en cuanto a la edad, la comunidad estudiantil de la LEF de la BUAP se encuentra mayormente en el rango de 20 a 21 años (31.9%), con 74 estudiantes (54 mujeres y 20 hombres), después, el rango de 22 a 23 años (24.1%) cuenta con 56 estudiantes (39 mujeres y 17 hombres) (ver Figura 6.1). El fenómeno cambia ligeramente con el rango de 18 a 19 años (23.7%), pues tiene un número menos que el anterior, 55 estudiantes (45 mujeres y 10 hombres). Enseguida, se posiciona el rango de 26 años o más (10.8%), con 25 estudiantes (18 mujeres y 7 hombres), por último, se ubica el rango de 24 a 25 años (9.5%) con una cantidad de 22 estudiantes (12 mujeres y 10 hombres). El estudio de la edad es relevante porque permite comprender el ciclo de vida, puesto que no tiene un comportamiento idéntico aquel estudiante que ingresó a la licenciatura teniendo mayor edad que la media de sus compañeros por diversos motivos como: a) no haber salido en tiempo del nivel educativo anterior, b) haber decidido dejar de estudiar por cierto tiempo, c) haber tenido problemas de carácter personal, familiar, socioeconómico (Esteban et al., 2016).

El considerar la edad, dentro de las variables para esta investigación, radica en el hecho de que también alude al principio de generatividad, cuando estudiantes con mayor edad buscan formarse a sí mismos al tiempo en que transmiten sus conocimientos a los más jóvenes. Así pues, les ayudan a construir conocimientos, reflexionar o incluso practicar una lengua, lo que

asocia “generatividad” a la condición de “mentor”, es decir, de “transmisor” (Houde, 1999). Los estudiantes de mayor edad obtienen un beneficio real de las relaciones forjadas con los jóvenes estudiantes, ya que les permiten aprovechar sus habilidades, compartir su experiencia y comprender mejor a las generaciones más jóvenes; al mismo tiempo, son adultos que están ellos mismos en busca del conocimiento.

Por lo que respecta al estado civil, se evidencia que la población estudiantil de la LEF es mayormente soltera (94.4%) contemplando 156 mujeres y 63 hombres; para quienes contrajeron matrimonio (2.2%), este porcentaje representa únicamente a la población femenina con 5 personas. Por último, en un porcentaje poco mayor al anterior, se encuentran los ubicados en Otros (3.4%) con 7 mujeres y 1 hombre (ver Figura 6.1). Tomar en cuenta la condición de los estudiantes según su estado civil, en función de si cuenta o no con pareja, así como la situación legal ante la que están (Tantalean, 2012) fue relevante pues en varios casos el estado civil llega a influir en cuestiones como la decisión de irse o no de intercambio al extranjero, viajar por el país, relacionarse con diferentes tipos de personas, el tiempo para dedicarle al aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros. Con los intercambios universitarios, la educación superior llega a ser uno de los mejores momentos para experimentar la vida en el extranjero por un periodo más o menos largo. En este sentido, resultaría mucho más sencillo el irse para quien esté soltero, a diferencia del estudiante que se encuentra casado o en unión libre, y con hijos. (Reyes y García, 2013). Desde cuestiones como trámite de documentos para toda la familia, los gastos de manutención durante la estadía para todos ellos se tornan más complicadas en comparación a cuando no se está unido en matrimonio o se está en concubinato.

**Figura 6.1** Cruce de datos a partir del sexo, edad y estado civil de la LEF



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Ahora bien, en lo que respecta a los egresados, así como a las profesoras de la LEF entrevistados, se observa que la población sigue siendo mayormente femenina, contando así con 6 mujeres y 2 hombres (ver Figura 6.2). Esto denota que incluso en generaciones anteriores a las contempladas en esta investigación, el número de estudiantes mujeres era mayor, tanto en la LEF como en su nombre anterior LEMO. Cabe mencionar que, pese a que se quiso buscar un número equilibrado de mujeres y hombres, esto resultó complicado, pues entre los contactos siempre hubo más mujeres y, eran ellas quienes estaban mayormente dispuestas a colaborar. Aunado a lo anterior, se visualiza que estos participantes se encuentran en un rango de edad que va desde los 23 a los 53 años (para las mujeres) y de los 26 a los 33 años (para los hombres). Esto indica que la experiencia laboral que han tenido tras terminar la carrera universitaria es mayoritariamente amplia, considerando que sus estudios universitarios los irían empezando a una edad de 18 años y los irían terminando a los 22 años aproximadamente; a excepción de la participante no. 2 que tiene poco de haberse recibido y su contacto con el ambiente laboral acaba de empezar. Así pues, gran parte de los egresados y profesoras llevarían camino recorrido para tener la autoconsciencia de pensar, por ejemplo, en cómo enseñan la lengua extranjera, o qué tanto de cultura e interculturalidad ven en sus clases.

Por último, para este apartado, se ve que la población entrevistada, a excepción de una profesora, sigue estando especialmente soltera, tal y como se refleja en las generaciones recientes de la LEF. Esto coincide con los indicadores del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), del año 2022, en donde se resalta que, cada vez son menos los poblados que deciden casarse y optar por la vida conyugal, dado que, en la última década, la tasa de nupcialidad disminuyó casi a la mitad. Con ello se entiende que las ganas por descubrir el mundo, viajar, seguirse preparando académicamente, y/o crecer profesionalmente, son algunos de los puntos que reflejan su grado de independencia y los une como participantes.

**Figura 6.2** Cruce de datos a partir del sexo, edad y estado civil, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.2 Lugares donde han vivido

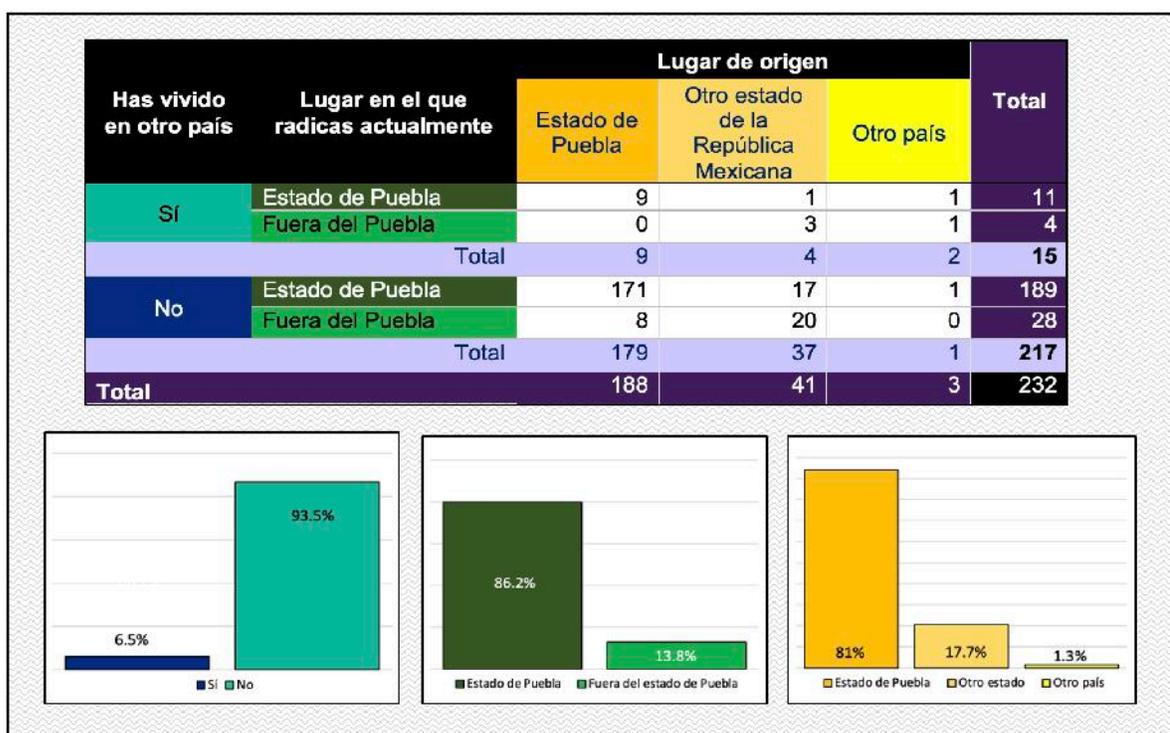
Cada estudiante es un ser multicultural pues lleva dentro de sí una cultura de género, de edad, de educación, de estatus socioeconómico, de religión, de lugar de origen, de familia; por lo que ha ido conformado una dimensión integrada de distintos aspectos culturales, haciendo de éste un ser con una carga cultural diversa. En este caso, se decidió partir por tener conocimiento del lugar de origen al que pertenecían, lo que dio como resultado comprender que más de la mitad de la población estudiantil de la LEF, nacieron en Puebla (188 estudiantes – 81.0%), mientras que 41 de ellos (17.7%) son originarios de otro estado de la República Mexicana, así como hay 3 estudiantes (1.3%) de origen extranjero (ver Figura 6.3).

Para esta investigación fue importante también conocer el lugar donde radica actualmente la comunidad estudiantil de la LEF, saber si viven en el estado de Puebla, o bien, si radican fuera del mismo, ya que son elementos que constituyen la propia identidad. Esta información permite posicionar a cada persona geográficamente y da a conocer ciertos rasgos de la personalidad y

costumbres que tienen, la manera en cómo se expresan, el clima al que pertenecen, los paisajes que ven día con día, la vegetación que los rodea, al igual que la fauna presente en ese lugar, las actividades que ahí se llevan a cabo, entre otros (ver apartado 1.3). Dicho lo anterior, se identificó que 200 estudiantes (86.2%) radican dentro del estado de Puebla, no obstante, 32 estudiantes (13.8%) expresaron residir fuera del estado de Puebla (ver Figura 6.2), lo que implica que día a día se trasladen de su estado hasta Puebla para ir a tomar sus clases en la LEF.

Por otro lado, conviene remarcar que, de la población estudiantil total, únicamente 15 estudiantes (6.5%) han vivido en otro país, mientras que 217 estudiantes (93.5%) no han tenido la experiencia de radicar en el extranjero (ver Figura 6.4). Tomar en cuenta la movilidad que han tenido los estudiantes, en este caso de irse a vivir a otro país, corresponde a la experiencia que adquiere la persona en contextos nacionales distintos al de origen (Hambrick et al., 1998). La experiencia internacional corresponde a un encuentro con otras culturas, diferentes contextos políticos, económicos, sociales, administrativos, así como lingüísticos; se trata de ese intercambio entre culturas, de relaciones que se forman y se sostienen entre el que viaja a otro país y los demás Abdallah-Pretceille (2005).

**Figura 6.3** Cruce de datos de los lugares en los que han vivido los estudiantes

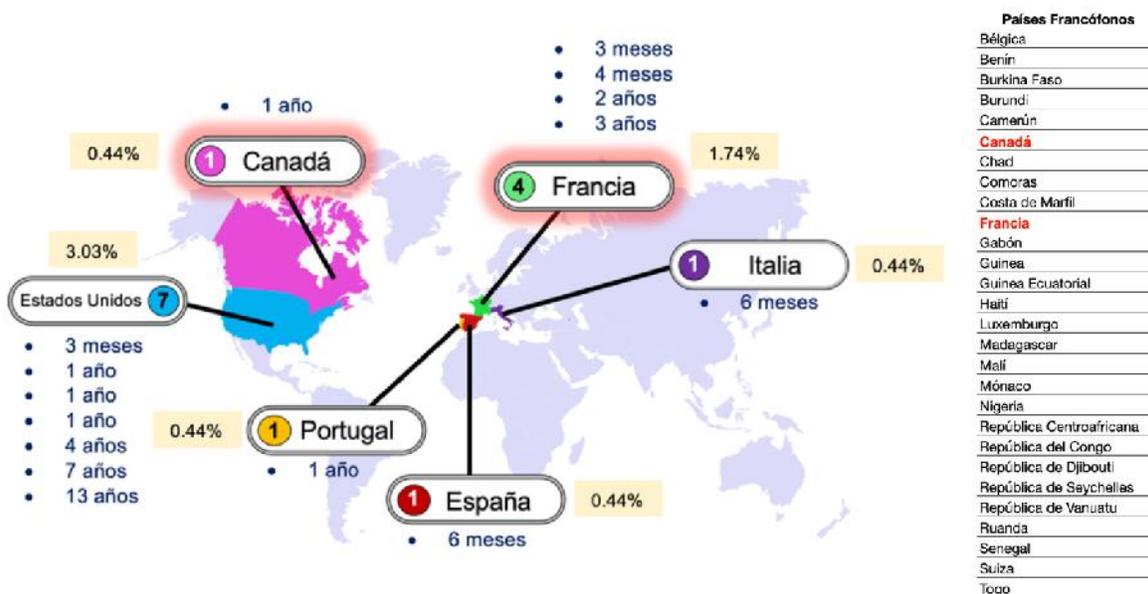


Fuente: Elaboración propia

De entre los estudiantes que dijeron haber vivido en el extranjero, fue importante conocer en qué países habían vivido, de forma que se pudiese identificar si alguno de ellos había radicado en un país francófono y por cuánto tiempo. El mundo francófono está compuesto por países y territorios donde se puede "vivir en francés", ya que la lengua de la administración, de la educación, de los negocios y medias, son en esta lengua (Reclus, 1917). En este sentido, de los 15 estudiantes antes referidos (que eran el 6.5% de la población estudiantil) únicamente 5 (2.17%) de ellos han vivido en un país francófono (4 en Francia y 1 en Canadá -aludiendo a Quebec-), mientras que el resto, es decir, 10 estudiantes (4.4%) han vivido en países no francófonos (1 en Portugal, 7 en Estados Unidos, 1 en España y 1 en Italia) (ver Figura 6.4).

Por lo que se refiere al tiempo, los que estuvieron en Francia llegaron a durar entre 3 meses, 4 meses, 2 años y 3 años. Para el estudiante que estuvo en Canadá, su estadía fue de 1 año. El estudiante que vivió en Portugal estuvo 1 año de estancia. Para aquellos 7 que estuvieron en Estados Unidos, el tiempo fue desde los 3 meses, 1 año, 4 años, 7 años y 13 años. Quien estuvo en España tuvo estadía de 6 meses; pasando de igual manera con quien radicó en Italia por el mismo tiempo. Adler y Gundersen (2008) aseguran que aquellas personas que llegan a residir por más tiempo en el extranjero, su desarrollo tanto personal como profesional llega a ser mayor que aquellos que se van a vivir por menos tiempo; pues a mayor número de relaciones interculturales, la comunicación se vuelve un enorme instrumento de conexión entre las personas que ayudará a reducir el desconocimiento del Otro. De igual manera, aquellos que hayan vivido más tiempo fuera del país habrán vivenciado diferentes formas de vivir, trabajar, entender la vida y/o mejorar la lengua.

**Figura 6.4** Lugares y tiempo en los que han vivido los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

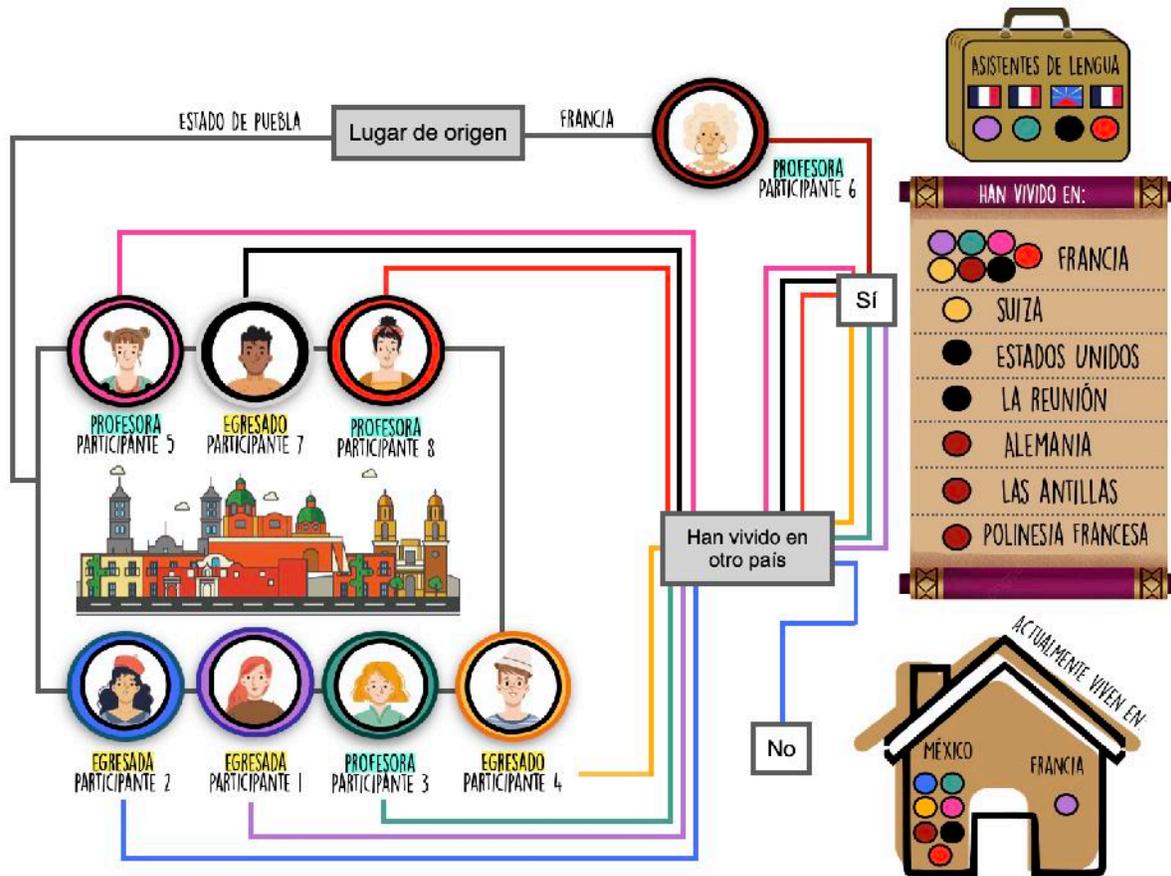
Ahora, en lo que concierne a los egresados, así como a las profesoras de la LEF, se advierte que, la mayoría (el 87.5%) de estos participantes pertenece al contexto cultural mexicano, tal y como es el caso de los estudiantes en curso de la LEF. En este sentido, solo una profesora (el 12.5% restante) es de origen extranjero, específicamente del país de Francia. De igual manera, se procuró buscar participantes que fuesen de otro contexto cultural distinto al mexicano, no obstante, fue complejo; es por ello que se cuenta con la colaboración de una sola persona extranjera. Prosiguiendo con lo anterior, y de estos mismos participantes, se observa que, a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF, en donde solo el 6.5% ha vivido fuera de México, ahora en este caso de egresados y profesores, el porcentaje de los que han vivido fuera ha aumentado. Son 7 (87.5%) (ver Figura 6.5) quienes sí han tenido la posibilidad de vivir fuera de su país de origen, lo que resalta en ellos esa experiencia internacional y que posibilita un mejor encuentro y relación entre culturas (Abdallah-Preteuille, 2005).

Pese a que el tiempo de su estadía fue variado, los 7 participantes pudieron estar por al menos 3 meses mientras que, hubo otros que vivieron en el extranjero hasta por un año; esto con fines académicos y/o laborales. Principalmente, se muestra que 4 de ellos (2 profesoras y 2

egresados) tomaron la opción de irse a trabajar como asistentes de lengua española en Francia. Con base a lo anterior, se interpreta que una vez acabada la LEF, y que se ha obtenido el grado académico, hay mayores oportunidades de que las personas puedan ir al extranjero y, por tanto, puedan poner en práctica tanto los conocimientos como habilidades adquiridas durante la licenciatura. Esto representa un cambio positivo, en comparación con los resultados de los estudiantes en curso, pues mientras se es estudiante hay más limitaciones para salir a vivir a otro país que cuando se es egresado y profesionalista. Al terminar la carrera se entiende que cuentan con mejores bases lingüísticas, un mejor conocimiento de las culturas estudiadas, una autoconsciencia más definida, así como otras fuentes de ingresos, que darán pie a una mejor estancia fuera de México.

A su vez, se destaca el punto positivo de que algunos de estos participantes hayan podido vivir en otros lugares francófonos, pues esto aumenta la posibilidad de que en clase se hable, se discuta, con los estudiantes no únicamente sobre Francia, sino de otros países en los que han estado, como Suiza, La Reunión, La Polinesia Francesa, o bien, regiones como las Antillas; lo que permite una visión mucho más amplia de lo que es el mundo francófono, de quienes son, de lo que hacen, o el cómo viven, lo que se tiene en común o diferente con la cultura mexicana, por ejemplo.

Figura 6.5 Lugares en los que han vivido, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.3 El nivel socioeconómico

Los efectos del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes están ampliamente documentados y la literatura revela mecanismos específicos que vinculan el rendimiento académico de los estudiantes con los activos económicos, sociales y culturales de sus familias (Breen, 2016). Por ejemplo, los estudiantes cuyos padres están mejor educados y ejercen profesiones más prestigiosas y mejor pagadas, generalmente tienen más posibilidades de brindarles a sus hijos una gama más amplia de recursos (Covadonga, 2001): a) financieros: tenerlos en escuela particular, pagarles clases personalizadas, inscribirlos en cursos de lengua, ayudarles con el pago de certificaciones de lengua, tener su propia computadora, comprar libros de lengua extranjera) y b) culturales: tener un léxico más rico, oportunidades de irse de intercambio, realizar viajes por el país o en el extranjero, asistir a eventos o lugares culturales de paga, estar en un contexto familiar donde se hablen más lenguas), que les ayudan a tener mayor

éxito en la escuela, a diferencia de aquellos estudiantes cuyos padres tienen menor preparación en cuanto a educación, trabajos mal pagados, están crónicamente desempleados o viven en la pobreza (Coleman, 1966). Las diferencias de desempeño entre estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos es otro indicador que se verá reflejado en su aprendizaje y transcurso por la carrera.

Los resultados evidenciaron que hay 20 estudiantes (8.6%) en el nivel bajo. De acuerdo con la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión AC (AMAI) (2018) corresponde al D, un nivel que se relaciona con aquellos estudiantes que vienen de familias con una escasa calidad de vida, pues atraviesan por problemas para atender las necesidades básicas para vivir y regularmente pasan por condiciones sanitarias mínimas. Después, se tiene un registro de 76 estudiantes (32.8%) que se posicionaron en el nivel medio bajo, que conforme a la AMAI es un nivel D+. Aquí los estudiantes pertenecen a familias con recursos limitados para cubrir sus necesidades más sustanciales, buscando tener un nivel de vida con mejor calidad.

Ahora bien, se encontró que poco más de la mitad de los participantes, 123 (53%) señalaron tener un nivel socioeconómico medio. Para cada semestre, desde segundo a octavo, es el nivel más numeroso. Éste corresponde al nivel C según la AMAI. Ante esto, se puede entender que los estudiantes provienen de familias que cuentan con recursos y servicios que les posibilitan tener una vida práctica, así como una calidad de vida “acertada” aunque sin fastuosidades ni excedentes. Enseguida está el nivel medio alto con 12 estudiantes (5.2%) que, de acuerdo con la AMAI este nivel se llama C+. Los estudiantes que pertenecen a este nivel cuentan con recursos y servicios que les favorece tener una buena calidad de vida y disfrutan de sutiles excedentes que les permite tener algunos lujos. Por último, se tiene un estudiante (0,4%) con nivel socioeconómico alto, también llamado nivel A/B acorde a la AMAI, el cual se vincula a tener servicios, tanto de recursos financieros como de seguridad que le posibilitan tener una muy alta calidad de vida; no obstante, permite además que pueda preparar su futuro sin problemas.

En lo que concierne al régimen (público y/o privado) de las instituciones anteriores a la licenciatura, se visualiza que más de la mitad de la población estudiantil de la LEF (169 estudiantes, 72.8%) ha estudiado en escuelas públicas, lo que indica que su contacto con la lengua francesa y cultura francófona es totalmente nuevo, debido a que la lengua extranjera que se enseña tradicionalmente en educación básica y media superior pública es inglés (SEP, 2017). Aunque ya existe un programa piloto por parte de la Secretaría de Educación Pública, presentado

en la página oficial del Gobierno de México en el año 2019, que busca promover el aprendizaje del francés en secundarias públicas del país, hasta el momento sólo se ha llevado a cabo en 34 escuelas del país (SEGOB, 2019).

Siguiendo con el tipo de régimen cursado previo a la licenciatura, se observa que un total de 48 estudiantes (20.7%) ha estudiado en escuelas tanto públicas como privadas; y, por otro lado, en un número mucho menor al anterior, se advierte que 15 estudiantes (6.5%) son los que han estudiado desde el nivel básico al medio superior exclusivamente en escuela privada, (ver Tabla 6.1). De acuerdo con Narodowski y Moschetti (2015), aquellos estudiantes que han vivenciado el estudiar exclusivamente en escuela privada, denotan haber tenido un ambiente más propicio para su aprendizaje que aquellos que estuvieron solamente en escuela pública; demostrando otro tipo de motivación, dado que cuentan con más medios económicos, mayor número de materiales más recientes (libros de texto, de lectura), diversos, con mayor costo; un equipamiento más moderno y diversificado, lo que permite ofrecer a los estudiantes más actividades, aulas grandes pero con grupos reducidos, que posibilita la atención personalizada a los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

**Tabla 6.1 Nivel socioeconómico, régimen previo a la carrera y semestre**

Régimen cursado anterior a la licenciatura	El nivel socioeconómico que tienes	El semestre que cursas actualmente							Total
		Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	
Público	Bajo	3.0%	0.4%	0.4%	0%	1.0%	0.8%	0.8%	6.4%
	Medio bajo	7.3%	7.3%	0.4%	3.4%	3.4%	1.2%	1.7%	25.0%
	Medio	12.4%	6.8%	3.4%	3.4%	5.6%	3%	4.3%	39.2%
	Medio alto	0%	0%	0%	0%	1.2%	0.8%	0%	2.1%
Total		22.8%	14.6%	4.3%	6.8%	11.2%	6.0%	6.9%	72.8%
Privado	Bajo	0%	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%
	Medio bajo	0%	0%	0%	0%	0.8%	0.4	0.4	1.7%
	Medio	1.2%	0.4%	0.4%	0.4%	0.8%	0.4	0%	3.8%
	Medio alto	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%
Total		1.7%	0.9%	0.4%	0.4%	1.7%	0.9%	0.4%	6.5%
Ambos	Bajo	0%	0%	0.4%	1.5%	0.4%	0%	0.4%	1.7%
	Medio bajo	2.1%	0.4%	0.8%	0%	0.4%	0%	2.1%	6.0%
	Medio	2.1%	2.5%	0.4%	1.5%	2.5%	1.2%	0.4%	9.9%
	Medio alto	1.7%	0%	0%	0%	0.8%	0%	0%	2.6%
	Alto	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%
Total		6.4%	3.0%	1.7%	3.0%	4.3%	1.2%	3.0%	20.7%

Fuente: Elaboración propia

También fue importante analizar la relación del nivel socioeconómico con la experiencia de haber viajado, ya fuese por el interior de la República Mexicana, por el extranjero, o por ambos. Los resultados evidenciaron que, para todos los niveles socioeconómicos, antes referidos, se repite el patrón de tener un mayor número de estudiantes que ha viajado por México con respecto a los que no han tenido la oportunidad de hacerlo. Por otro lado, en cuanto a viajes hacia el exterior del país, son más los estudiantes que no han podido conocer otros lugares, que aquellos que sí lo han hecho. Lo interesante, conviene destacar, son las coincidencias de aquellas personas que sí han podido efectuar ambos desplazamientos, por ende, se creería que son personas con una apertura de mente mucho más amplia, capaces de crear su propio criterio respecto a cada lugar que visitan, (re)conocerse a sí mismo ante las diferentes experiencias que puedan tener al estar en contacto con personas (Freitas, 2008).

Dicho lo anterior, los resultados evidenciaron que, para el primer grupo, el nivel socioeconómico bajo (D), conformado por 20 estudiantes (8.6%), únicamente 2 (0.8%) han tenido la experiencia de viajar tanto por su propio país como en el extranjero. Para el segundo grupo, el nivel medio bajo (D+), integrado por 76 estudiantes (32.6%), sólo 7 (3.0%) sí han podido efectuar ambos viajes, tanto por México, como en el extranjero. Para el tercer grupo, el nivel medio (C), constituido por 123 estudiantes (53.0%), solamente 12 estudiantes (5.1%) han tenido la experiencia de recorrer tanto el propio país como salir al extranjero en calidad de turistas. En lo que concierne al cuarto grupo, el nivel socioeconómico medio alto (C+), compuesto por 12 estudiantes (5.1%), menos de la mitad, es decir, 5 de ellos (2.1%) afirma haber visitado otros lugares de México, así como del extranjero. Por último, para el quinto grupo, el nivel socioeconómico alto (A/B), que lo comprende exclusivamente 1 persona (0.4%), ésta aseveró haber viajado como turista tanto por México como en el exterior del país (ver Tabla 6.2).

**Tabla 6.2 Nivel socioeconómico y viajes**

	El nivel socioeconómico	Nivel NSE	Has viajado como turista al extranjero	Has viajado por México		Total
				Sí	No	
	Bajo	D	Sí	0.8%	0%	0.8%
			No	5.2%	2.5%	7.7%
	<b>Total</b>				<b>6.0%</b>	<b>2.5%</b>
	Medio bajo	D+	Sí	3.0%	0.8%	3.8%
			No	23.2%	5.6%	28.7%
	<b>Total</b>				<b>26.1%</b>	<b>6.4%</b>
	Medio	C	Sí	5.1%	0.4%	5.6%
			No	37.5%	9.9%	47.3%
	<b>Total</b>				<b>42.6%</b>	<b>10.3%</b>
	Medio alto	C+	Sí	2.1%	0%	2.1%
			No	2.5%	0.4%	2.9%
	<b>Total</b>				<b>4.6%</b>	<b>0.4%</b>
	Alto	A/B	Sí	0.4%	0%	0.4%
				0.4%	0%	0.4%
<b>Total</b>				<b>80.1%</b>	<b>19.8%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

De toda la población estudiantil que participó en la investigación, solamente 27 estudiantes (11.6%) cuentan con esta experiencia de viajar, ya sea en el propio país como en el extranjero. Ante esto, Oliveras (2000) señala que aquellas personas que han viajado por su propio país y el extranjero saben cómo responder, actuar, intervenir, con mayor facilidad, ante una situación en la que se expongan tanto la propia cultura con la extranjera ya sea en la clase, o en la vida real. Aunado a lo anterior, otra observación que se hace es que, pese al nivel socioeconómico que refieren tener los estudiantes, vinculado al factor económico [ingreso individual y nivel económico del lugar en donde las personas viven (Brogan, 2009)], se reportan en todos los grupos casos de personas que sí han tenido la oportunidad de viajar por su país natal, así como por el extranjero.

### Análisis cualitativo

Ahora bien, en relación con los egresados y profesoras, por un lado, se advierte que únicamente 4 de los participantes entrevistados (2 egresados y 2 profesoras) han estado, en lo que concierne a su formación académica, únicamente en el sector público; por otro lado, el resto de los participantes ha pasado por una formación escolar tanto en lo privado como en lo público (ver Figura 6.6). Realmente entre estos participantes solo se visibiliza una diferencia académica por haber estado, en algún momento de su vida, en la escuela privada, a diferencia de aquellos que estudiaron exclusivamente en la escuela pública. Esto se refiere a haber seguido con la motivación de prepararse y cursar no solamente la licenciatura o la maestría, sino de llegar hasta

el doctorado, que fue el caso de dos profesoras que estudiaron tanto en lo privado como en lo público. Por el lado lingüístico, se detecta que ambos grupos tuvieron, de igual manera, la oportunidad de tener contacto con la lengua extranjera, el inglés, y desarrollarla, aunque fuese solamente a nivel escolar, como así lo mencionan; ya fuese por recibir clases dentro de la misma institución en la que estaban, por ser beneficiarios de alguna beca para estudiar la lengua, o bien, porque sus familias los inscribieron en cursos externos. Aunado a lo anterior, se observa que en ambos grupos de participantes se han logrado alcanzar puestos laborales en el sector público, garantizando así una certidumbre laboral, traducida en una mejor estabilidad económica.

En lo que se refiere al nivel socioeconómico, solo 1 participante expresó provenir de una familia que cuenta con recursos y servicios que le permite tener una vida práctica y calidad de vida “acertada”, y es también gracias a su trabajo profesional que ha podido mantenerse en este nivel C de acuerdo con la AMAI. No obstante, los otros 7 participantes mencionaron encontrarse en un nivel un tanto más alto (ver Figura 6.6), en el C+, que denota que cuentan con recursos y servicios que les favorece tener una mejor calidad de vida y gozan de sutiles excedentes que les posibilita tener ciertos lujos, entre ellos la oportunidad de salir de viaje al extranjero cada cierto tiempo. Ante esto, se conviene con Covadonga (2001), en que estos siete participantes al contar con un buen nivel socioeconómico reflejan ciertas ventajas, entre ellas a) financieras: como pagarse cursos de lenguas extranjeras, realizar certificaciones de lengua, tener sus propios bienes como computadora propia, material auténtico que han ido comprando a lo largo de sus viajes al extranjero; y b) ventajas culturales: cuentan con un nivel cultural más amplio (a diferencia de cuando se es un estudiante en curso en la LEF), tienen más oportunidades de irse al extranjero con fines turísticos y/o profesionales (trabajo, talleres, cursos, certificaciones), asistir a eventos o lugares culturales de paga. Con estos resultados se constata que una vez que se egresa de la LEF, que se obtiene el grado académico y se empieza a trabajar, las personas llegan a tener una mejor estabilidad financiera a cuando eran solo estudiantes y, por tanto, se ve en ellos una mejor calidad de vida, que les ha conducido a descubrir y conocer no solamente aspectos relacionados a otros países y culturas, sino también a reconocerse a ellos mismos y su cultura.

Figura 6.6 Nivel socioeconómico y régimen cursado académicamente



Fuente: Elaboración propia

#### 6.1.4 Lenguas extranjeras, países visitados como turista, semestre cursado

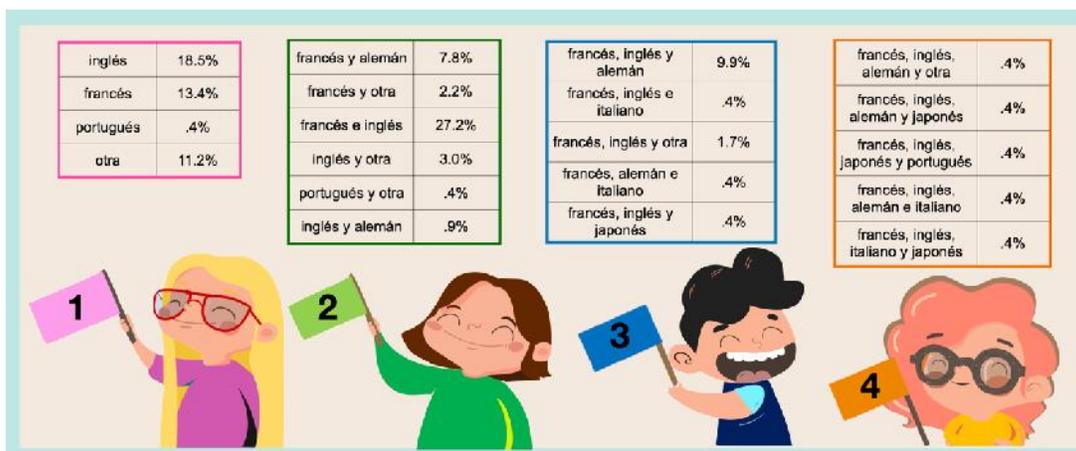
Se vive en un mundo globalizado marcado por el desarrollo tecnológico y la intensidad de las relaciones tanto culturales, como comerciales, económicas, políticas y sociales (Odoyo, 2014). Ante este escenario, la integración entre las naciones es un factor esencial para que se produzcan cambios, diálogos, negociaciones e intercambios culturales, académicos y científicos. No obstante, la barrera impuesta por la lengua en la mayoría de las ocasiones se destaca y determina el rumbo de las conexiones que se establecen entre las personas y sus países. En este contexto, el aprendizaje de lenguas extranjeras se destaca como un diferencial de gran relevancia para toda persona que quiera estar preparada para enfrentar desafíos y encontrar caminos para impulsar su crecimiento personal y profesional en medio de la globalización.

Es así como las lenguas extranjeras hacen posible descubrir nuevas culturas y abren puertas a países diferentes al propio. De hecho, al viajar, siempre es preferible saber hablar la lengua del país al que se va, especialmente si se busca ser independiente. La población local estaría más dispuesta a darle la bienvenida y hablar con uno. Las lenguas extranjeras de igual manera permiten comprender mejor las riquezas de la propia identidad cultural y ser conscientes de las diferencias entre cada nación (Walsh, 2009). Éstas fomentan los intercambios y la movilidad internacional, también son auténticos “plus” para un CV, ya que pueden ayudar a acceder a determinados puestos o marcar la diferencia a la hora de contratar (Araújo et al., 2015). Aunado a lo anterior, el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras es fuente de enriquecimiento y satisfacción personal.

Para llevar a cabo el análisis de este apartado se decidió hacer 4 grandes grupos (ver Figura 6.7) con respecto al número de lenguas extranjeras que hablan los estudiantes de la LEF. El primer grupo es para aquellos que hablan únicamente una lengua. De la población estudiantil total que participó, 101 estudiantes (43.5%) respondieron que sólo hablan una lengua; entre sus respuestas aparecen: a) el inglés con 43 estudiantes (18.5%), b) el francés con 31 estudiantes (13.4%), c) el portugués con 1 estudiante (.4%) y d) otras de las lenguas entre las no mencionadas de aquí con 26 estudiantes (11.2%). Después, el segundo grupo corresponde a aquellos estudiantes que se consideran bilingües, con dos lenguas extranjeras. Entre las respuestas que emitieron 96 estudiantes (41.3%) fueron las siguientes: a) francés y alemán con un total de 18 estudiantes (7.8%), b) el francés y otra lengua de las que no aparecen aquí, con 5 estudiantes (2.2%), c) francés e inglés con 63 estudiantes (27.2%), d) inglés y otra lengua de las que no aparecen aquí, con 7 estudiantes (3.0%), e) portugués y otra lengua con 1 estudiante (.4%) y finalmente, f) inglés y alemán con 2 estudiantes (.9%).

Enseguida, el tercer grupo alude a la población estudiantil de la LEF que maneja tres lenguas extranjeras, siendo esta un total de 30 estudiantes (12.9%) con las lenguas: a) francés, inglés y alemán con 23 estudiantes (9.9%), b) francés, inglés e italiano con 1 persona (.4%), c) francés, inglés y otra lengua de las no mencionadas aquí con 4 estudiantes (1.7%), d) francés, alemán e italiano con 1 persona (.4%) y, e) francés, inglés y japonés también con 1 persona (.4%). Así pues, el último grupo representa aquellos estudiantes que se pueden comunicar hasta en 4 lenguas extranjeras estuvo conformado por 5 estudiantes (2.15%) que hablan: a) francés, inglés, alemán y otra lengua (.4%), b) francés, inglés, alemán y japonés (.4%), c) francés, inglés, japonés y portugués (.4%), d) francés, inglés, alemán e italiano (.4%) y, e) francés, inglés, italiano y japonés (.4%), cabe mencionar que cada una de estas lenguas fue para un estudiante respectivamente.

**Figura 6.7** Las lenguas extranjeras que habla la comunidad estudiantil



Fuente: Elaboración propia

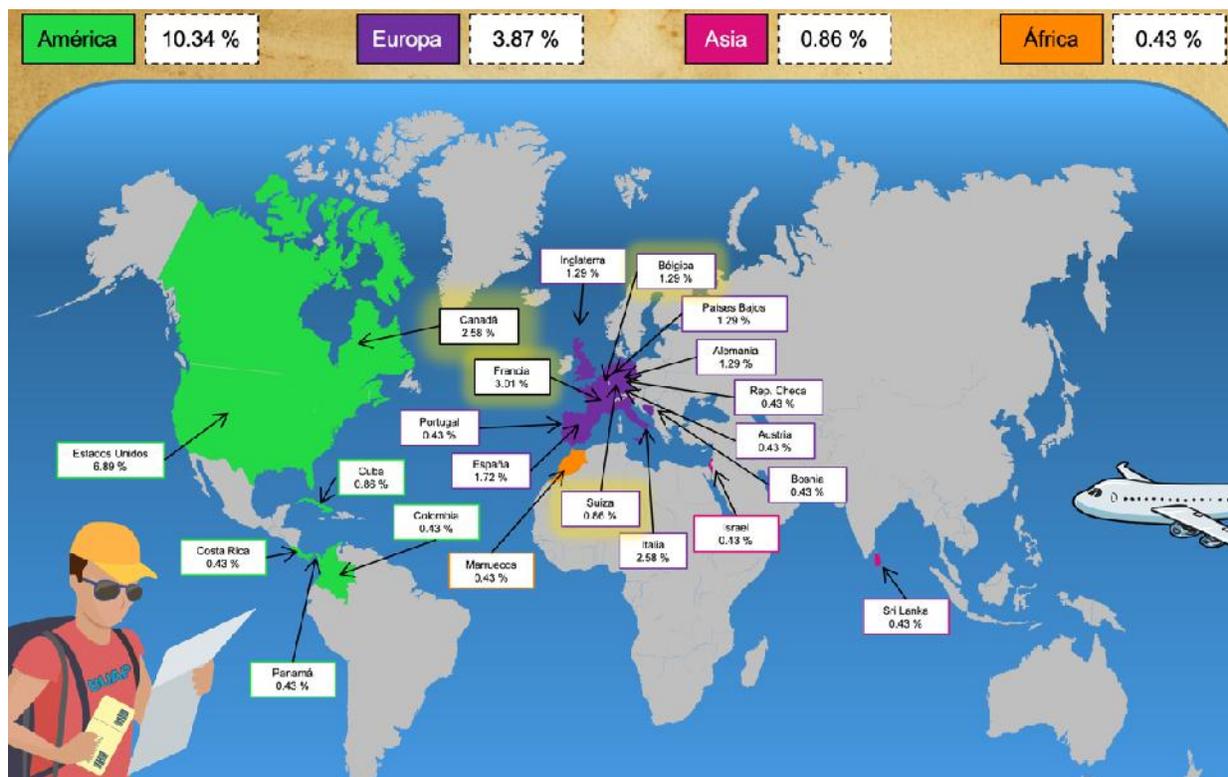
Viajar puede enseñar más que cualquier otra cosa, puesto que se aprende sobre la cultura del país que se visita, así como la propia. En este sentido es como se notan las diferencias culturales (Rimé, 1985) y se descubre qué hace que la cultura propia también sea única. Aunado a lo anterior, se puede aprender mucho sobre uno mismo viajando, al observar cómo se siente uno estando lejos de su país, se puede descubrir cómo se siente uno con respecto a su tu tierra natal. De igual manera se puede descubrir cuánto se sabe o no sobre el mundo. Ante esta experiencia, se puede observar cómo reacciona uno en situaciones completamente nuevas, poniendo a prueba las habilidades lingüísticas, de orientación y sociales (Srivastava, 2005). Dicho de otro modo, uno no será la misma persona después de regresar a casa.

En vista de lo anterior, en este apartado se les preguntó a los estudiantes de la LEF si habían tenido la oportunidad de viajar al extranjero en calidad de turista. Ante esto, 202 estudiantes (87.1%) respondieron que no han viajado a otros lugares fuera de México, mientras que 30 estudiantes (12.9%) contestaron haber salido del país en algún momento dado. Aunado a lo anterior, se indagó con esos estudiantes que sí habían viajado, sobre aquellos lugares en los que habían estado, de forma que pudiera evidenciar si llegaron a estar en un país francófono. Para llevar un mejor control ante todas las opciones de respuestas dadas, se planteó en clasificar los países por continentes.

De este modo, se obtuvo el registro siguiente: a) América (Estados Unidos, Canadá, Costa Rica, Panamá, Cuba y Colombia), b) Europa (Francia, Alemania, Bélgica, Suiza, Países Bajos, España, Italia, Portugal, Bosnia, Inglaterra), c) África (Marruecos) y d) Asia (Sri Lanka). A modo

de ilustración se muestra la Figura 6.8 que concentra el mapeo de los lugares visitados por los estudiantes de la LEF. Entre los 18 lugares anteriormente referidos, cabe resaltar que de los 29 países francófonos que hay, se observa que únicamente 4 países han sido visitados por los estudiantes que son: Canadá, Francia, Bélgica y Suiza.

**Figura 6.8** Continentes y países visitados por los estudiantes, como turistas



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, se decidió trabajar también a través del cruce de diferentes datos como fueron: a) el número de lenguas que hablan los estudiantes, b) el número de los continentes visitados en calidad de turistas y c) el semestre en el que están actualmente; para ver si a mayor número de lenguas que hablan, esto les ha permitido viajar a un número más amplio de lugares y también para conocer en qué semestres han tenido mayormente esta experiencia de irse de viaje fuera del país (ver Tabla 6.3). Por lo que concierne al número de lenguas, se observa que quienes hablan dos lenguas extranjeras son aquellos que han podido viajar mayormente fuera de México, con 12 estudiantes (5.1%). Después, seguirían aquellos que solo hablan una lengua extranjera, representado por un total de 9 estudiantes (3.8%). Para quienes manejan tres lenguas, el número de estudiantes que han conseguido viajar por otros lugares del extranjero se reduce a 7 (3.0%);

mientras que para las personas que tienen un dominio de cuatro lenguas, el porcentaje de viaje fuera del país se reduce radicalmente con 2 estudiantes (0.8%). Esto denota que el número de lenguas no es un factor que influya ventajosamente en la salida hacia el extranjero.

Por otro lado, también se analizó cuáles son los semestres que presentan un mayor número de estudiantes que han salido del país, lo cual arrojó el siguiente resultado: en primera posición, el segundo semestre con un total de 11 estudiantes (4.7%), en segundo lugar, el sexto semestre con 7 estudiantes (3.0%), en tercer lugar, estaría el tercer semestre con 5 estudiantes (2.1%), en cuarta posición sería el séptimo semestre con 3 estudiantes (1.2%), en quinto lugar, el octavo semestre con 2 estudiantes (0.8%) y finalmente, el sexto lugar, para el cuarto y quinto semestre con 1 estudiante (0.4%), respectivamente. Con esto se evidencia que los primeros semestres son los que han tenido una mayor experiencia en cuanto a salidas al extranjero, contacto con gente perteneciente a otras culturas, así como mayores posibilidades de haber experimentado el choque cultural, a diferencia de los últimos semestres, quienes son muy pocos los que han salido de México.

Por último, en lo que respecta al número de continentes visitados, se aprecia que, de la comunidad estudiantil que sí ha salido del país, ha visitado mayormente sólo un continente, como es el caso para aquellos que hablan una lengua (3.0%), dos lenguas (3.4%), tres lenguas (2.5%) y 4 lenguas (0.4%). Las personas que han tenido la oportunidad de visitar dos continentes son pocas, quienes hablan una lengua (0.8%), dos lenguas (1.7%), tres lenguas (0.4%) y 4 lenguas (0.4%). Estos últimos porcentajes de estudiantes, de acuerdo con Lenz y Berthele (2010), se esperaría que tuviesen un mayor desarrollo de la competencia intercultural pues, hacer viajes a destinos lejanos, les permite experimentar otras culturas y dar paso a un mayor desarrollo personal, aunque sea por un corto tiempo.

**Tabla 6.3** El número de lenguas, continentes visitados y el semestre actual

El número de lenguas que habla	El número de continentes que ha visitado como turista	El semestre que cursa actualmente							Total
		Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	
Una lengua	Ninguno	17.2%	6.4%	3.8%	3.4%	4.7%	0.4%	0.8%	37.0%
	Un continente	1.2%	0%	0.4%	0%	0.8%	0%	0.4%	3.0%
	Dos continentes	0	0.8%	0%	0%	0%	0%	0%	0.8%
<b>Total</b>		<b>18.5%</b>	<b>7.3%</b>	<b>4.3%</b>	<b>3.4%</b>	<b>5.7%</b>	<b>0.4%</b>	<b>1.2%</b>	<b>40.9%</b>
Dos lenguas	Ninguno	6.4%	7.3%	2.1%	3.4%	6.8%	5.1%	6.8%	38.3%
	Un continente	0.8%	0.8%	0%	0.4%	0.4%	0.4%	0.4%	3.4%
	Dos continentes	1.2%	0%	0%	0%	0.4%	0%	0%	1.7%
<b>Total</b>		<b>8.6%</b>	<b>8.1%</b>	<b>2.1%</b>	<b>3.8%</b>	<b>7.9%</b>	<b>5.6%</b>	<b>7.2%</b>	<b>43.5%</b>
Tres lenguas	Ninguno	2.5%	2.1%	0%	0.8%	2.5%	0.8%	1.2%	10.3%
	Un continente	0.8%	0.4%	0%	0%	0.8%	0.4%	0%	2.5%
	Dos continentes	0.4%	0	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%
<b>Total</b>		<b>3.8%</b>	<b>2.5%</b>	<b>0%</b>	<b>0.8%</b>	<b>3.5%</b>	<b>1.2%</b>	<b>1.2%</b>	<b>13.4%</b>
Cuatro lenguas	Ninguno	0%	0.4%	0%	0%	0%	0.4%	0.4%	1.3%
	Un continente	0%	0%	0%	0%	0.4%	0%	0%	0.4%
	Dos continentes	0%	0%	0%	0%	0	0.4%	0%	0.4%
<b>Total</b>		<b>0%</b>	<b>0.4%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0.4%</b>	<b>0.8%</b>	<b>0.4%</b>	<b>2.2%</b>
<b>Total</b>		<b>31.0%</b>	<b>18.5%</b>	<b>6.5%</b>	<b>8.2%</b>	<b>17.7%</b>	<b>8.2%</b>	<b>10.3%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Ahora bien, en lo que concierne a los egresados y las profesoras, se encontraron recurrencias en el discurso de los participantes con respecto a la importancia que tienen para ellos las lenguas extranjeras, pues éstas: a) permiten una apertura a la diversidad, al encuentro de otras culturas, a diferentes formas de pensar, de ver y entender el mundo, b) posibilitan también el desarrollo de habilidades cognitivas, c) propician el desenvolvimiento profesional y competitivo y, d) la comprensión y encuentro de uno mismo. De igual manera, 2 participantes (P4 y P7) concuerdan en que las lenguas extranjeras deberían ir en conjunto con las políticas lingüísticas específicas de marco local y sus necesidades. En el caso de Puebla, por ejemplo, que cuenta con la planta de producción automotriz Volkswagen, ellos sugerirían que una lengua imprescindible a enseñar, desde niveles básicos, sería el alemán, con la intención que en un futuro cercano y con un dominio de esta lengua, pudiesen acceder a buenas oportunidades laborales dentro de la misma.

Las políticas sobre lenguas extranjeras (PLE) refieren tanto a la política, la planeación, la organización, así como el posibilitar el aprendizaje de una lengua extranjera (Kaplan y Baldauf, 1997). Este tipo de políticas sobre lenguas extranjeras en México aún está en desarrollo; y en un

número reducido de países es que se han llevado a cabo políticas nacionales específicas respecto a las lenguas extranjeras (Lambert, 2005). No obstante, es un aspecto positivo que estos egresados de la LEF empiecen a visualizar este tipo de políticas lingüísticas. A continuación, se ilustra (ver testimonios en Figura 6.9) lo que los participantes expresaron a este respecto.

Figura 6.9 Percepción sobre las lenguas extranjeras en egresados y profesoras

- **Egresada, P1:** Es importante porque **permite ir al encuentro de hablantes nativos y de uno mismo**. Y esto es la **apertura a la diversidad**. También, la práctica de un idioma **desarrolla habilidades cognitivas**.
- **Egresada, P2:** Creo que son muy bonitas todas; todas tienen una carga ideológica, **una forma de ver al mundo de manera distinta**. Porque cuando aprendemos una lengua, sabemos que **aprendemos una forma de ver la vida distinta**.
- **Profesora, P3:** Me parecen **importantes como contexto económico y social**.
- **Egresado, P4:** **Son importantes, referente para qué las queramos usar**. Por ejemplo, nosotros tenemos necesidad en el sector automotriz o comercial, pues hay lenguas específicas para eso.
- **Profesora, P5:** **Son muy importantes, tanto para comunicarse como para tener más desarrollada esta parte de lo cognitivo**. Te permite conocer más gente. **Abrir tu panorama**.
- **Profesora, P6:** **Yo creo que son necesarias** en muchos aspectos, como **para poder desenvolverse profesionalmente, ser competitivos**.
- **Egresado, P7:** **Son buenas**, pero creo que también las políticas lingüísticas deberían enfocarse a las lenguas locales tanto a las lenguas extranjeras, **siendo las que nos convenga a nivel socioeconómico en el país**. En el caso de Puebla, tenemos la planta de la Volkswagen, se podría hacer un marco local para que desde secundaria se enseñe alemán; o en las universidades, para los de ingeniería.
- **Profesora, P8:** Desde mi perspectiva, **lo que hay que hacer es vivirlas**.

*Fuente: Elaboración propia, a partir de los testimonios de los participantes*

Por lo que concierne al número de lenguas se ve que, al igual que con los estudiantes en curso de la LEF, los participantes han mostrado interés por aprender otras lenguas, además del francés, que sería su lengua base de trabajo. Se tiene a una población que ha estudiado: el inglés (7 de 8 participantes, 87.5%), el italiano (5 de 8 participantes, 62.5%), el alemán (4 de 8 participantes, 50%), español como LE o L2 (2 de 8 participantes, 25%), el japonés (1 de 8 participantes, 12.5%), el hebreo (1 de 8 participantes, 12.5%), el latín (1 de 8 participantes, 12.5%) y el purépecha (1 de 8 participantes, 12.5%). Sin embargo, también señalan que pese a haber iniciado con sus respectivas clases de lengua, no en todos los casos llegaron a concluir las; entre estos motivos destacan los siguientes: a) la dificultad gramatical, que aumenta conforme se va subiendo de nivel (esto particularmente para el alemán), b) la dificultad para hablarlo (en el caso del latín), c) el gusto por la cultura de los lugares en los que se habla esa lengua, pero no tanto por la lengua en cuestión (esto aplicado al hebreo) (ver Figura 6.9). Algunas de estas

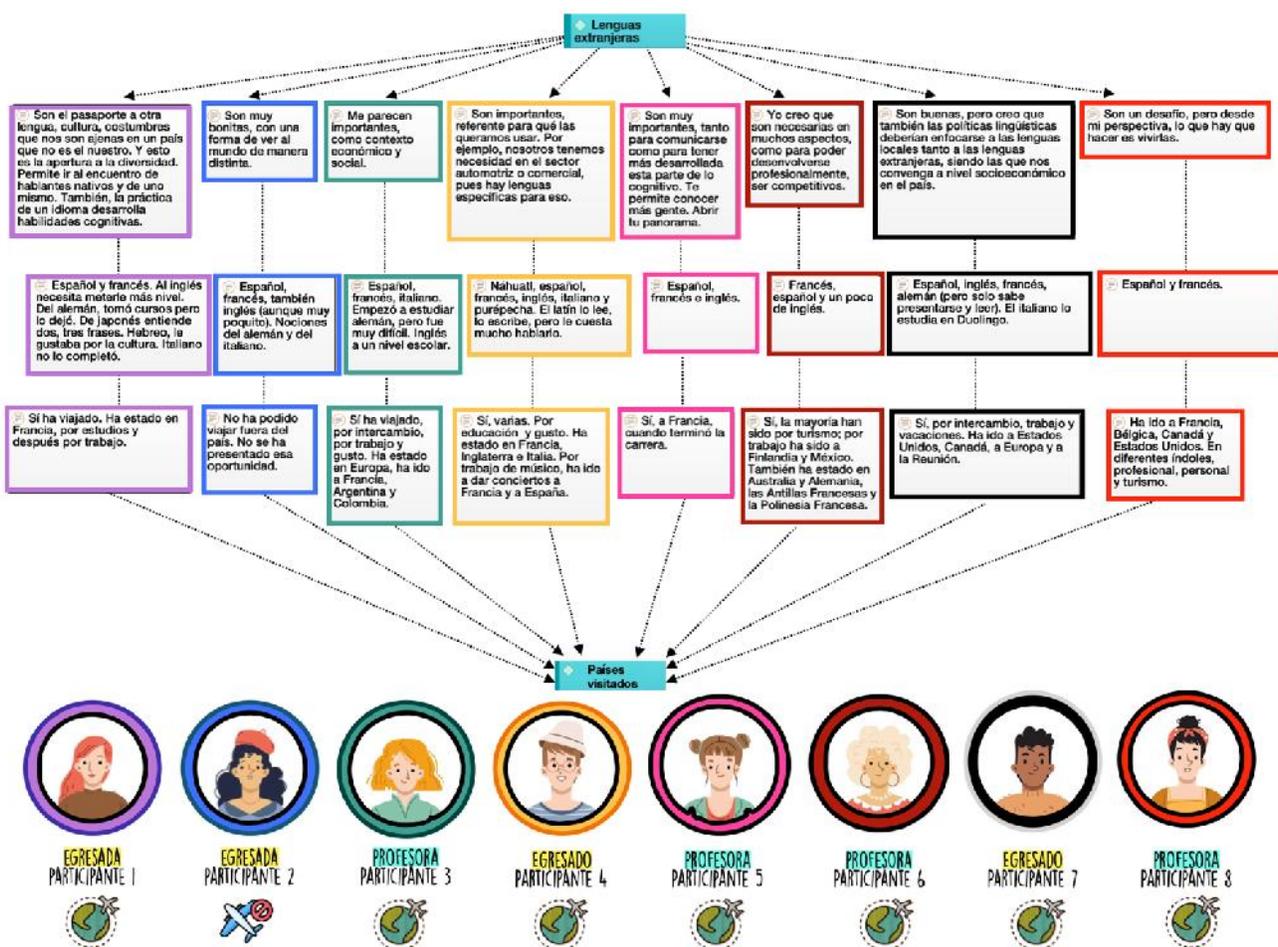
lenguas, que han ido aprendiendo en el transcurso de su vida, las han llevado también al plano profesional pues, cuando se da la oportunidad, son ellos quienes llegan a enseñarlas, aunadas a las de francés. Ser docente y enseñar dos o más lenguas, les han permitido tener mejores encuentros entre personas; contar con un mejor acceso a ciertas subculturas (por mencionar algunos ejemplos: películas hebreas, óperas italianas, historietas japonesas, la *comédie musicale* francesa); han tenido también la posibilidad de vivir en el país en cuestión, con todas las ventajas que eso conlleva; así como contar con mayores oportunidades de empleo, ya sea en México o en el extranjero, alcanzando un salario por encima de la gente que no habla otras lenguas más que la materna.

Ahora bien, caso contrario a los estudiantes en curso de la LEF, el número de lenguas que se habla o conoce, en egresados y profesoras, sí llega a ser un factor importante que influye ventajosamente en la salida hacia el extranjero, pues 7 de 8 participantes (87.5%) que han salido de México han podido tener una mejor experiencia de viaje o estadía gracias a éstas, al comunicarse con otras personas, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. En lo que respecta al número de continentes visitados, se advierte que, a diferencia de la comunidad estudiantil de la LEF en curso, se han visitado más lugares y, por tanto, más continentes. De entre estos participantes, sólo 3 han ido a otro continente (P1, P4 y P5); 2 han viajado a dos continentes (P3 y P8); y 2 han estado en tres continentes (P6 y P7). Concordando con Lenz y Berthele (2010), se confiaría en que estos egresados y profesoras demostraran aún más un significativo desarrollo de la competencia intercultural debido a que, mientras más viajes a destinos lejanos realicen, otras lenguas practiquen, con más gente vayan interactuando, eso les posibilitaría experimentar el contacto con la cultura del otro y acrecentar, de igual modo, el desarrollo y autoconsciencia personal.

También se indagó con estos participantes que sí han viajado, sobre aquellos lugares en los que habían estado, de manera que se pudiera mapear si llegaron a estar en un país francófono. Así pues, se obtuvo el registro siguiente, de: a) América - Antillas Francesas (no se especifica qué departamento o región de ultramar), Argentina, Canadá, Colombia, Estados Unidos, b) Europa - Alemania, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Inglaterra, Italia, c) África - La Reunión, y d) Oceanía - La Polinesia Francesa (ver Figura 6.10). De entre estos 14 lugares anteriormente referidos, sólo 6 son países francófonos, es decir, son lugares donde el francés es el idioma de la administración, la educación, así como la prensa escrita y oral. En contraste con los resultados obtenidos, por parte de los estudiantes de la LEF, donde únicamente habían viajado a 4 países

francófonos: Canadá, Francia, Bélgica y Suiza, para este caso el número aumentó, por tanto, se trata de profesionistas que, al haber estado en un contexto francófono real, pudieran compartir con sus estudiantes un mayor contenido de aspectos culturales y lingüísticos sobre estos países.

Figura 6.10 Leguas extranjeras, su importancia y países visitados, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.5 Nivel de francés y semestre que cursan

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es una clasificación que permite evaluar el nivel de dominio que se tiene en una lengua extranjera. Se trata de una herramienta establecida por el Consejo de Europa que, desde 2001 hasta la fecha, representa la referencia internacional en el campo de la evaluación para las lenguas, pues da una estimación del nivel del aprendiente según sus habilidades tanto escritas como orales.

Estos niveles se dividen en seis: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (que van del nivel más básico al más avanzado). De acuerdo con el MCER, el número de horas que se precisan para tener estos niveles son los siguientes (ver Figura 6.11).

**Figura 6.11** Cantidad de horas por nivel de francés como Lengua Extranjera (FLE)



*Fuente: Elaboración propia, a partir del MCER.*

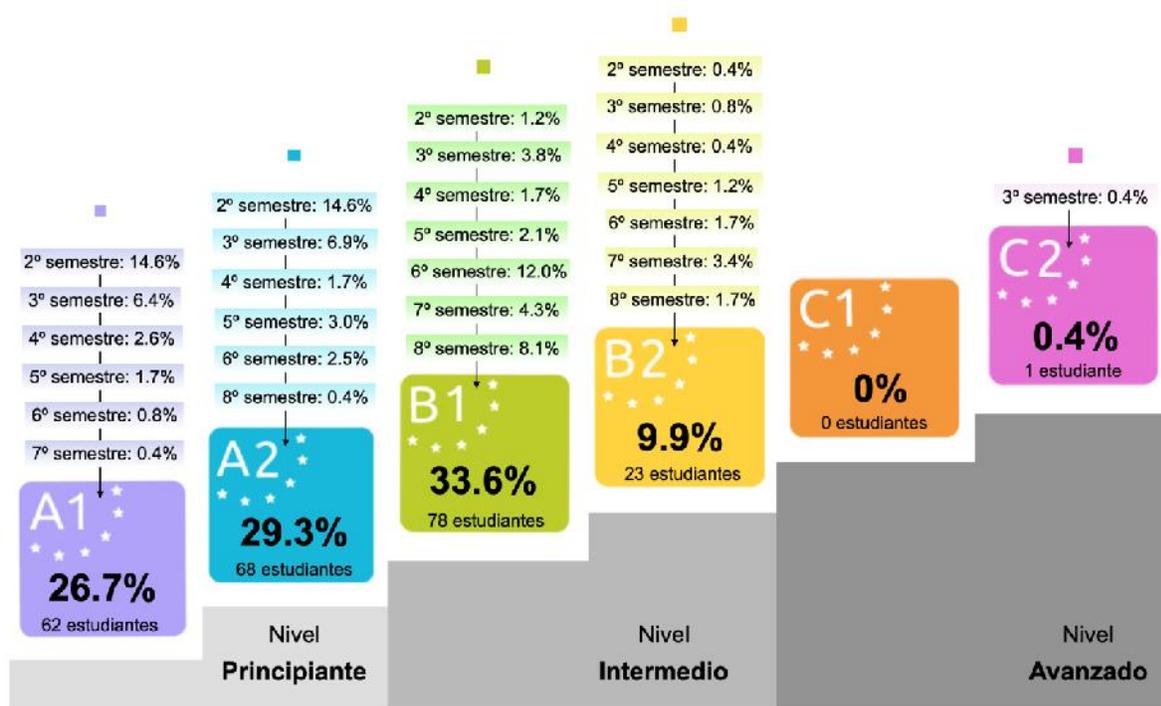
Los hallazgos en torno a la percepción del nivel de francés que tenían los estudiantes de la LEF fueron determinados a partir de haber presentado alguna certificación de lengua anteriormente, o bien, por encontrarse estudiando dicho nivel en la carrera, a través de los cursos de lengua meta (ver Figura 6.12). Es así como 62 estudiantes (26.7%) refirieron tener un nivel principiante de francés correspondiente al nivel A1. De esos 62 estudiantes, 34 (14.65%) están en 2º semestre, 15 (6.46%) están en 3º semestre, 6 (2.58%) están en 4º semestre, 4 (1.72%) están en 5º semestre, 2 (0.86%) en 6º semestre y 1 estudiante (0.4%) en 7º semestre.

Estos resultados son entendibles para aquellos estudiantes que cursan los primeros semestres de la carrera, debido a que al no ser un requisito de ingreso el nivel de lengua francesa, los estudiantes pueden entrar a la licenciatura sin previo conocimiento del idioma y, por consiguiente, aprenderlo desde cero (Plan de Estudios de la LEF, 2009). Ahora bien, para los estudiantes que mencionaron tener también un nivel A1; pero que están en semestres más avanzados, es aquí donde se ubicó un área de oportunidad para ellos. Considerando que están a la mitad de la carrera o bien, próximos a finalizarla, es preciso que tomen en cuenta el número de horas que necesitarían para llegar hasta el nivel B2 (el cual es un requisito de egreso). Dar ese salto de A1 a B2, en esos semestres, ciertamente les tomará más tiempo del requerido para alcanzarlo y por tanto titularse.

Para el nivel A2, 68 estudiantes (29.3%) mencionaron tener dicho nivel de lengua francesa. De entre los cuales, 34 (14.65%) están en 2º semestre, 16 (6.90%) están en 3º semestre, 4 (1.72%) están en 4º semestre, 7 (3.01%) están en 5º semestre, 6 (2.59%) en 6º semestre y 1 estudiante (0.43%) en 8º semestre. De igual manera, la observación para este nivel concierne a la alta preocupación de tener aún un nivel principiante de FLE y estar en un semestre intermedio o avanzado en la licenciatura.

En lo que concierne al nivel intermedio, para el nivel B1, 78 (33.6%) estudiantes expresaron tener ese nivel, donde 3 (1.29%) de ellos cursan actualmente el 2º semestre, 9 (3.88%) están en 3º semestre, 4 (1.72%) estudian el 4º semestre, 5 (2.15%) están en 5º semestre, 28 (12.06%) cursan el 6º semestre, 10 (4.31%) en 7º semestre y 19 estudiantes (8.18%) se encuentran en 8º semestre. Ahora bien, para el nivel B2, éste está conformado por 23 estudiantes (9.9%) de la población estudiantil total, de los cuales, 1 (0.43%) se encuentra en el 2º semestre, 2 (0.87%) en 3º semestre, 1 (0.43%) en 4º semestre, 3 (1.29%) en 5º semestre, 4 (1.72%) en 6º semestre, 8 (3.44%) en 7º semestre y 4 (1.72%) en 8º semestre. Cabe mencionar que, para el nivel C1, no hay registro alguno de que algún estudiante esté en ese nivel. No obstante, para el nivel más avanzado, el C2, sí hay 1 estudiante (0.43%) que afirma contar con dicho nivel y se encuentra cursando actualmente el 3º semestre de la licenciatura.

Figura 6.12 Nivel de francés y el semestre que cursan



Fuente: Elaboración propia

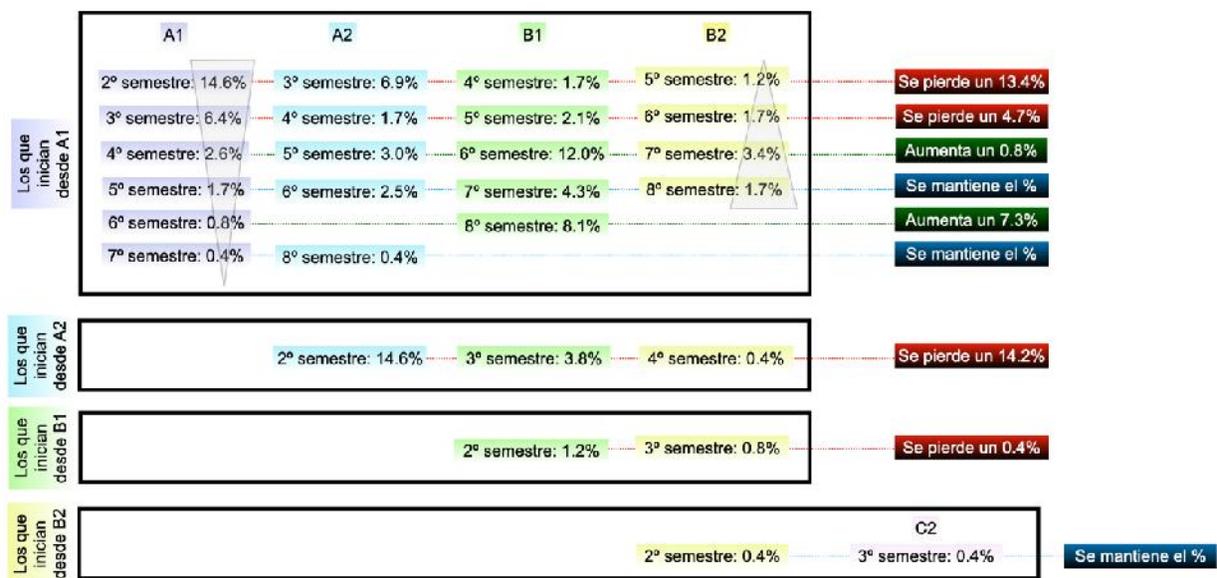
Con base en lo anterior, se decidió hacer una proyección de trayectoria que, de acuerdo con Terigi (2009), se clasifican en 2: a) teóricas y b) reales. Por una parte, las trayectorias teóricas aluden a los recorridos que hacen los estudiantes en el sistema en los que mantienen un avance lineal, de acuerdo con los tiempos establecidos por una periodización estándar. Es decir, la trayectoria teórica referida a la LEF consistiría en que el mismo número de estudiantes que están en semestres iniciales con un nivel bajo de lengua llegasen a los semestres más avanzados, pero con un nivel más alto de lengua.

Por otra parte, las trayectorias reales refieren a trayectos que, por diversos factores, no siguen una linealidad (como en la trayectoria teórica) pues gran parte de los estudiantes recorren su formación profesional de maneras muy distintas, irregulares y cambiantes. A modo de ejemplo, algunos de los factores que repercuten en éstas son: a) académicos (reprobación, deserción, problemas de aprendizaje, elección errada de carrera); b) personales (edad, problemas emocionales, problemas de salud y psicológicos y c) sociales (presión económica, dificultades en la familia, necesidad de trabajar) (Chaín et al., 2001; Sánchez-Olavarría, 2019). Este tipo de trayectoria explicaría el porqué de ciertos semestres que inician con un número amplio de

estudiantes, al llegar a semestres avanzados se ven considerablemente reducidos. Ciertamente, esto trae consigo una inquietud por afianzar, a partir de las políticas educativas, que los estudiantes lleven a cabo trayectorias escolares teóricas completas.

Dicho lo anterior, se construyó una trayectoria teórica de los estudiantes de la LEF (ver Figura 6.13) con la finalidad de analizar el recorrido de los estudiantes que inician la carrera con el de los que la finalizan, esto a partir del nivel de desarrollo de la lengua francesa que se va registrando para cada semestre. Para lo anterior se decidió ver, primeramente, los estudiantes que partían de un nivel A1. Esto evidenció que son los semestres iniciales que cuentan con un mayor número de matrícula estudiantil y conforme van pasando de semestre, el número tiende a disminuir. A manera de ejemplo, se mostrarán 3 casos de trayectoria: a) uno en el que la comunidad estudiantil se ve reducida de forma considerable conforme pasan los semestres; b) otro en el que el número de estudiantes aumenta al final de los semestres y, por último, c) uno en el que el porcentaje de estudiantes se mantiene tal y como se registró en un inicio.

Figura 6.13 Proyección de trayectoria en la LEF



Fuente: Elaboración propia

Primer caso: para el 2º semestre se tiene un porcentaje de estudiantes del 14.6% que, al pasar al 3º semestre con un nivel A2, el número se reduce radicalmente a un 6.9%, se perdió más de la mitad de esos estudiantes. Ahora bien, al pasar a 4º semestre con un nivel B1, ese 6.9% vuelve a reducirse hasta un 1.7%; ciertamente la complejidad de la lengua, las exigencias de la carrera,

entre otros, van aumentando y esto hace que los estudiantes se vean estancados en ciertos niveles. Continuando, de ese 1.7% al pasar a 5º semestre con un nivel B2, el número de estudiantes desciende hasta un 1.2%. Es decir, en todo el camino que se hizo de 2º a 5º semestre, se perdió un total del 13.4% de estudiantes.

Segundo caso: en lo que respecta al 4º semestre (un semestre intermedio) se tiene un porcentaje del 2.6% de estudiantes en nivel A1 que, al pasar al 5º semestre con un nivel A2, el número aumenta mínimamente a un 3.0%. Aun así, al pasar a 6º semestre con un nivel B1, ese 3.0% crece sobre manera hasta un 12.0%; no obstante, parece ser que, como en el caso anterior, el salto de nivel de B1 a B2, tiende a dejar pasar un número muy limitado de estudiantes, tanto así que sólo se evidencia un 3.4% para aquellos estudiantes del 7º semestre con nivel B2. Por tanto, considerando que el número inicial fue de 2.6% y el final de 3.4%, sólo hubo un crecimiento del 0.8%.

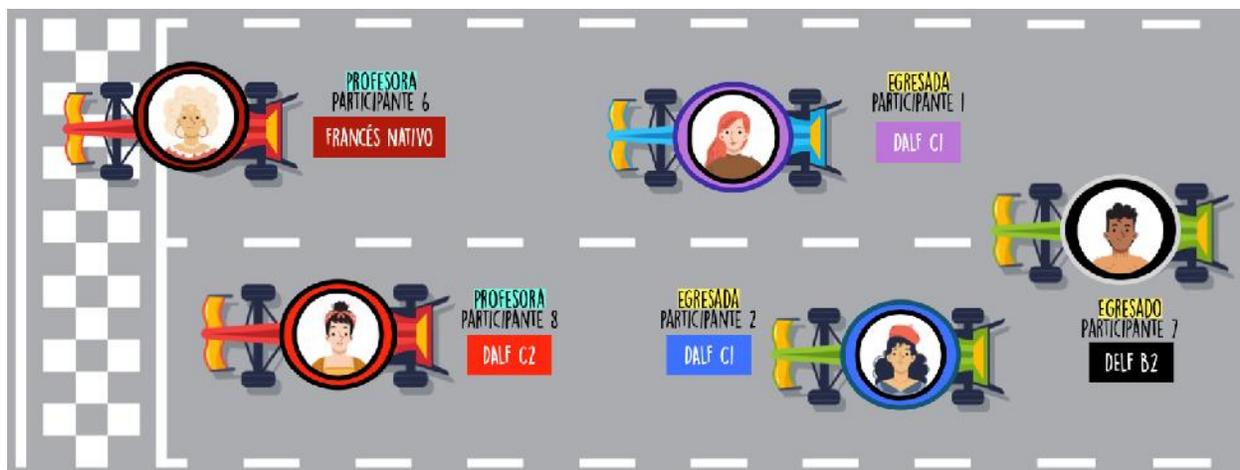
Tercer caso: referente al 5º semestre se tiene un porcentaje del 1.7% de estudiantes que aún están en nivel A1 donde, al pasar al 6º semestre con un nivel A2, el número aumentaría a un 2.5%. De igual manera, al pasar a 7º semestre ese porcentaje se vería motivado a seguir aumentando su nivel y pasar a un nivel B1, reflejando entonces un 4.3%; posiblemente se deba a la presión que también estos estudiantes tienen, pues ya se encuentran en los últimos semestres y a ante su próximo egreso deben comprobar contar con un nivel de lengua aún mayor. Es así como, de ese 4.3%, en 8º semestre sólo un 1.7% consigue llegar al nivel B2, reflejando así un porcentaje similar del que se inició el seguimiento de la trayectoria. En esa transición de nivel entre B1 y B2, se refuerza la idea que se trata de un salto grande de nivel, en el que muy pocos conseguirán la meta.

### *Análisis cualitativo*

Ahora bien, para el caso de los egresados y profesoras, se indagó también sobre el nivel de francés que tenían actualmente. De manera abierta, 4 participantes mencionaron tener una certificación de lengua francesa donde demuestran tener: el nivel C2 (1 persona - P8), el nivel C1 (2 personas - P1 y P2) y el nivel B2 (1 persona - P7), aunado a que en este grupo se cuenta con la participación de una profesora originaria de Francia, por tanto, su nivel de francés es nativo (P6) (ver Figura 6.14). De los otros participantes restantes (P3, P4, P5), no quisieron manifestar qué nivel de francés tenían exactamente, conforme al MCER; sin embargo, se cree que puedan

tener un nivel mínimo de B2, pues al ser exalumnos de la LEF o LEMO, debieron haber demostrado que contaban con dicho nivel para fines de titulación y, posterior a eso, para poder ocupar un buen puesto como profesores de francés, en diferentes instituciones. En este sentido se observa cómo, entre estos participantes, el nivel de francés aumentó considerablemente una vez que egresaron de la LEF, pues se retoma el punto de que, entre los estudiantes en curso, únicamente se ve que, el 9.9% (23 estudiantes) posee el nivel B2; que no hay registro alguno para el nivel C1; y que sólo el 0.43% (1 estudiante) cuenta con el nivel C2. Ante esto, se observa la motivación por parte de los egresados por alcanzar, cada vez, un mejor nivel de lengua y, por consiguiente, certificarse.

**Figura 6.14** Nivel de francés, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.6 Certificaciones de lengua

En la LEF de la BUAP es preciso que los estudiantes, tras los 8 semestres que tiene como duración la licenciatura, demuestren manejar el nivel B2 de la lengua francesa tal y como lo define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Plan de Estudios de la LEF, 2009) a través del Centro de Certificación de la Facultad de Lenguas-BUAP o de una sede autorizada. Ahora bien, para esta investigación fue relevante ver quiénes de la comunidad estudiantil de la LEF cuentan con certificaciones de lengua francesa. Aunque muy diferentes entre sí, la certificación *DELF* y el *TCF* son certificaciones destinadas a candidatos no francófonos que deseen validar su dominio de la lengua francesa (Campus France, 2017). Hacer una certificación de francés es realmente útil en ciertas situaciones como: a) poder matricularse en una universidad o escuela de enseñanza superior francófona (ver Figura 6.15); b) completar una

solicitud de naturalización para obtener la nacionalidad francesa; c) poder establecerse en Quebec; d) para validar sus habilidades y obtener un trabajo en un país francófono; e) certificar sus conocimientos de francés en un contexto personal o a petición de un empleador, por ejemplo, en instituciones educativas) (*DELF-DALF*, s.f.).

Figura 6.15 Situaciones en las que piden certificaciones de lengua

**Profesores**

¿Te gustaría ser docente en la Alianza Francesa de Puebla?

VACANTE DE PROFESORES(AS) DE FRANCÉS.

La Alianza Francesa de Puebla recluta profesores(as) de francés como lengua extranjera.

**Criterios de elegibilidad:**

- Con formación en enseñanza de francés (FLE), lenguas modernas o afines
- Con nivel de francés C1 mínimo

Modalidad de clase: en línea

2) Los expedientes de candidatura completos deberán ser enviados por correo electrónico a la dirección electrónica siguiente: [becas.campusfrance@ifal.mx](mailto:becas.campusfrance@ifal.mx) con el asunto siguiente:

**Nombre/Apellido-BECA MASTER DD 2022**

**Documentos a mandar en este orden, por correo electrónico, numerados y separados en formato PDF:**

1. Copia de pasaporte o INE
2. Curriculum Vitae en español o francés
3. Carta de motivación en español o francés indicando la necesidad de la beca. En caso de cursar un programa de doble titulación que requiera una estancia en Francia superior a un año académico, precisar en su carta de motivación cuál es su plan financiero para poder concluir con la formación en Francia.
4. Copia del boletín de calificaciones de licenciatura con promedio final subrayado y título de licenciatura (en caso de haberlo obtenido);
5. Carta de aceptación en un programa de maestría en Doble Diploma por parte de ambos establecimientos de educación superior en los que se realizará la formación, en el cual se indica el cronograma de movilidad a Francia;
6. Carta de recomendación de uno de sus profesores de licenciatura;
7. Comprobante de nivel de idioma:
  - Para maestrías en francés: nivel en francés exigido por la institución de educación superior francesa (recomendación del nivel mínimo B1).
  - Para maestrías en inglés: nivel de inglés exigido por la institución de educación superior francesa (recomendación del nivel mínimo de francés B1);
8. Mensaje de confirmación del formulario en línea.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Alianza Francesa Puebla y Campus France México

El *DELFB*<sup>8</sup> es un diploma oficial válido de por vida y se utiliza para constatar el dominio de la lengua francesa de un candidato que no habla francés como lengua materna (France Éducation International s.f). Éste precisa de un nivel de francés más alto en comparación al TCF y, de igual manera, está disponible en varios formatos según la edad del candidato y los objetivos buscados. La puntuación que se obtiene va de 0 a 100 y se basa también en los 6 niveles del MCER (de A1 a B2 para el *DELFB* y C1-C2 para el *DALF*<sup>9</sup>). Para ser aprobado, se debe obtener una puntuación mínima de 50/100. Este examen es administrado por el *CIEP*<sup>10</sup> y aplicado en centros autorizados en Francia y en el extranjero.

Por otra parte, el *TCF*<sup>11</sup> tiene por objetivo evaluar las competencias lingüísticas en francés de una persona en un momento dado de su vida, sin que el resultado sea válido a largo plazo (Campus France, 2017). Se trata de una prueba de francés estandarizada cuyo certificado obtenido tiene una validez de 2 años. Existen varios formatos de *TCF* de acuerdo con el contexto y el objetivo pretendido (naturalización, contexto profesional, registro universitario, solicitud de visa). La puntuación obtenida va de 0 a 699, la nota obtenida corresponde a uno de los 6 niveles de habilidad: A1 de 100 a 199 puntos, A2 de 200 a 299 puntos, B1 de 300 a 399 puntos, B2 de 400 a 499 puntos, C1 de 500 a 599 puntos y C2 de 600 a 699 puntos. Estas pruebas se organizan varias veces al año únicamente en centros aprobados por el *CIEP*.

En este sentido, se observa que muy pocos estudiantes de la LEF están certificados (ver Figura 6.16), al menos hasta la fecha en que se recuperó la información. Para la certificación *DELFB* A1 se resalta que no hay ningún estudiante que cuente con dicho diploma; para el *DELFB* A2, 3 estudiantes (1.2%) sí han presentado y obtenido tal nivel certificado; en lo que respecta al *DELFB* B1, 15 personas (4.3%) lo han presentado; por otra parte, para el *DELFB* B2, una certificación que le permite a la comunidad estudiantil de la LEF poder titularse de la licenciatura, se ve que, hasta el momento, sólo 4 personas (2.1%) la tienen. Cabe destacar que ninguna persona cuenta con en el *DALF*, ya sea para los niveles C1 o C2. Por otro lado, para la prueba *TCF*, sólo hay una persona (0.4%) que la ha presentado y ha obtenido un nivel B2. Al hacer un recuento de aquellos que sí tienen certificaciones de lengua en francés se encontró que, sólo el 7.6% de la población

---

<sup>8</sup> Conocido por sus siglas en francés como *Diplôme d'Études en Langue Française*. El precio de este examen varía en función del nivel: A1 (\$920 MXN), A2 (\$1,020 MXN), B1 (\$1,250 MXN), B2 (\$1,750 MXN), C1 (\$2,550 MXN) y C2 (\$2,950 MXN).

<sup>9</sup> Conocido por sus siglas en francés como *Diplôme approfondi de langue française*

<sup>10</sup> Por sus siglas en francés *Centre International d'Études Pédagogiques*

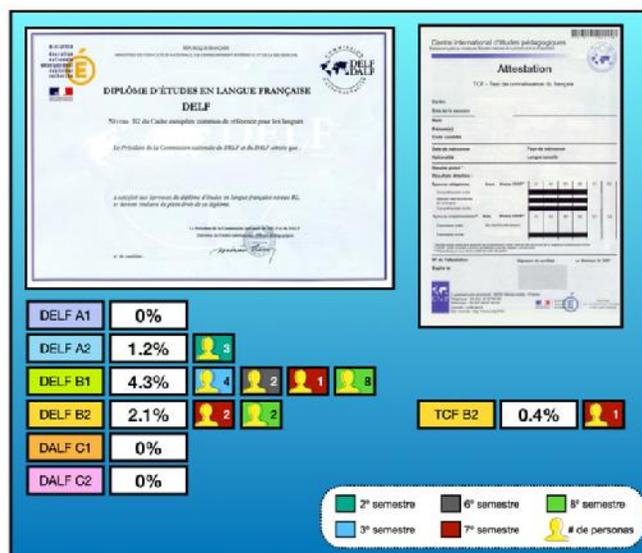
<sup>11</sup> Conocido por sus siglas en francés como *Test de Connaissances en Français*. El costo para todo público es de \$1,900 (Pruebas obligatorias), \$950 (Expresión oral) y \$950 (Expresión escrita), (Alliance Française Mexico, 2022).

estudiantil de la LEF ha presentado en algún momento de su vida el *DELFL* y lo ha aprobado, y sólo el 0.4% ha hecho una certificación

Son datos que reflejan, sin duda alguna, la urgente necesidad de alentar a los estudiantes a presentar certificaciones de lengua francesa, con el objetivo de que puedan titularse en tiempo, al contar con dicho documento, y que puedan corroborar ante un empleador o instancia gubernamental su nivel de conocimiento lingüístico en dicha lengua (Emeduc, 2020); sin embargo se entiende que no haya un porcentaje elevado de certificaciones debido al alto costo de las mismas tomando en cuenta que, casi la totalidad de la población encuestada es de un nivel socioeconómico medio o inferior a éste; por ende, implica que los estudiantes no sólo inviertan en presentar estas certificaciones sino que, continúen destinando parte de su dinero al pago de matrícula semestral, gastos de materiales, libros, transporte, alimentos, hospedaje (en caso de ser foráneos), entre otros (Unate.org, 2022).

Ahora bien, en cuanto a semestres, se aprecia que principalmente los últimos, séptimo y octavo son los que cuentan con más personas certificadas en francés, a diferencia de los primeros e intermedios semestres, donde el número de estudiantes certificados se reduce considerablemente, o bien, es inexistente (como es el caso de cuarto y quinto semestre), esto se debe a que ya están próximos a egresar y es preciso que puedan ir comprobando su nivel de lengua ante la LEF.

**Figura 6.16** Certificaciones de francés obtenidas y los semestres



Fuente: Elaboración propia

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la diferencia entre decir que uno habla y conoce la lengua y tenerla realmente acreditarla es inmensa. Seguramente, en algún momento se haya escuchado a una persona decir “hablo y escribo tal lengua a la perfección”, ciertamente, también es una expresión que mucha gente suele manifestar en su currículum. No obstante, la única manera de constatar ante las empresas e instituciones, de que se cuenta con las habilidades y saberes en cierto idioma, es con certificaciones que acrediten ese nivel de lengua (Premat, 2010). Como se observó anteriormente, varias personas de la comunidad estudiantil de la LEF expresaron hablar varias lenguas, por tal motivo, se les preguntó si contaban con certificaciones de lengua en general. De toda la comunidad estudiantil, únicamente el 13.8% ha presentado, en algún momento de su vida, algún examen de lengua. Para fines de la investigación se decidió indagar sobre el número de certificaciones que tenían al respecto y fue de ese modo que surgieron tres grupos: a) aquellos quienes tiene sólo una certificación (10.5%); b) aquellos que cuentan con dos certificaciones (2.0%) y c) aquellos que disponen de tres certificaciones de lengua (0.8%) (ver Tabla 6.4).

Para el primer grupo, de una certificación, se observa que los estudiantes han presentado certificaciones de inglés, como son Cambridge o TOEFL1 (3.7%), para francés el DELF (5.1%) y para otra lengua (1.7%). En lo que se refiere al segundo grupo, de dos certificaciones, se observan estudiantes que han presentado ya sea, ambas en inglés (0.4%) o bien, de inglés y francés (1.6%). Por último, para el tercer grupo, de tres certificaciones, los resultados evidencian que se trata de personas que presentado dos certificaciones en inglés y una de francés (0.8%). El hecho de que estos estudiantes ya cuenten con certificaciones les ayudará en un futuro para seguir presentando más, de otros niveles, u otras lenguas, pues al conocer la estructura y dinámica de aplicación en estos exámenes les resultará más sencillo avanzar y seguirse preparando (Lussier y Turner, 1992).

En lo que concierne a los semestres que cursan se ve que, los primeros semestres, segundo y tercero, cuentan con un porcentaje muy bajo de estudiantes certificados, no obstante, se distingue un interés por empezar por algo. Lo inquietante resulta con los semestres intermedios de cuarto y quinto, pues en ninguna lengua han decidido certificarse y en sexto semestre, sólo hay una persona con una certificación.

Para los últimos semestres, séptimo y octavo, nuevamente vuelve a notarse un interés por certificarse, posiblemente por estar próximos a egresar y que, para llevar a cabo el proceso de

titulación, precisan para la lengua francesa comprobar un equivalente a un nivel B2 según el MCERL (Plan de estudios de la LEF, 2009).

**Tabla 6.4** *Certificaciones de lengua en general y semestres*

Cuenta con certificaciones de lengua	Número de certificaciones que tiene	Nombre de la certificación	El semestre que cursa actualmente								Total
			Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre		
Sí	Una certificación	Cambridge	0.8%	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1.2%
		TOEFL	0.4%	0.8%	0%	0.4%	0.4%	0.4%	0%	2.5%	
		DELFL	0.8%	0.8%	0%	0%	0.8%	0.8%	1.7%	5.1%	
		Otra	0.8%	0%	0.4%	0%	0.4%	0%	0%	1.7%	
	Dos certificaciones	Cambridge y TOEFL	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%	
		TOEFL y DELFL	0%	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%	
		Cambridge y DELFL	0%	0.4%	0%	0%	0%	0%	0.4%	0.8%	
	Tres certificaciones	Cambridge y TCF	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%	0%	0.4%	
		Cambridge, TOEFL y DELFL	0.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%	
		Cambridge, CENNI y DELFL	0%	0%	0%	0%	0%	0.4%	0%	0.4%	
<b>Total</b>			<b>3.8%</b>	<b>3.0%</b>	<b>0.4%</b>	<b>0.4%</b>	<b>1.7%</b>	<b>2.1%</b>	<b>2.1%</b>	<b>13.8%</b>	
No	Ninguna	Ninguna	27.1%	15.5%	6.0%	7.7%	15.5%	8.0%	8.1%	86.2%	
<b>Total</b>			<b>27.1%</b>	<b>15.5%</b>	<b>6.0%</b>	<b>7.7%</b>	<b>15.5%</b>	<b>6.0%</b>	<b>8.1%</b>	<b>86.2%</b>	
<b>Total</b>			<b>31.0%</b>	<b>18.5%</b>	<b>6.5%</b>	<b>8.2%</b>	<b>17.7%</b>	<b>8.2%</b>	<b>10.3%</b>	<b>100%</b>	

Fuente: *Elaboración propia*

### 6.1.7 Regiones de México visitadas como turistas

Como en todas partes del mundo, hay gente que disfruta viajar hacia el extranjero, de hecho, planea con tiempo su itinerario, sus gastos, entre otros; sin embargo, también hay gente que goza al conocer su propio país puesto que el “saber” es siempre un verbo relativo, y a veces no basta estar poco tiempo en el lugar para conocerlo. México es un país muy extenso, territorialmente hablando, desde las playas bordeadas de palmeras hasta exuberantes junglas, o desde las antiguas ruinas mayas hasta las bulliciosas ciudades metropolitanas, la cocina con especias picantes o frutas exóticas, México ofrece una experiencia increíblemente diversa con un alma cultural rica a todo aquel que lo visite (SECTUR, 2021).

Por tal motivo, fue importante en esta investigación conocer qué lugares de México ha visitado la comunidad estudiantil de la LEF, de modo que permitiese entender un poco mejor respecto a su conocimiento cultural de su país de origen. Es decir, si en las clases de la LEF, al momento de hablar sobre artefactos culturales (vestimenta, culinarios, musicales), respecto a un estado de la República Mexicana, los logran identificar; o bien, si se refiere a alguna práctica cultural llevada a cabo en determinada comunidad, pueden de igual manera reconocerla. Lingüísticamente

también, a través de sus viajes realizados, que puedan expresar qué lenguas han tenido la oportunidad de escuchar, las variedades sociolingüísticas (Gadet, 2007) que hay, entre otros.

Al respecto, para llevar a cabo un mejor control de las respuestas dadas, se decidió agrupar los estados de la República por regiones, de manera que resultaran en: a) región norte (Baja California, Baja California Sur, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Sinaloa, Nayarit, Durango y/o Zacatecas), b) región centro (Jalisco, Aguascalientes, Colima, Michoacán, San Luis Potosí, Tlaxcala, Puebla, Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Ciudad de México y/o Morelos) y c) región sur (Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Tabasco, Campeche, Yucatán y/o Quintana Roo. (Ver Figura 6.17).

Así pues, en un primer momento se les preguntó, quiénes habían tenido la oportunidad de conocer otros estados de la República Mexicana, en calidad de turista, a lo que respondieron afirmativamente 183 estudiantes (78.9%), mientras que 49 estudiantes (21.1%) contestaron no haber tenido la ocasión de viajar por el interior del país. Es interesante advertir cómo más de la mitad de los estudiantes han podido viajar por México. Y es que, en diversas ocasiones se tiene la idea que, cuanto más lejano sea el viaje, resultará mejor, pues se cree que habrá un mayor impacto cultural, asimismo que los lugares visitados presentarán más diferencias con respecto al lugar de origen y que, por consiguiente, se disfrutará más el viaje. No obstante, viajar por el propio país, es igual de enriquecedor que como cuando se sale al extranjero (SECTUR, 2018). Y, de hecho, puede resultar hasta en ciertas ventajas como: no lidiar con las barreras del lenguaje (a menos que se vaya a un lugar en el que se habla una lengua originaria y no se tenga conocimiento de ésta); de igual manera, los artefactos culturales, como la comida, representan un punto conocido, la forma de preparación, los ingredientes a utilizar (aunque es cierto que puede variar), los horarios coinciden con los mismos que se tiene en la propia casa y, ante cualquier problema, se puede utilizar el celular y la red sin temor a conseguir más tarde, una factura exorbitante.

En otro ejercicio de análisis, se hizo el cruce de datos, para saber el número de regiones que ha visitado la comunidad estudiantil de la LEF. Los datos arrojaron que 116 estudiantes (50%) conocen dos regiones de México; después, 37 estudiantes (15.9%) sólo conocen una región del país; mientras que, 30 estudiantes (12.9%) conocen tres regiones, es decir, la parte norte, centro y sur de la República Mexicana (Ver Figura 6.11). Ahora bien, haciendo un análisis más profundo, se quiso determinar cuáles regiones fueron mayormente visitadas por la comunidad estudiantil.

La región centro y sur con 91 estudiantes (39.2%), después únicamente la región sur con 30 estudiantes (12.9%), enseguida, la región norte, centro y sur con 21 estudiantes (9.0%), en siguiente posición, se encuentran los estudiantes que sólo han visitado la región centro del país, con 13 estudiantes (5.6%). Los extremos del país, es decir, la región norte y sur fue visitada por 10 estudiantes (4.3%). Con el mismo número se encuentra la región exclusivamente del norte, conocida por 10 estudiantes (4.3%) y, finalmente, la región norte y centro con 8 estudiantes (3.45).

**Figura 6.17** Regiones de México visitadas por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Para el caso de los egresados y profesoras, se observa que, de los 7 participantes mexicanos, todos han tenido la oportunidad de conocer otros estados de la República Mexicana, en calidad

de turista, además de su estado de origen: Puebla (ver Figura 6.18). Tomando en cuenta la agrupación por regiones, antes señalada, se identificó que 2 participantes (P2 y P4, 28.5%) conocen únicamente una región, específicamente la del centro, mientras que 4 de ellos (P1, P3, P7 y P8, 57.1%) han viajado a dos regiones, siendo éstas el centro y sur; por otra parte, solo 1 participante (P5, 14.3%) ha ido a diversos estados de la República y, por tanto, ha conocido lugares concernientes a las tres regiones (norte, centro y sur) del país. Ante estos resultados se muestra que no hay diferencia entre el grupo de egresados con profesoras y el de estudiantes en curso de la LEF, pues ambos han estado, principalmente, en dos regiones de México; del mismo modo tiene mayor número de integrantes aquellos que sólo han estado en una región, en contraste con los que han visitado las tres regiones de la República Mexicana.

**Figura 6.18** Regiones de México visitadas, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados también dejan ver que el norte de México, a veces denominado "México desconocido" o "México perdido" sigue siendo ignorado por gran parte de los turistas tanto extranjeros como nacionales, debido a que esta región no representa el México turístico del altiplano colonial o aquellas zonas paradisíacas del sur. Así pues, el norte del país queda más bien dentro del imaginario popular, como un lugar de vaqueros, montañas y grandes desiertos, sin llamar la atención a gran parte de la gente. No obstante, conviene destacar que en la zona norte del país se encuentran algunas de las ciudades más ricas y desarrolladas del mismo (Visit-Mexico, 2022); por tanto, conviene que la gente cada vez más se vaya informando e interesando respecto a todo lo que puede encontrar en esta región, como artefactos, prácticas culturales, tradiciones, aspectos relacionados al lengua verbal y no verbal, entre otros.

En otro punto se les preguntó a estos egresados y profesoras, cuál era su opinión respecto a viajar por el propio país. Las respuestas en la mayoría de los participantes concordaron en haber tenido, hasta el momento, una experiencia positiva, pues externaron: a) que les gusta mucho viajar por México (P1 y P8) o, b) que su experiencia ha sido buena o muy buena (P2, P4, P5 y P7). El viajar por el país ha significado para ellos un aspecto favorable, pues: a) han aprendido más sobre México (P2 y P7), b) han probado y hecho cosas nuevas (P2), c) han abierto su mente ante la diversidad y curiosidad por descubrir nuevas cosas (P2, P4, P5 y P7); y d) han aprendido a valorar más su país y todo lo que éste ofrece (P1, P4 y P8) (ver testimonios en Figura 6.19). Estos puntos en la competencia intercultural son convenientes, pues demuestran que estos egresados y profesoras de la LEF llegan a poner en valor el patrimonio mexicano. Esto significa que dan a conocer y valoran, por ejemplo, los artefactos culturales (arquitectónicos, naturales), las variedades del lenguaje tanto verbal (Gadet, 2007), como no verbal (Domínguez, 2009), entre otros, que puedan encontrar durante sus viajes, con el fin de potenciar el atractivo del territorio.

De igual manera, esto tendrá un impacto beneficioso al momento en que estén dando sus clases de lengua extranjera, pues podrán hacer referencia a todos estos lugares visitados, compartir con los estudiantes sobre sus experiencias, impresiones y todo aquello que fueron aprendiendo a lo largo de sus viajes por México. Si bien es cierto, muchos estudiantes nunca han tenido la oportunidad de explorar mucho más allá de sus ciudades de origen, lo que presenta una barrera al enseñar contenido que llega fuera de su ciudad o región. A través de los viajes de los profesores, a distintas regiones y lugares es que se puede maximizar las conexiones de contenido cultural, por ejemplo, con situaciones de la vida real que motiven e involucren a estos estudiantes. Cuando los profesores exploran, viajan, descubren, es entonces cuando pueden también expandir su plan de estudios más allá del libro de texto e inspirar a los estudiantes a interesarse en la interculturalidad.

Asimismo, se dialogó con ellos para conocer los motivos por los que realizaban viajes a través de México, estos resultaron ser por diversa índole, por ejemplo: a) por turismo (P2, P3 y P7), b) por haber ido en el pasado como estudiante (P3), c) por haber asistido a eventos académicos/profesionales (P3 y P5), y/o d) por haber salido con amigos o familia (P3 y P8) (ver testimonios en Figura 6.19). Nuevamente se destaca que estos participantes viajen, no por el simple hecho de hacer turismo, sino también por otras razones. Como docentes, es cierto que se cuenta con un periodo amplio de vacaciones, lo cual les permite viajar, a diferencia de otros profesionistas. No obstante, una encuesta aplicada a profesores realizada por *Hilton Honors*,

aplicada en 2013, demostró que, a pesar del gran valor e importancia de viajar, para el crecimiento profesional y en pro del aprendizaje de los estudiantes, aproximadamente la mitad de los profesores rara vez, si es que alguna vez lo hacen, viajan. Ante esto, es de significativo que los egresados y profesoras de la LEF, mantengan un gusto evidente por viajar. Con todo esto se entiende que, cuanta más mentalidad local y global tenga un profesor, mejor será la comunicación con su clase. Comprender las diferencias culturales y acercarse a los estudiantes dentro de un contexto más amplio puede ayudar a romper las barreras de comunicación entre ellos y sus estudiantes, creando un ambiente de clase más interesante y estimulante.

Figura 6.19 Viajando por México, en egresados y profesoras

- **Egresada, P1: Me gusta mucho viajar por México.** Antes de salir a otros lugares prefiero conocer mi estado. Tengo ganas de conocer Querétaro, Michoacán, o el norte. Del sur, sí un poquito. **El estar acá en Francia hace que quiera regresar y ahora sí pueda conocer más lugares de mi país.**
- **Egresada, P2: Mi experiencia por México ha sido muy buena, he aprendido tanto,** y eso que **me faltan muchísimos lugares por conocer.** He hecho buenas amistades, he conocido lugares históricos, he probado comida diferente que no creí que fuera así; **por vivir en el mismo país, uno piensa encontrar lo mismo, pero no es así.**
- **Profesora, P3: Yo he viajado poco por México.** Mi último viaje fue por Querétaro con amigos. Conozco Guadalajara, que fui como estudiante. Del sur conozco Chetumal porque fui a un congreso. De Chiapas conozco: San Cristóbal y Tuxtla, o Oaxaca, porque como soy de Tehuacán ese lugar está muy cerca, ahí están mis playas favoritas: Mazunte, San Agustínillo, ahí voy cada año. También conozco Guanajuato.
- **Egresado, P4: En México, he viajado más por el centro del país. Ha sido muy buena.** Hay ocasiones en las que uno piensa que ya conoce todo México, tipo: "¿qué más me puedes enseñar de mi país?" y llegas a un lugar que no conoces entonces tú mismo te dices: "no, pues sí me enseñaron". **Siento que se trata más que nada de viajar con la mente abierta, porque sí te llevas muchas sorpresas.**
- **Profesora, P5: Ha sido buena.** Conozco estados del norte, por ejemplo, Baja California, Durango, por razones académicas. También del centro. Del sur conozco Chetumal, Playa de Carmen. A nivel geográfico es evidente, el clima, la fauna, la flora. Pero, ya a nivel social, a nivel de relaciones sociales, sí cambiamos mucho. **México es un país con mucha diversidad, parece que somos un país con otros mini países.**
- **Egresado, P7: En general buena.** He estado en el centro y sur. Antes de ir al extranjero ya había viajado varias veces por México. Y si lo encontraba estimulante, pero creo que **después de viajar al extranjero, creo que viajar por México lo es aún más.** Se me despiertan más los sentidos de la curiosidad, de sorprenderme de lo que hay, de descubrir otros submundos en nuestro país.
- **Profesora, P8: A mí me gusta viajar a CDMX.** También hace un año viajé con mi familia a Taxco. **Viajar por México es bonito y más económico que irte al extranjero. Para mí sería primero ir al extranjero y después regresar al propio país y conocerlo,** porque si lo hace uno al revés, creo yo, como que no lo valora. Cuando viajas por tu país y descubres que sí había lugares así dices: "¡qué padre!, no tuve que haberme ido tan lejos, pero a la vez sí", es ahí donde uno lo aprende, lo valora.

*Fuente: Elaboración propia, a partir de los testimonios*

Por último, se observa que, para dos participantes (P1 y P8) (ver Figura 6.19), el hecho de viajar primeramente hacia un país extranjero ayuda a que se valore, en mayor medida, todo aquello que se puede encontrar en el país de origen. Es decir, para ellos conviene, primeramente, salir y visitar otros países, para luego entonces viajar por México, y dar prueba que no tenían que haberse ido tan lejos para descubrir que también en su país de origen podían encontrar dichos

lugares, cosas. El resto de los participantes mexicanos (P2, P3, P4, P5 y P7) no menciona, ciertamente, si es mejor o no haber visitado antes un país extranjero al propio país, sin embargo, sí externan que viajar por México, es sorprenderse de encontrar una gran variedad de cosas; en muchas ocasiones se piensa que, por vivir en el mismo país, uno va a encontrar lo mismo, pero no es así.

Ellos expresan que México es un país diverso y pareciese que dentro de éste hay otros mini países; en otras palabras, se van descubriendo otros submundos dentro del propio país. A este respecto se concuerda con Guzmán (2018) en que México representa la diversidad cultural; esto abarca la pluralidad histórica, los grupos étnicos que viven en él, las lenguas que se hablan por todo el territorio, las costumbres y tradiciones que se manifiestan y viven en cada lugar, la gastronomía que los representa, el arte que se puede encontrar, entre otros. Esto significa considerar que cada grupo, al igual que cada sociedad posee una forma propia de ver y representar al mundo, así como de vincularse a éste. Es así como se tiene una manera característica de advertir y resolver problemas, atribuir ciertos valores, al igual que cualidades o roles; lo que después de todo origina una identidad cultural.

### **6.1.8 Conocimiento sobre la cultura mexicana y francófona**

La cultura y la lengua a menudo se han descrito como inseparables y la relación entre éstas es muy compleja (Humboldt, 2000). La lengua no es sólo la suma total de palabras, principios gramaticales y construcción de oraciones, sino también normas culturales únicas, sistemas sociales y procesos cognitivos (Saphir, 1929). Comprender estos contextos culturales específicos junto con los principios lingüísticos de una cultura en particular es fundamental para el aprendizaje efectivo de una lengua. Incluso si el objetivo principal de los estudiantes es aprender a comunicarse en la lengua extranjera, es innegable que la cultura debe tener también su lugar en la clase (Byram et al., 2002). De hecho, aprender una lengua también significa comprender una nueva cultura, diferentes formas de vivir, pensar y entender el mundo. Por lo tanto, al integrar la dimensión cultural en la dimensión lingüística en una clase de lengua, los aprendientes podrán abrirse a otras culturas y, por ende, promover una visión más objetiva de las cosas, un estado de ánimo más tolerante y respetuoso al tiempo en que descubren a los demás y también a sí mismos (Abdallah-Preteceille, 1996 a).

En el cuestionario aplicado para la presente investigación se incorporó una pregunta relacionada con el nivel de conocimiento de la cultura mexicana que tienen los estudiantes, ante

esto, 117 estudiantes (50.4%) respondieron tener un conocimiento medio de su propia cultura; 69 estudiantes (29.7%) mencionaron tener un nivel de conocimiento medio alto. Por otra parte, 27 estudiantes (11.6%) contestaron tener un nivel medio bajo. En la parte de los extremos, 13 estudiantes (5.6%) dijeron tener un nivel alto de la cultura mexicana, mientras que 6 estudiantes (2.6%) expresaron tener bajo de su propia cultura. Ahora bien, en cuanto a la cultura francófona, se llevó a cabo la misma dinámica de indagar sobre su nivel de conocimiento respecto a ésta. De este modo, 96 estudiantes (41.4%) mencionaron tener un nivel medio bajo, 68 estudiantes (29.3%) respondieron tener un nivel bajo, 65 estudiantes (28.0%) respondieron tener un nivel medio, mientras que únicamente 3 estudiantes externaron tener un nivel medio alto de la cultura francófona. Ninguno de ellos refirió tener un nivel de conocimiento alto (ver Figura 6.20).

Figura 6.20 Nivel de conocimiento de la cultura mexicana y francófona

		Tu nivel de conocimiento sobre la cultura mexicana consideras que es...					Total
		Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	
Tu nivel de conocimiento sobre la cultura francófona consideras que es...	Bajo	1.7%	8.8%	14.6%	6.0%		29.3%
	Medio bajo	0.4%	4.2%	21.1%	12.9%	2.5%	41.4%
	Medio	0.4%	0.4%	14.6%	9.9%	2.5%	28.0%
	Medio alto				0.8%	0.4%	1.3%
Total		2.6%	11.6%	50.4%	29.7%	5.6%	100%

Fuente: Elaboración propia

Considerando que la mayoría de los estudiantes de la LEF son mexicanos, el 98.7% admite tener ciertas deficiencias en cuanto a su nivel de conocimiento de la cultura mexicana. Aunque es evidente que sí llega a ser un valor más alto que aquel de la cultura francófona, por el hecho de radicar en el país, convivir con otros mexicanos, celebrar tradiciones de México, reconocer las diferentes formas de habla, tener conocimiento del lenguaje no verbal, entre otros, aun así, convendría fortalecer este punto. De acuerdo con el plan de estudios de la LEF (2009), el propio perfil de egreso de la licenciatura señala que los estudiantes al finalizar sus estudios evidenciarán el tener conocimiento sobre los factores que identifican tanto a la cultura mexicana como a otras culturas de habla francófona no obstante, para el punto de la cultura de origen, si únicamente los estudiantes se apoyan de dos asignaturas como son: a) Español de México y b) Literatura Mexicana, es poco probable que lleguen a cumplir con este punto demandado.

De igual manera, analizando el Programa de Intercambio México - Francia para la Enseñanza de Idiomas, a cargo de la SEP y el Ministerio de Educación Nacional Francés, en el que se tiene

registro que han aplicado varios estudiantes de la LEF a través de los últimos años, se observa que uno de los objetivos de éste es poner en práctica el uso y la difusión del idioma español y la cultura mexicana en determinadas instituciones educativas en Francia (DGPEMPC, 2022). Dicho lo anterior, sería importante pensar en cómo apoyar a estos estudiantes que desean participar más adelante en programas culturales, de forma que les permita postularse sin temor a ir con un conocimiento insuficiente y, por el contrario, que puedan difundir la cultura mexicana, así como la lengua española en otros países, aunado a que se enriquezcan de la cultura extranjera, así como su lengua.

En lo que respecta a tener un buen conocimiento de la cultura francófona, se ha visto que los libros de texto, de acuerdo con Mahé (2004), forman una parte integral del plan de estudios para el aprendizaje de FLE1, pues son uno de los elementos culturales más importantes para estudiar cómo una sociedad da sentido a su existencia, transmite su patrimonio cultural y a su vez crea conciencia cultural colectiva. Si bien es cierto que los métodos de aprendizaje utilizados en clases de la LEF (como es el caso de la colección Edito – Didier FLE) llegan a abordar elementos culturales respecto a países francófonos, por lo general, estos refieren principalmente a países más conocidos como son Francia, Bélgica, Suiza y/o Canadá (aludiendo a la parte de Quebec). Tomando en cuenta lo anterior, se hizo un ejercicio de revisar el método de Edito A1, con el fin de ver en qué medida referían a la parte francófona de sus actividades (ver Figura 6.21) y, ciertamente se comprobó que referían en mayor medida a países como Francia y Bélgica.

Cabe señalar que, aunque estos libros de texto son producidos en Europa, deberían de igual manera proporcionar información sobre los diversos países de habla francesa (francófonos) y no únicamente sobre los europeos, o aquellos más próximos a Francia. Esta suposición deriva del hecho de que los métodos de FLE se utilizan en todo el mundo para aprender francés y, por lo tanto, se supondría que brinden información sobre los países de habla francesa de todo el mundo. El país de Canadá igual llega a ser más abordado puesto que es el país con la comunidad de habla francesa más grande de América (Orlando, 2014). Esto explicaría los resultados que demostró tener la comunidad estudiantil de la LEF en cuanto a su baja valoración sobre el conocimiento de la cultura francófona; pues a lo largo de sus estudios en la licenciatura, con ayuda de los libros de texto, entre otros, sus conocimientos han ido aumentando respecto a países como Francia, Suiza, Bélgica, Canadá; no obstante, en lo que concierne a los demás países francófonos poco se sabe.

Figura 6.21 Los países francófonos más abordados en los métodos FLE

Contenidos culturales relacionados a:

- Francia
- Quebec
- Suiza
- Bélgica

## VOCABULAIRE > les vêtements, les accessoires, la météo

**Les vêtements**

- la chemise
- le costume
- la jupe
- le manteau, l'imperméable (m.)
- le pantalon, le jean
- le pull
- la robe
- le tee-shirt
- la veste

**Les accessoires**

**Francophonie**

- Et au Québec, comment on dit ?
- un pull = un tricot
- un tee-shirt = un maillot
- faire du shopping = magasiner

## ATELIERS

### 1 RÉALISER UNE FICHE D'IDENTITÉ

Vous réalisez la fiche d'identité d'une personnalité francophone.

**Démarche**

Formez des groupes de deux ou trois.

**1 Préparation**

- Choisissez une célébrité : un artiste, un acteur, un sportif (homme ou femme).
- Trouvez quelques informations sur la personne.

**2 Réalisation**

- Sur une feuille, écrivez :
  - le prénom, le nom (ou le nom d'artiste) ;
  - la nationalité ;
  - la profession ;
  - l'âge ;
  - le lieu de naissance :
    - rs, la ville ;
    - langue(s) parlée(s).
- pouvez ajouter des photos.

**Rom : Stromae**  
Nationalité : belge  
Profession : chanteur  
Date de naissance : 12 mai 1995  
Né à : Etterbeek (Belgique)  
Vit à : Bruxelles, Belgique  
Langue : français

## CIVILISATION

### Un vêtement à succès

**Le célèbre tee-shirt blanc à rayures est un symbole de la France... Voici son histoire.**

Le 27 mars 1858, la marinière devient la tenue officielle des marins de la Marine nationale française.

En 1913, la créatrice de mode Coco Chanel porte une marinière et transforme le célèbre tee-shirt à rayures en accessoire de mode. C'est le début d'un grand succès.

Aujourd'hui, des entreprises françaises comme Armor Lux ou Saint James fabriquent des marinières.

Des grands couturiers comme Karl Lagerfeld ou Jean-Paul Gaultier et des grandes marques utilisent aussi les rayures de la marinière dans leurs créations : des parfums, du maquillage, des boîtes de chocolat... et même le maillot de l'équipe de France de football en 2011 !

### Portraits de famille

*C'est un acteur belge, il est brun, grand...*

Après « LES ÉMOTIFS ANONYMES »

**« ÉMOUVANT, ÉPATANT, EN CHANTANT ! »**

LA FAMILLE BÉLIER

## COMPRÉHENSION ÉCRITE

### Entrée en matière

1 Observez les photos. Vous connaissez ce vêtement ?

**1<sup>re</sup> lecture**

2 Trouvez un titre pour l'article.

a) Les symboles de la France  
b) L'histoire de la marinière  
c) La fabrication de la marinière

3 D'où vient le nom marinière ?

**2<sup>e</sup> lecture**

L'écrivain suisse Nicolas Bouvier quitte Genève à 24 ans pour découvrir la Turquie, l'Iran et l'Afghanistan : un voyage riche en émotions et découvertes.

*L'usage du monde*, Nicolas Bouvier, 1963

## CIVILISATION

### Les fêtes en France

**COMPRÉHENSION ORALE**

Entrée en matière

1 Observez les documents. Quelles fêtes vous connaissez ?

Bonne Année 2016

FAITES MUSIQUE

1er MAI

### Oh, le cliché !

**« Les Français n'aiment pas voyager à l'étranger. »**

21,7 millions de français voyagent chaque année à l'étranger (33 % de la population) : 74 % restent en Europe, 11,5 % en Afrique, 8,3 % en Amérique et 5,5 % en Asie. Leur destination préférée est l'Espagne (3,7 millions de voyageurs).

www.ecosociocomso.com

→ Et dans votre pays ? Est-ce qu'on voyage beaucoup à l'étranger ?

### Les superstitions en France

En France, pour avoir de la chance, on cherche des objets spéciaux : ce sont des porte-bonheur.

Je me promène à la campagne et je trouve un trèfle à quatre feuilles ? Je le garde ! Une coccinelle vient se poser sur moi ? Je la laisse tranquille ! Dans certaines maisons, on accroche un fer à cheval au-dessus de la porte. Vous rencontrez un marin sur le port ? Vous pouvez toucher le pompon rouge de son baret : ça peut porter chance. Enfin, la nuit, regardez le ciel, et cherchez une étoile filante pour faire un vœu et réaliser vos rêves. Et bien sûr, le jour d'un examen, croisez les doigts... et bonne chance !

Mais il ne faut pas être treize à table, mettre le pain à l'envers sur la table, passer sous une échelle ou croiser un chat noir. Pour beaucoup de Français, ces situations portent malheur.

Et vous, vous croyez à ces superstitions ?

Fuente: Elaboración propia, a partir del método Edito A1 FLE

Sin embargo, países francófonos como Haití, Senegal, Madagascar, Camerún, Togo, Benín, entre otros, se dejan de lado en contextos socioculturales, para ser insertarlos en su lugar en cuestiones gramaticales (por ejemplo, el uso de artículos y número de países), a modo de ejemplos donde viven ciertas personas de la actividad a responder, el número de algunas fiestas que se celebran en estos países (pero anunciadas de forma superficial) (ver Figura 6.22); de ahí que los estudiantes de la LEF tengan un conocimiento más limitado al respecto.

Figura 6.22 Los países francófonos abordados fuera de un contexto cultural

**VOCABULAIRE > les pays et nationalités, l'identité, les nombres (2)**

**Les noms de pays et les nationalités**

l'Algérie – algérien(ne)    les Comores – comorien(ne)    le Mexique – mexicain(e)  
 l'Allemagne – allemand(e)    l'Espagne – espagnol(e)    le Niger – nigérien(ne)  
 l'Australie – australien(ne)    les États-Unis – américain(e)    le Pologne – polonais(e)  
 la Belgique – belge    la France – français(e)    le Sénégal – sénégalais(e)  
 le Canada – canadien(ne)    l'Italie – italien(ne)    la Suisse – suisse  
 la Chine – chinois(e)    le Mali – malien(ne)    la Tunisie – tunisien(ne)  
 la Colombie – colombien(ne)    le Maroc – marocain(e)    le Vietnam – vietnamien(ne)

**Francophonie**  
 Vous connaissez des villes francophones ? Associez le pays et la ville, puis regardez la carte de la francophonie (abord de la couverture).

a | Le Sénégal    1 | Bamako  
 b | La Belgique    2 | Genève  
 c | Le Canada    3 | Dakar  
 d | Le Mali    4 | Bruxelles  
 e | La Suisse    5 | Québec

**z Complétez le tableau.**

	Ville	Pays au masculin	Pays au féminin ou pays commençant par une voyelle	Pays au pluriel
j'habite, je vis	Madrid	le Vietnam	la Belgique	les Comores
je suis né(e)	à	.....	.....	.....

Avec les verbes j'habite, je vis, je suis né(e), on utilise :

- à devant un nom de ville (à Toulouse).
- au devant un nom de pays au masculin (au Sénégal).
- en devant un nom de pays au féminin ou commençant par une voyelle (en Roumanie, en Angola).
- aux devant un nom de pays au pluriel (aux Pays-Bas).

**PRODUCTION ÉCRITE >>> DELF**

**4 Vous assistez à la réunion des volontaires internationaux. Complétez la fiche de renseignements. (30 à 40 mots)**

**Pour donner des informations personnelles**

- J'habite aux Comores.
- Je vis à Mexico.
- Je viens de Moroni.
- Je suis né(e) à Toronto.

**3 Les loisirs et les noms de pays. Trouvez l'intrus.**

a | le tennis – la natation – l'athlétisme – la lecture  
 b | la musique – le mail – la peinture – le cinéma  
 c | le Niger – la France – le Mali – le Sénégal

**ENTRAÎNEMENT**

**2 Trouvez la bonne réponse.**

a | Dans le quartier historique, il y a un/le musée.  
 b | Une/Le tour Eiffel est à Paris.  
 c | Ici, vous avez un/l'opéra Garnier.  
 d | Je visite des/les ville/s en Suisse.  
 e | C'est une/la cathédrale magnifique.

**3 Complétez avec un, une, des, le, la ou les.**

a | ..... site lyon-france.com est ..... site touristique.  
 b | Il y a ..... visites de ..... cathédrale ?  
 c | Elle visite ..... rue dans ..... quartier du Grand Théâtre.  
 d | ..... Canada est ..... grand pays.  
 e | Voici ..... quais et voilà ..... place de la Bourse.

**Strier 2**  
 Un ami luxembourgeois vient dans ..... vous lui écrivez un courriel pour lui (dates, durée, logement, etc.) et voi (40 mots minimum)

frederic.leger@voyage.fr  
 Objet : ton voyage

**Francophonie**

En Suisse et en Belgique on dit septante (70) et nonante (90). En Suisse, on dit huitante (80) !

**Francophonie**

Quelques fêtes importantes

- La Saint-Jean-Baptiste (24 juin), fête nationale du Québec.
- La fête dansée du Toka à Tanna (Vanuatu).
- Le carnaval de Binche, en Belgique.
- Le festival, spectacle de théâtre et de danse à Tahiti, en Polynésie.

Pour en savoir plus, regardez le rabat VI de la couverture !

**3 avril 10:42**  
 de famille ! Chez moi, il y a six personnes : mes parents, mon petit frère et moi. Une jeune femme travaille pour nous à la maison. Félicité. Notre quartier, c'est Yopougon, à Abidjan, en Côte d'Ivoire. beaucoup de voisins et d'amis ! Et vous, votre famille ?

Fuente: Elaboración propia, a partir del método Edito A1 FLE

Esta falta de espacio a temas realmente culturales no permite aportar información que proporcione una visión compleja de los aspectos de la vida de las sociedades que hablan la lengua extranjera estudiada (Sercu, 2000). Ahora bien, es importante que los estudiantes conozcan otros países francófonos y no sólo se queden con los más reconocidos o estudiados en los libros de texto. De manera que, cuando ellos se encuentren, por ejemplo, frente a un haitiano, un malgache (gentilicio de Madagascar) o un senegalés, sepan reconocer cómo hablan estas personas, la forma en cómo se expresan, las palabras que utilizan, la forma en cómo visten, lo que consumen para alimentarse, tengan un tanto de conocimiento respecto a sus prácticas culturales, sus valores, creencias, entre otros, y por ende, no lleguen a experimentar de forma repentina el choque cultural ante el encuentro o diálogo con estas personas.

### *Análisis cualitativo*

Ahora bien, en lo que respecta a los egresados y profesoras, en la entrevista aplicada para la se habló, de igual manera, sobre el nivel de conocimiento de la cultura mexicana que ellos consideraban tener; de este modo, 3 personas (2 egresados y 1 profesora 37.5%) comentaron tener un conocimiento alto de su propia cultura y, el resto, 5 personas (2 egresados y 3 profesoras 62.5%) mencionaron tener un conocimiento medio alto de la cultura mexicana. Por tanto, observando los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, se muestra que, la impresión que tienen sobre el nivel de conocimiento de cultura mexicana ha subido tras egresar de la licenciatura, ya que los estudiantes manifestaban tener, mayormente, un nivel de conocimiento medio. No obstante, cuando se tocó el tema sobre qué sabían de la cultura mexicana, muy pocos testimonios concordaban con el supuesto conocimiento que decían tener, esto, tomando en cuenta la variedad de temáticas de las cuales ellos pueden discutir, tienen referentes, o que conocen (ver testimonios en Figura 6.23).

Figura 6.23 Conocimiento de la cultura mexicana, en egresados y profesoras

- **Egresada, P1: Creo que es alto el conocimiento.** Me apasiona la parte de los aztecas y su cosmovisión. A mí me marcan mucho las artesanías. Sé de poemas mexicanos, como los de Octavio Paz. Conozco de las tradiciones que tenemos, la vestimenta, la comida tan diferente y rica, la historia, las lenguas, los lugares tan bonitos que tenemos, la fauna y flora. También podría hablar sobre la cultura del narco, la violencia, el machismo, ya que tristemente son aspectos muy mexicanos, que no deberían existir.
- **Egresada, P2: De cultura mexicana tengo un buen conocimiento.** Sé lo que todo mexicano debería saber, sobre la gastronomía, el arte, el cómo se llevan a cabo ciertos rituales, como pedir la mano de una persona, o como se festejan unos quince años; conozco sobre lugares muy típicos del país, también sobre estereotipos mexicanos que tienen de nosotros, las reglas sociales.
- **Profesora, P3: Pienso que es bueno.** Conozco sobre las festividades, la comida, los lugares para visitar, arquitectura, actividades para hacer. Un poco de historia. Puedo hablar sobre la parte buena de la cultura mexicana así como de la parte mala como que en la cultura mexicana está mal visto.
- **Egresado, P4: Pienso que es muy bueno.** Sé sobre el legado de los pueblos prehispánicos, nuestra comida, fiestas y tradiciones, costumbres, nuestros pueblos mágicos, la artesanía, la historia en general de México, también sobre monumentos históricos, principales atractivos turísticos, la cultura del mexicano y los estereotipos con los que se le relaciona, la religión, la música y artistas que tenemos, nuestros valores y unidad que nos caracteriza.
- **Profesora, P5: Yo pienso que es bueno,** sé diferenciar sobre la comida que se consume en diferentes estados, la vestimenta típica, los bailes y música, también los instrumentos que se usan; los gentilicios de cada estado, las lenguas indígenas que se hablan, los problemas migratorios, las riquezas que tenemos en cuanto a biodiversidad, sé de política.
- **Profesora, P6: Creo que bueno,** después de tanto años aquí. He aprendido cómo se debe comportar la gente aquí en México, en qué casos se puede hacer algo o no, por ejemplo, en el trabajo, o de la vida diaria; sé también sobre literatura mexicana, autores, del lenguaje corporal.
- **Egresado, P7: Diría que es bueno.** A mí me gusta la mayoría de cosas de la cultura mexicana, es muy rica. Sé hablar, sin duda, de nuestra historia, desde culturas mesoamericanas o sincretismo cultural. También sé sobre valores, o de expresiones que son bien mexicanas.
- **Profesora, P8: Sé bastante de mi cultura,** entonces **creo que es muy bueno,** sé del lenguaje verbal y no verbal que usamos, conozco sobre historia; lugares de México, comida típica, fiestas y tradiciones, lo que nos caracteriza como mexicanos, en lo bueno y malo.

*Fuente: Elaboración propia, a partir de los testimonios*

La cultura general es un cuerpo de conocimiento relacionado con una amplia variedad de temas. Es conocimiento que se adquiere a través de la sociedad y, a su vez, se comparte y transmite socialmente; por consiguiente, se observa que, conforme la edad avance, el conocimiento cultural también crecerá. El acceso a esta información, en particular a través de la lectura, los viajes, el discutir y relacionarse con otros, les ha permitido a estos participantes enriquecer sus conocimientos y aprender más sobre su propia cultura. El hecho de saber un máximo de cosas les ha posibilitado aprender más fácilmente gracias a la creación de vínculos lógicos (Saphir, 1929). Los conocimientos generales también les han permitido pensar críticamente, a través de comparaciones con hechos históricos, políticos, literarios, científicos, entre otros, de su propia cultura, de manera que también se vayan reconociendo y aprendiendo respecto a sí mismos (Abdallah-Preteceille, 1996 a).

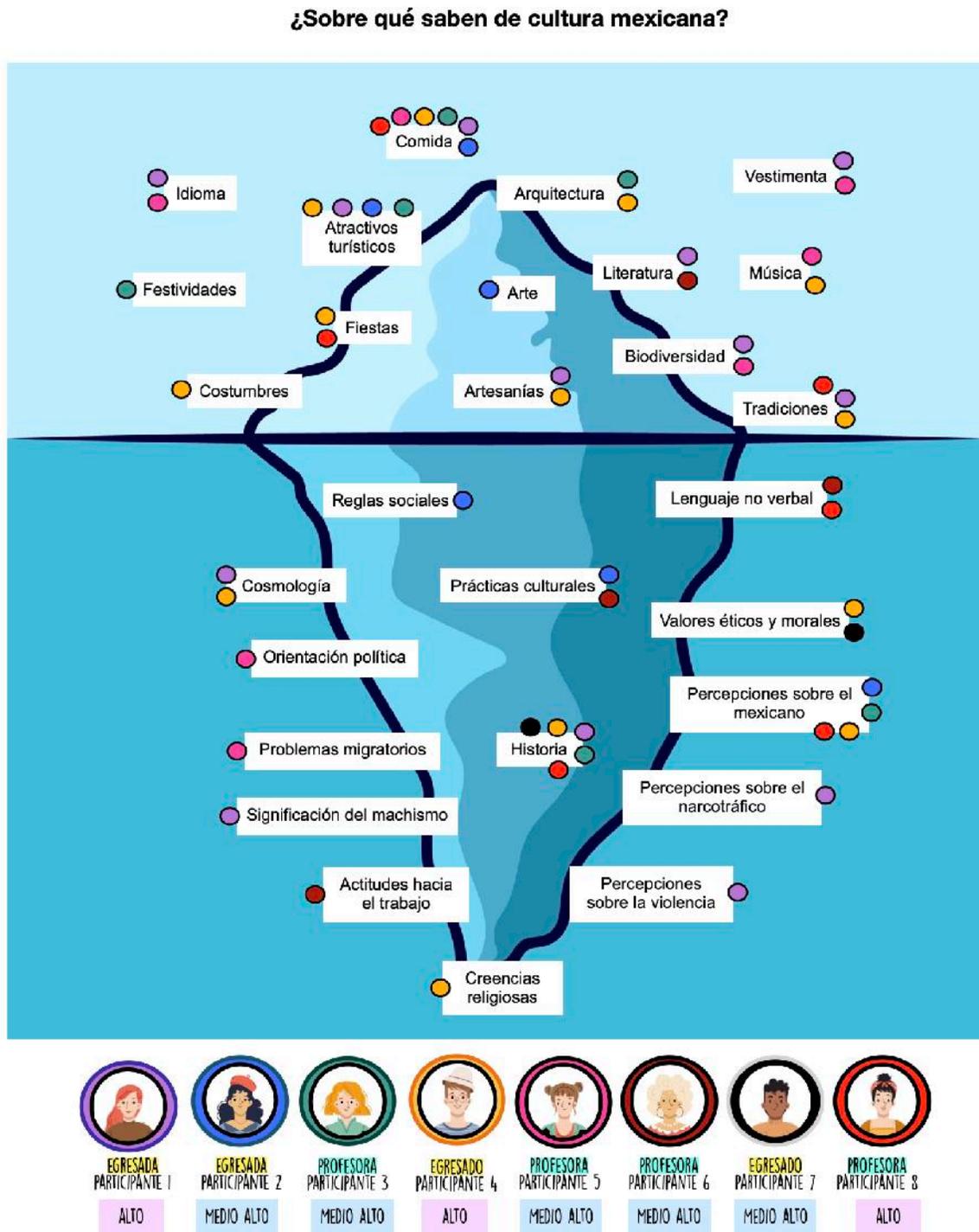
Dentro de este mismo punto, se advierte que los egresados y profesoras de la LEF mencionan temáticas propias tanto de la cultura visible, como de la no visible, referidas en el iceberg cultural

por T. Hall (1976) (ver Figura 6.24). Es en este aspecto, se observa que las personas están unidas culturalmente y, sin embargo, también se encuentran aisladas unas de otras por hilos invisibles. Con estos resultados, se repara que la mayoría de los participantes tienen una relación más estrecha, es decir, un mejor conocimiento con aquellos elementos pertenecientes a la cultura visible que, incluye facetas culturales como: la comida, los atractivos turísticos, las tradiciones, que son elementos de la cultura mexicana que se pueden ver con mayor facilidad.

Por otra parte, facetas como las reglas sociales, prácticas culturales, el lenguaje no verbal, los valores, las actitudes, creencias, entre otros, son elementos que pertenecen a lo más profundo de la cultura, y brindan una visión más matizada de ésta, pero no en todos los participantes llegan a ser temas de los cuales podrían conocer o mantener una discusión. Sin duda alguna, no hay nada de malo en explorar y saber más sobre los aspectos observables de la cultura, no obstante quedarse allí puede crear experiencias de aprendizaje superficiales, que incluso pueden conducir a tergiversaciones culturales y suposiciones estereotipadas sobre la propia cultura, en este caso, y que más tarde pueden reproducirse al momento de dar clases.

Con base en el plan de estudios de la LEF (2009), se retoma el perfil de egreso de la licenciatura y se constata que, al dejar de ser estudiantes, egresar y efectuar su proceso de titulación, sí demuestran contar con un mayor conocimiento respecto a los elementos que forman parte de la propia cultura, en contraste a cuando era estudiantes en curso. Por último, pese a llevar asignaturas como Literatura Mexicana, sólo 1 egresada manifestó tener conocimiento sólido sobre esta temática.

Figura 6.24 Conocimiento de la cultura mexicana, en egresados y profesoras



Ellos dicen tener un conocimiento de la cultura mexicana...

Fuente: Elaboración propia

Para la parte que corresponde a la cultura francófona, se realizó la misma actividad, con el fin de indagar qué tanto, los egresados como profesores, sabían del mundo francófono. Ante esto, 1 egresado mencionó tener un alto conocimiento (P7, 12.5%), 2 profesoras con un conocimiento medio alto (P3 y P6, 25%), 1 profesora con un conocimiento medio (P8, 12.5%), 2 egresados con un conocimiento medio bajo (P1 y P4, 25%), y 1 profesora junto con 1 egresada manifestando tener un conocimiento bajo de la cultura francófona (P2 y P5, 25%) (ver Figura 6.25).

**Figura 6.25** Conocimiento de la cultura francófona, en egresados y profesoras

- **Egresada, P1: Conozco de la cultura francesa, francófona no.** Entiendo más del país de Francia, su cultura, pero de los demás países no sé mucho. Yo en la LEF, sobre Canadá nunca supe nada, de Bélgica, Suiza tampoco. Conocer algo de esos países quizá solo sea reconocer la bandera, que hablan francés y ya. Los mencionaban sí, por ejemplo, en el día de la francofonía, pero hasta ahí.
- **Egresada, P2: Creo que es un conocimiento bastante artificial.** Sí leo, investigo, trato de informarme, pero no es lo mismo, como he visto con otras personas que han salido. En la LEF hablaban más sobre Francia, porque era el país del que tenemos más maestros y es a donde más se hace movilidad, a pesar de que hay ofertas para otros países. Los métodos de FLE de pronto llegan a mencionar otro país, pero no se ahonda en el asunto.
- **Profesora, P3: En general me parece que es bueno,** que tengo bastante conocimiento sobre cómo son allá, y también gracias a todos mis amigos que tengo allá. **Yo sabría hablar más sobre Francia,** porque es el país que más conozco, pero también sobre Quebec, por mis amigos.
- **Egresado, P4: Considero que estoy en vías de aprender un poquito más de lo francófono.** Siento que me haría falta convivir más con los franceses, y conocer todos los extremos, porque hasta ahorita solo conozco dos sectores de Francia, cuando viví allá, los estudiantes y los trabajadores. No conozco el sector de las familias francesas, de las suizas sí.
- **Profesora, P5: Es muy básico.** La cultura francófona es muy diversa y rica. Llegué a la conclusión que primero tenía que conocer mi cultura y luego la extranjera. Uno de los retos que tenemos es enseñar una lengua extranjera que va acompañada de la cultura. El alumno espera que uno como profesor sepa mucho. Es prepararte. **Mi nivel yo lo consideraría básico.** Sé que tengo todavía mucho por aprender.
- **Profesora, P6: Yo digo que bueno.** Yo viví en antiguas colonias francesas, ahí donde están conviviendo la cultura francesa impuesta, se podría decir, y las culturas locales. Entonces, ahí sí aprendí muchas cosas de esas culturas, además de que soy francesa. Eh, me falta mucho porque no he podido viajar a Quebec, a Suiza, o a Bélgica.
- **Egresado, P7: Creo que es muy bueno,** he probado la experiencia de vivir y viajar en varios países francófonos, no me sentiría tan perdido. Es cierto que cada país tiene su propia forma de ser, su propia forma de comportarse, pero en general creo que ya no me causaría tanto asombro.
- **Profesora, P8: No diría que es malo, pero tampoco es muy bueno.** De los países francófonos conozco Suiza, Bélgica, Canadá y Francia. A nivel África conozco solo de Senegal y Togo, por mi ex novio que era de allá, pero, digo, eso me ha permitido como abrir este campo cultural que, en muchas ocasiones, se pierde, al hablar solo de Francia.

*Fuente: Elaboración propia, a partir de los testimonios*

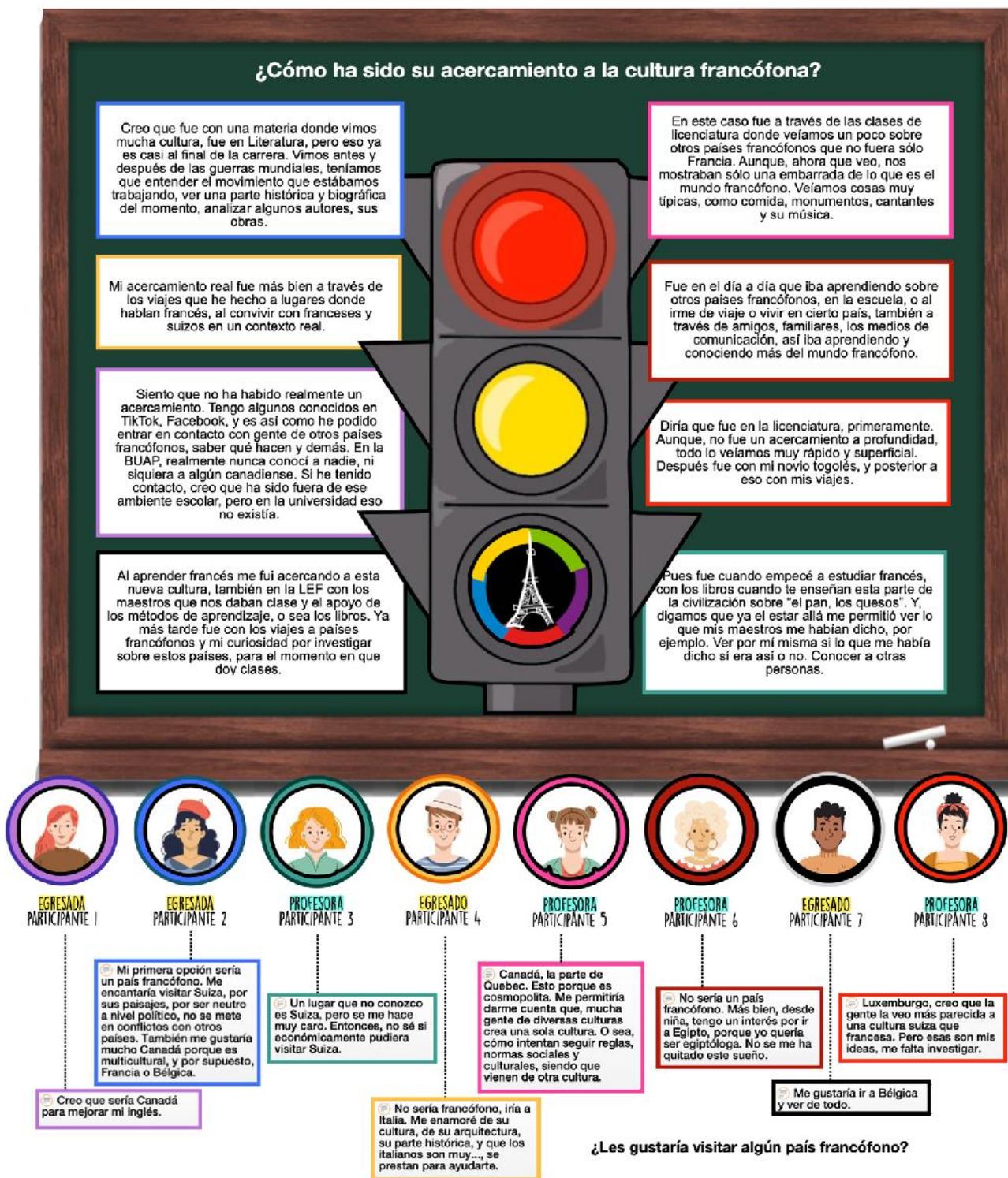
Entre las argumentaciones de sus respuestas se debe a que, básicamente, durante la LEF, tanto los profesores que les daban clases, en su tiempo de la LEMO, así como los métodos de enseñanza (manuales de aprendizaje) se concentraban en hablar de Francia, dejando a un lado

o prácticamente en el olvido a los demás países francófonos. Esto, en razón de que había más profesores que procedían de este país y, por tanto, hablaban más de aquello que conocían por ser originarios de ahí, aunado a que, en cuestiones de intercambios académicos, la comunidad estudiantil prefería ir a Francia, pese a que se ofertaban también intercambios a otros países. En razón de esto, las inquietudes por parte de los estudiantes en conocer más sobre este país europeo, es que iban dirigidas mayormente. En lo que respecta a los egresados, que pertenecen a generaciones más actuales, se siguen mostrando que Francia es el país del que más hacen referencia en la LEF (ver testimonios en Figura 6.26) y, es gracias a la oportunidad que han tenido de salir de viaje o por motivos profesionales a otros países francófonos que han podido aprender sobre estos.

Con todo esto, se constata que el conocimiento de lo francófono, tanto en estudiantes actuales como en egresados y profesoras está fallando. Los libros, como indica Mahé (2004), no están comprendiendo aquellos elementos culturales más importantes que permitan ir descubriendo cómo sociedades como la suiza, belga, haitiana o senegalesa, por ejemplo, dan muestra de su forma de vida, sus prácticas culturales, los valores que tienen, las actitudes hacia ciertos aspectos, entre otros. Así pues, se observa que realmente no se están ni siquiera abordando estos países, pese al gran interés que demuestran tener. Cuanto más aprenden de personas de un amplio espectro de países, estilos de vida, más pueden relacionarse con sus necesidades individuales y grupales. Esto les ayudará a convertirse en mejores personas y profesionistas, al ser más empáticos y holísticos (Javidan et al., 2010).

A este respecto, se les preguntó si les gustaría conocer algún país francófono, la mayoría (5 participantes, 62.5%) asintió. Entre sus deseos está el aprender más sobre: Suiza (1 egresada y 1 profesora, 25%), Canadá (1 egresada y 1 profesora, 25%), Bélgica (1 egresada, 12.5%), Luxemburgo (1 profesora, 12.5%) y Francia (1 egresada, 12.5%). Los otros 3 participantes (37.5%) no muestran interés por conocer sobre otros países francófonos, en su lugar, prefieren ir a Italia (1 egresado, 12.5%) o a Egipto (1 profesora, 12.5%), esto ligado a cuestiones personales y emocionales; por otra parte, 1 egresada (12.5%) desea conocer más sobre Canadá, pero no para ver la parte francófona, sino la inglesa.

Figura 6.26 Acercamiento a la cultura francófona, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

En otro apartado sobre el conocimiento cultural francófono, se les pidió a estos mismos participantes que hablasen sobre cómo fue su primer acercamiento hacia la cultura francófona, dicho de otro modo, cómo la descubrieron. Por un lado, para 2 egresados y 4 profesoras (P2, P3, P5, P6, P7 y P8, 75%) se debió a cuando iniciaron sus estudios de francés, y no antes; ya fuese esto en algún curso externo (P3 y P7), al ingresar a la LEF (P2, P5 y P8), o bien, en su educación escolarizada en Francia (P6). Por otro lado, hubo 1 egresado (P4, 12.5%) que se adentró en el mundo francófono, es decir, a descubrirlo, a partir de los viajes que realizó al extranjero, particularmente a varios países francófonos. Por último, 1 egresada (P1, 12.5%) señaló que su contacto con el mundo francófono fue cuando empezó a seguir la actividad de ciertos conocidos a través de sus redes sociales como *Tiktok* o *Facebook*, de manera que ella podía seguir todo lo que ellos hacían en su vida diaria.

Ella complementa que, en la LEF nunca tuvo realmente un acercamiento, sino más bien una exposición, pero muy reducida, al mundo francófono. Acercamiento, para ella, es cuando realmente uno va y conoce al otro, lo ha escuchado, lo ha visto, que ha platicado con los demás en un contexto real. Ante esto resultados, anteriormente vistos, se observa que, en la LEF, tanto estudiantes como egresados y profesoras, siguen presentando un bajo conocimiento sobre la cultura francófona; principalmente se debe al hecho de la falta de espacio para conversar sobre temas realmente culturales (Sercu, 2000).

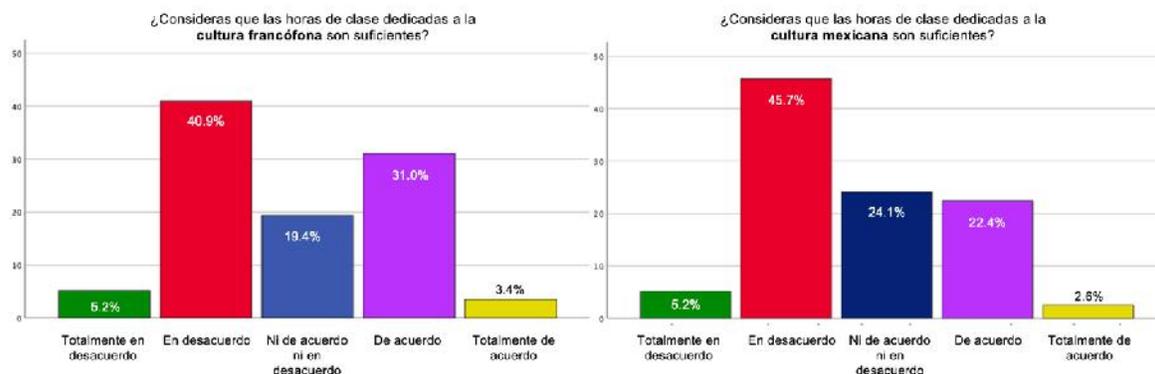
### **6.1.9 Horas dedicadas a la cultura francófona y a la cultura mexicana**

Para entender un poco mejor el porqué de las respuestas del apartado anterior, se le preguntó a la comunidad estudiantil de la LEF si consideraba que las horas de clase dedicadas tanto a la cultura francófona como mexicana eran suficientes (ver Figura 6.27). En lo que atañe a la cultura francófona, 95 estudiantes (40.9%) dijeron estar en desacuerdo, 12 estudiantes (5.2%) externaron estar totalmente en desacuerdo, 45 estudiantes (19.4%) refirieron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, 72 estudiantes (31.0%) mostraron su acuerdo, mientras que 8 estudiantes (3.4%) manifestaron estar totalmente de acuerdo con el número de horas de clase en la LEF, dirigidas al descubrimiento y aprendizaje sobre la cultura francófona.

Para la cultura mexicana, se hizo el mismo ejercicio de preguntarles si creían que las horas de clase dedicadas a la cultura mexicana eran suficientes. Las respuestas fueron entonces las siguientes: 106 estudiantes (45.7%) mencionaron estar en desacuerdo, 12 estudiantes (5.2%) dijeron estar totalmente en desacuerdo, 56 estudiantes (24.1%) refirieron no estar ni de acuerdo

ni en desacuerdo, 52 estudiantes (22.4%) mostraron su acuerdo, mientras que 6 estudiantes (2.6%) externaron estar totalmente de acuerdo con el número de horas de clase en la LEF, dirigidas al (re)descubrimiento y aprendizaje sobre la cultura de su país, la mexicana.

**Figura 6.27** Horas de clase dedicadas a la cultura francófona y mexicana



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en ambos casos, los estudiantes consideran que son insuficientes las horas de clase dedicadas tanto a la cultura mexicana como a la francófona. De acuerdo con la Matriz 1 de la Estructura Curricular en el Marco del Modelo Universitario Minerva, del programa educativo 2009 de la LEF las asignaturas que se dedican a la lengua y cultura francesa son las siguientes: a) Área de Lengua Meta: Lengua Meta Francés I (160 h), Lengua Meta Francés II (160 h), Taller Francés I (64 h), Taller Francés II (64 h), Taller Francés III (64 h), Taller Francés IV (64 h), Lengua Meta Francés III (160 h), Taller Francés V (64 h), Taller Francés VI (64 h), Lengua Meta Francés IV (160 h), Lengua Meta Francés V (160 h), Taller Francés VII (64 h) y b) Área de Cultura: Literatura Francesa I (64 h), Literatura Francesa II (64 h) y Cultura de los Pueblos de Habla Francesa (64 h) arrojando un total de 1440 HT/HP dedicadas a la lengua y cultura francófona en toda la licenciatura.

Referente a la cultura mexicana y lengua española, el programa educativo 2009 de la LEF señala también dos áreas de estudio: a) Área de Español: Redacción Académica (64 h) y b) Área Complementaria de Enseñanza de Español para Extranjeros: con dos asignaturas Español de México (64 h), Literatura Mexicana (64 h), Redacción Académica Avanzada (64 h), Gramática I (64 h) y Gramática II (64 h) dando un total de 384 HT/HP dedicadas a la lengua y cultura mexicana en toda la licenciatura, lo cual es muy poco tiempo si se contrasta con el de la lengua y cultura meta.

Considerando lo anterior, para la cultura francófona sólo hay una asignatura que podría relacionarse con ésta, la cual es Cultura de los Pueblos de Habla Francesa (60 h). Cabe mencionar que hasta por el nombre, se muestra limitada al país de Francia y no a otros países francófonos. Por tal razón, puede ser que los estudiantes expresaron estar en desacuerdo conforme al número de asignaturas y horas que se ofertan para el descubrimiento y aprendizaje de la cultura francófona.

### *Análisis cualitativo*

Ahora bien, en lo que respecta a los egresados y profesoras, en un primer momento se dialogó con ellos para saber su postura respecto a la importancia de enseñar cultura en sus clases de LE. Ya se vio que, como estudiantes, la gran mayoría de la LEF considera que son insuficientes las horas de clase que se destinan a la parte cultural. Por ende, era necesario ver si una vez que egresaban y se encontraban frente a grupo, esta preocupación por ver cultura en clase tomaba valor.

Así pues, los 8 participantes coinciden en que enseñar cultura representa una parte muy importante dentro de las clases de LE (ver testimonios en Figura 6.28); aunque, por la manera en que lo expresan, para unos llega a tener un matiz todavía más elevado de importancia, como es el caso de 3 egresados (P1, P7 y P4, 37.5%) quienes convienen en que es “muy importante”, de hecho, esto cultural debería verse desde las primeras clases y que, vayan avanzando con unas buenas bases culturales. Esto les dará oportunidad de ir conociendo las diferentes sociedades. Para estas 3 personas, la cultura y la lengua van ligadas, por tanto “es importante”. Continuando, 1 profesora (P8, 12.5%) refiere que es muy importante enseñar cultura en clase de lengua pues, de nada sirve tener un buen conocimiento lingüístico si al viajar o entrar en contacto con un hablante nativo, uno no se sabe comportar o no está consciente de lo que su lenguaje no verbal está transmitiendo, por ejemplo. De acuerdo con esta profesora, de nada sirve disculparse si la acción ya está hecha, es mejor prevenirla.

Para 1 egresada y 1 profesora (P2 y P5, 25%), el qué tan importante es para ellas enseñar cultura tiene un valor de “mucho”. El aprender sobre otras culturas, les abre el panorama a las personas, permite también comprender su comportamiento, su realidad, a ser más empáticos, y ser, por tanto, conscientes de la gran diversidad que a uno le rodea. Por último, 2 profesoras (P6 y P3, 25%) expresan que tanto la cultura como la lengua van de la mano, la cultura es lo que le da

sentido a la lengua, ya que ésta última sólo forma parte de uno de los varios elementos que pertenecen a la cultura del visible del iceberg cultural.

**Figura 6.28** Importancia de enseñar cultura en LE, en egresados y profesoras

- **Egresada, P1: Muy importante. Super necesario.** Desde las primeras clases en nivel básico se debería enseñar. Sin miedo a perder tiempo, ya que al final, eso será de gran utilidad conforme vayan avanzando en los niveles. Se trata de que lleven también bases culturales. La competencia cultural es la más menospreciada.
- **Egresado, P7: Es muy importante** porque eso hace que los alumnos se apeguen a la sociedad, al país donde se habla esa lengua, que quieran seguir aprendiendo más sobre ello. Creo que la cultura en sí debería convertirse en el fin del aprendizaje de un idioma, más que el idioma mismo.
- **Egresado, P4: Es muy importante.** Porque si tú no entiendes la cultura, es imposible que aprendas a hablar una lengua. De entrada, porque la lengua es creada por la gente.
- **Profesora, P8: Es importante,** yo diría puedes tener un nivel de lengua muy bueno, pero si no aprendes el cómo comportarte, el cómo reaccionar, pues sí, de nada sirve que hables y luego te disculpes, ya la regaste con tu cuerpo, con tu mirada, con tus ademanes, con algo que para ti era correcto y para la gente de ese territorio no lo es.
- **Egresada, P2: Mucho.** Te permite entender el comportamiento o algunas cosas que a lo mejor para nosotros no hacen click. Cuando conoces otras culturas conoces su realidad. Muchas veces tendemos a juzgar de “¿por qué hacen eso?” o “son raros”, pero cuando ya te das cuenta y conoces su gente, su historia, entiendes su comportamiento, que sí hay un porqué de ser así.
- **Profesora, P5: Mucho,** aprender de otras culturas de verdad te abre el panorama, te hace ser consciente de que la diversidad siempre ha existido y que, lo rico de nuestro mundo es justamente la cultura.
- **Profesora, P6: Va de la mano con aprender el idioma.** Si uno aprende el idioma sin tener la formación sobre la cultura aprende como formas vacías. La cultura es lo que le da sentido al idioma. Es totalmente necesario saber de la cultura.
- **Profesora, P3: Me parece que va de la mano** porque la lengua es como la punta del iceberg, lo que se ve, pero vienen muchas cosas abajo que sería la cultura.

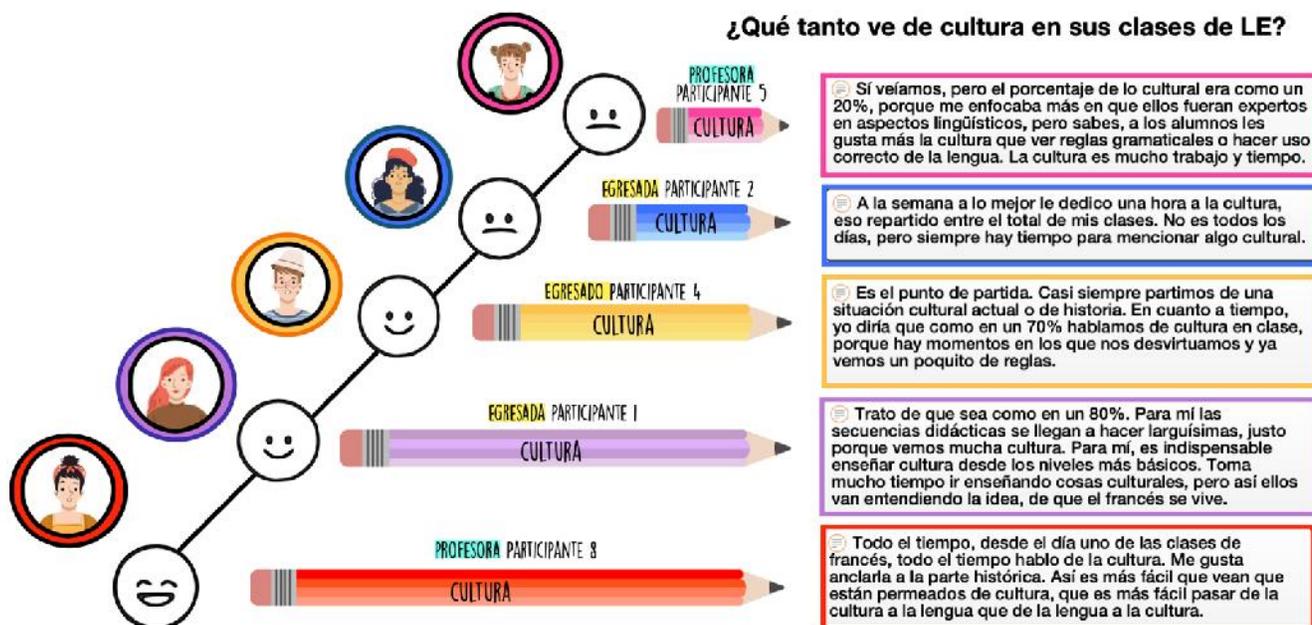
*Fuente: Elaboración propia, a partir de los testimonios*

Una vez que quedó clara la importancia que figura la cultura, para ellos, llegó un segundo momento en el que se les preguntó qué tanto tiempo suelen dedicar a ver esta parte cultural en sus clases de LE, de manera que se pudiese ver si había o no concordancia en lo que ellos expresaban anteriormente. Conforme a esto, 5 participantes (P8, P1, P4, P2 y P5) exteriorizaron abiertamente esta parte (ver Figura 6.29). Por ejemplo, para 1 profesora (P8) se muestra una congruencia entre la importancia que tiene, para ella, el enseñar cultura y el tiempo que le dedica a ésta en sus clases. Ella menciona que trata de verla todo el tiempo, desde niveles básicos, le gusta, sobre todo, anclarla a contenido histórico. De igual manera, 1 egresada (P1) refiere ser muy importante el hecho de ver contenido cultural en clases, en su propia experiencia, ella trata de que éste sea en un alto porcentaje, pues dentro de las mismas secuencias didácticas hay

muchas oportunidades para que se aborde esta cuestión. De igual manera, concuerda con la participante 8, pues lo cultural debería enseñarse desde niveles básicos, aun sabiendo que toma mucho tiempo, es necesario.

Por otra parte, 1 egresado (P4) señala que la cultura es su punto de partida para dar clase de LE. En lo que se refiere al tiempo para verla, aunque no es tanto como en el caso de la egresada anterior, sí ocupa un lugar representativo en sus clases. Este tiempo se ve limitado para él, en razón de también enseñar cuestiones gramaticales. Ahora bien, para el caso de 1 egresada (P2), pese a que su respuesta precedente mostraba estar de acuerdo en que enseñar cultura era valioso, a la hora de la práctica, ésta expresa que dedica muy poco tiempo entre semana para ver lo cultural; es decir, sí lo llega a tratar, pero no es de siempre. Por último, para 1 profesora (P5), la parte de cultura en sus clases es mínima. Ella prefiere que sus estudiantes salgan mejor preparados en lo lingüístico que en lo cultural. En parte, esto se debe a que enseñar cultura implica mucho trabajo y resta tiempo; lo anterior no muestra correspondencia con la importancia que llega a otorgarle a la cultura en el apartado previo.

Figura 6.29 Tiempo de cultura en clase de LE, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

Para estos dos últimos casos en que, no se ve congruencia entre la importancia que dicen darle a la cultura y llevarla a la práctica en el salón de clases de LE. Ciertamente, se debe, en parte,

al factor viaje o haber vivido en el extranjero. Siendo que la egresada (P2) nunca ha salido de México y, la profesora (P5) sólo ha viajado una vez a Francia, por el menor tiempo, en contraste con los demás participantes que sí han estado fuera del país, es más difícil para ellas poder discutir en clase sobre esta parte cultural, debido a que su visión y comprensión del mundo está más limitada. Para quien nunca ha salido, el mundo, lo han descubierto a través de ciertos artefactos (Prahhaladaiah, 2018) como libros, audiovisuales, o bien, por lo que otras personas, que sí han viajado, les platican. En el caso de estancias cortas en el extranjero, como fue el caso de la profesora (P5), el haber vivido allá no significa que va a apropiarse de todo lo que le rodea en ese país; por ejemplo, si no pone en práctica la lengua extranjera, si no sale a lugares donde pueda convivir con nativos, si no se interesa por conocer sobre las prácticas culturales de ese lugar (Srivastava, 2005), será complicado que, una vez que llegue a su país de origen, pueda dar referencias sobre cómo es ese país realmente, cómo vive su gente ahí o qué hace.

Con esto y como se observa en ambos casos, tanto estudiantes como egresados y profesoras demuestran que es necesario que se les brinde mayor importancia a los aspectos culturales en la clase de LE, en vista de que son insuficientes las horas de clase destinadas tanto la parte cultural, en general.

#### **6.1.10 Familia con un contexto distinto al mexicano**

La peculiaridad más evidente de estar en una familia culturalmente diversa es que los integrantes de ésta tienden a tener una apertura de mente mucho más amplia para aceptar nuevas experiencias, ideas e incluso reconocer la diferencia de manera positiva (Caballero et al., 1996). Al ser criados (para el caso de los hijos) o vivir en una familia con un contexto distinto, las personas llegan a exponerse a diferentes ideas culturales y visiones del mundo, en las que pueden ver el lado bueno e incluso aprender a sobrellevarlo con el tiempo (Puzenat, 2008). En ocasiones, terminan incorporando su trasfondo cultural al del otro miembro de la familia al abordar otros temas e insertarlos en el proceso de toma de decisiones con base social. Además, incentiva a las personas a salir de su zona de confort y probar cosas nuevas a las que no están acostumbradas (Crippen y Brew, 2007). Por ejemplo, si un individuo pertenece a una familia culturalmente diversa de mexicanos y haitianos, sus culturas alimenticias están destinadas a exponer a los integrantes a diferentes cocinas. Este elemento hará de la familia una experiencia más rica, pues se preparan diferentes gastronomías, sabores, rituales, entre otros. También se puede explicar que estar en una familia con diferentes contextos permite a los integrantes

aprender nuevos valores y culturas, lo que acaba eliminando el sentido de superioridad y discriminación que provoca la cerrazón y la indiferencia.

Otra característica de las familias culturalmente diversas es que los miembros tienen la oportunidad de estar expuestos y aprender de manera integral sobre diferentes culturas (Barbara, 1987). Es decir, al momento en que se realizan viajes de un país a otro, con motivo de visita a los familiares y amigos, es así como cultivan su interculturalidad ya que terminan reuniéndose con personas de diferentes orígenes culturales en el camino. Para esta sección, en primer lugar, se le preguntó a la comunidad estudiantil de la LEF participante si dentro de su familia había personas que fueran de un contexto distinto al mexicano, es decir, que fueran de otra nacionalidad. Los resultados evidenciaron que 192 estudiantes (82.8%) no tienen familiares cercanos que pertenezcan a otro contexto diferente al mexicano; no obstante, 40 estudiantes (17.2%), en toda la licenciatura, afirmaron convivir y tener familiares de otra nacionalidad (ver Figura 6.30).

Ahora bien, en segundo lugar, se interrogó respecto a qué contextos distintos al mexicano tenían sus familiares, a lo que expresaron lo siguiente: 23 estudiantes (9.89%) respondieron que pertenecían un contexto estadounidense, 3 estudiantes (1.3%) respondieron que cubano, 3 estudiantes (1.3%) respondieron que cubano, 2 estudiantes (0.86%) respondieron que canadiense, con la misma cifra, 2 estudiantes (0.86%) respondieron que eran de un contexto francés, otros 2 estudiantes (0.86%) respondieron que de un contexto salvadoreño, 1 estudiante (0.43%) tiene familiares cercanos de nacionalidad alemana, 1 estudiante (0.43%) tiene familiares árabes, 1 estudiante (0.43%) tiene familiares ingleses, 1 estudiante (0.43%) tiene familiares libaneses, 1 estudiante (0.43%) tiene familiares cercanos de contexto ceilandés y, finalmente, 1 estudiante (0.43%) tiene familiares rusos (ver Figura 6.30). Con esto, los resultados muestran que únicamente son 2 estudiantes (0.86%) los que tienen familia que pertenece a un país francófono (Francia); puesto que los otros 2 (0.86%) que respondieron tener familiares de Canadá se desconoce si pertenecen o no a Quebec.

En tercer lugar, se les preguntó quiénes de sus familiares cercanos eran de otro contexto distinto al mexicano por lo que contestaron lo siguiente: 13 estudiantes (5.59%) expresaron que sus primos, 11 estudiantes (4.73%) indicaron que sus tíos, 5 estudiantes (2.15%) mencionaron que sus abuelos, 3 estudiantes (1.29%) expusieron que sus hermanos, 3 estudiantes (1.29%) dijeron que sus sobrinos, 2 estudiantes (0.86%) comentaron que sus bisabuelos, 2 estudiantes

(0.86%) dijeron que sus madres y, finalmente, 1 estudiante (0.43%) comunicó que su padre es de otra nacionalidad, diferente a la mexicana (ver Figura 6.30). Refiriendo nuevamente a los 2 estudiantes (0.86%) que tienen familiares en Francia, se hizo la relación para ver el grado de parentesco que los unía; los resultados evidenciaron que se trata de tíos y primos que, de acuerdo con Pérez (2010) se les considera de parentesco transversal, por ser consanguinidad grado 3 para tíos y grado 4 para los primos. En este parentesco significa que los familiares no descienden entre sí; no obstante, comparten un ancestro. Ahora bien, si los tíos franceses fuesen por causas de matrimonio entre un pariente consanguíneo y alguien externo, entonces se hablaría de un parentesco por afinidad.

**Figura 6.30** Familiares con un contexto distinto al mexicano

¿En tu núcleo familiar hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano?		¿De qué otro contexto?									Total
		Ninguno	Madre	Padre	Hermanos	Abuelos	Bisabuelos	Tíos	Primos	Sobrinos	
Sí	Alemán									0.43%	0.43%
	Árabe					0.43%					0.43%
	Canadiense							0.43%	0.43%		0.86%
	Cubano					0.43%	0.43%				1.29%
	Español					0.86%					0.86%
	Estadounidense				1.29%	0.43%		3.01%	4.3%	0.86%	9.89%
	Francés							0.43%	0.43%		0.86%
	Inglés							0.43%			0.43%
	Libanés								0.43%		0.43%
	Salvadoreño		0.86%								0.86%
	Ceilandés			0.43%							0.43%
	Ruso								0.43%		0.43%
Total			0.86%	0.43%	1.29%	2.15%	0.86%	4.73%	5.59%	1.29%	17.2%
No	Ninguno	82.7%									82.7%
Total		82.7%									82.7%
Total		82.7%	0.86%	0.43%	1.29%	2.15%	0.86%	4.73%	5.59%	1.29%	100%

Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

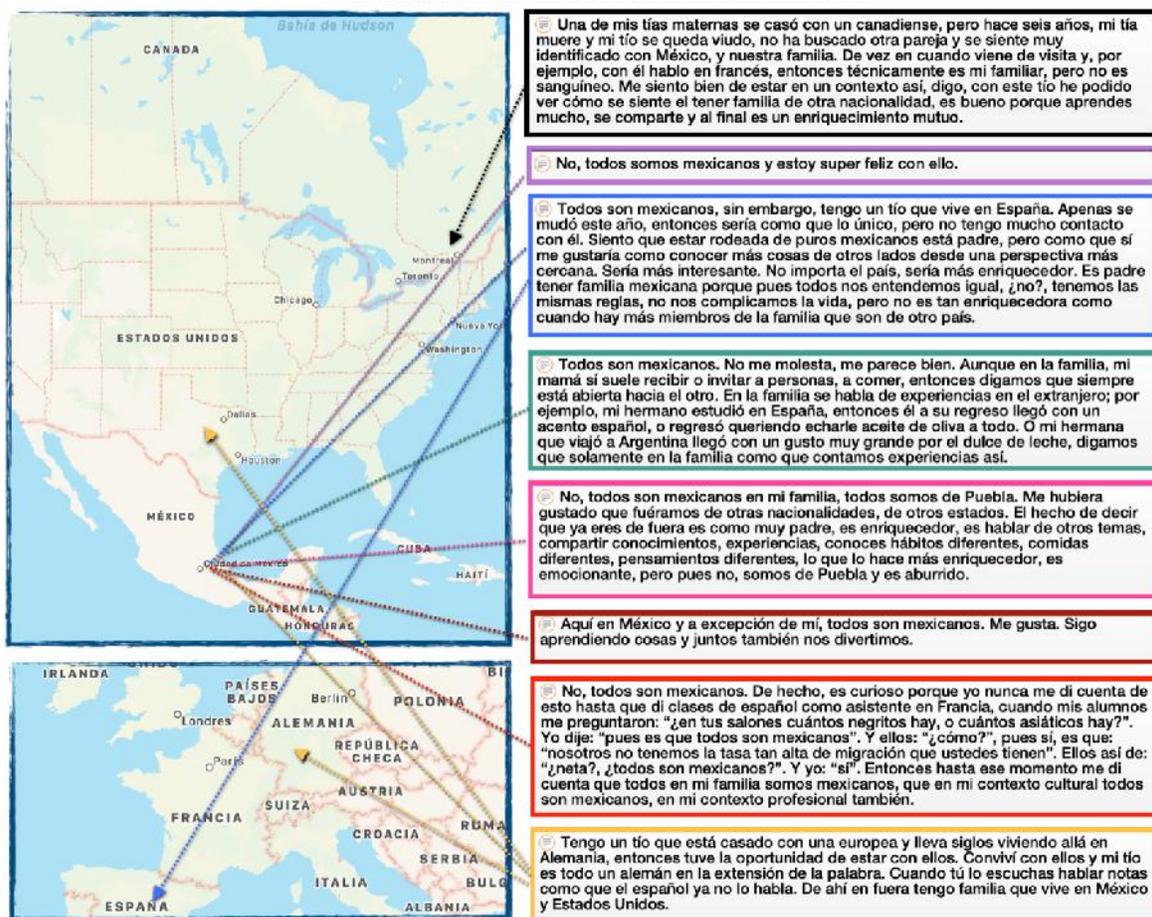
En lo que respecta a los egresados y profesoras, se realizó la misma actividad, se discutió con ellos sobre su contexto familiar, con el fin de indagar si dentro de su familia había personas que fuesen de un contexto distinto al mexicano. Los resultados mostraron que, en cuanto a familia cercana, todos tienen familiares de origen mexicano (ver Figura 6.31), tal y como pasa en el caso del 82.8% de los estudiantes actuales de la LEF. No obstante, 3 egresados (P2, P4 y P7, 37.5%) señalan tener, además de sus familiares mexicanos, parientes que son de otros contextos

culturales, como es el caso de la egresada P2 que tiene un tío que vive en España, sin embargo el contacto que tiene con él no es muy grande; o el egresado P4 que tiene un tío que se casó con una alemana, y ha tenido la oportunidad de convivir con ellos, asimismo indica este participante tener familia que reside en Estados Unidos; por último, el egresado P7 tenía una tía que se casó con un canadiense, la relación con éste ha sido buena, pues cuando viene de visita, le da la oportunidad de hablar con él en francés. Esta relación con su tío le ha permitido sentir el cómo sería el tener familiares de otra nacionalidad, aunque no sea un contacto frecuente y se trate de un parentesco por afinidad. Así pues, a diferencia de los estudiantes que tenían más familiares pertenecientes un contexto estadounidense (9.89%), en el caso de los egresados los contextos son variados, no hay uno que sea mayor a otro. Y, en lo que respecta a quiénes de sus familiares pertenecen a otro contexto cultural, se observa que, en este caso, son los tíos quienes se llevan la primera posición, a diferencia del caso de los estudiantes, donde son los primos.

De igual manera, se discutió con ellos respecto a cómo se sentían al tener familia con un contexto cultural como ese, donde la mayoría es mexicana. De los 8 participantes, 3 (P1, P3 y P6, 37.5%) convinieron en que están felices por tener, principalmente, familia mexicana, no evidencian disconformidad alguna, pues están satisfechos con quienes les tocó convivir. Para otros 3 participantes (P2, P5 y P7, 37.5%), el hecho de tener mayormente familiares mexicanos, les gusta, sin embargo, preferirían también tener familiares que pertenecieran a otro contexto cultural, entre las razones: a) aprenderían sobre otras cosas, b) compartirían conocimientos, experiencias, hábitos c) hablarían sobre distintos temas, d) conocerían otro tipo de alimentos, pensamientos diferentes, e) no sería una interacción aburrida, y f) finalmente, representaría un enriquecimiento mutuo.

Por último, 2 participantes (P4 y P8, 25%) no se pronunciaron respecto a cómo se sentían al estar en un contexto familiar como el que les tocó. No obstante, para esta profesora (P8), es interesante ver cómo es que ella tomó consciencia del contexto familiar en el que estaba, pues no fue sino hasta que viajó a Francia, como asistente de lengua, donde en el salón de clases, los estudiantes de español le preguntaron cuántos alumnos de origen africano o asiático tenía en sus clases. Ante esto, ella reflexionó que, al no tener una tasa de migración tan alta, como lo es en Francia, no iban a encontrar tanta variedad de contextos culturales. Es ahí donde ella, del mismo modo, pensó en su familia y se percató que todos eran mexicanos.

Figura 6.31 Familiares y su contexto, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.11 Lenguas que se hablan en la familia

La lengua de origen es fundamental porque forma parte de las primeras conexiones que se tiene con el resto de la familia, la cultura y la comunidad (Harding y Riley, 1999). Puesto que es la lengua que se usa primero, esto permite conocer a las personas el mundo que les rodea. No obstante, si en la misma familia hay integrantes que hablen más lenguas, y las hablen entre ellos, esto contribuirá sin duda alguna a un mayor desarrollo de la competencia intercultural, pues estar

en contacto cercano con dos o más lenguas estimularía habilidades cognitivas clave en el correcto desarrollo de su aprendizaje, de igual manera tienden a tener una mayor sensibilidad comunicativa (De Houwer, 1999). Reaccionan más rápido en situaciones de comunicación porque están acostumbrados a decidir rápidamente qué lengua utilizar en una situación determinada.

Ahora bien, si la lengua que hablan los demás integrantes de la familia funge únicamente como el conocimiento de una lengua extranjera, es decir, que no se practica entre los miembros, es evidente que las características de familias multilingües antes mencionadas no tendrán el mismo impacto que con éstas. Posiblemente, el hecho de tener personas en la familia que conocen otras lenguas puedan ayudar, por ejemplo, al momento de efectuar un viaje y pedir indicaciones, reservar un hotel, pedir comida, realizar compras, o bien, desde el propio país, apoyando con tareas de lengua a los diferentes integrantes de la familia, hablando con personas de otros lugares en una lengua distinta a la de origen.

Es por ello que, lo que respecta a este apartado, se le preguntó a la comunidad estudiantil de la LEF, si en su núcleo familiar se hablan otras lenguas además del español. Los resultados mostraron que 110 estudiantes (47.4%), en cuanto a sus familias, no se hablan otras lenguas más que el español; sin embargo, 122 estudiantes (52.6%) afirmaron que en sus familias se hablan otras lenguas además del español.

En este sentido se quiso investigar qué otras lenguas hablaban sus familiares cercanos. Conforme a los resultados que iban apareciendo, se decidió agrupar las lenguas en 3, siendo éstas: a) lenguas extranjeras, b) lenguas originarias, y c) lenguas extranjeras y originarias (ver Figura 6.32). Ahora bien, se detalla a continuación, cuáles fueron las lenguas extranjeras que hablan los familiares de la comunidad estudiantil de la LEF: 64 estudiantes (27.59%) respondieron el inglés, 10 estudiantes (4.31%) mencionaron tener familiares que hablan francés e inglés, 8 estudiantes (3.44%) señalaron tener familia que habla inglés y alemán, 6 estudiantes (2.58%) dijeron que sus familiares hablan francés, inglés y alemán, 3 estudiantes (1.29%) indicaron que tienen familia que habla francés y alemán, 2 estudiantes (0.86%) con familia que habla alemán, 2 estudiantes (0.86%) cuyos familiares hablan inglés y portugués, 2 estudiantes (0.86%) con familiares que hablan francés e italiano, 2 estudiantes (0.86%) cuyos familiares hablan inglés y chino mandarín, 1 estudiante (0.43%) mencionó que en su familia hay personas que hablan árabe, 1 estudiante (0.43%) cuya familiar habla italiano, 1 estudiante (0.43%) con

familiares que hablan inglés y japonés, 1 estudiante (0.43%) con familiares que hablan inglés e italiano, 1 estudiante (0.43%) cuyos familiares hablan inglés y árabe, 1 estudiante (0.43%) cuyo familiar habla inglés, hindi y tamil, 1 estudiante (0.43%) con familiares que hablan italiano, suajili e inglés, y finalmente, 1 estudiante (0.43%) con familia que habla francés, turco y alemán.

En lo que refiere a las lenguas originarias que hablan los familiares de la comunidad estudiantil de la LEF, éstas fueron: 6 estudiantes (2.58%) cuyos familiares hablan náhuatl, 2 estudiantes (0.86%) con familiares que hablan totonaco, 1 estudiante (0.43%) cuya familiar habla mazateco, 1 estudiante (0.43%) cuyos familiares hablan zapoteco, 1 estudiante (0.43%) con familiares que hablan maya y náhuatl. Ahora bien, sólo se reportó 1 estudiante (0.43%) cuyo familiar habla tanto una lengua originaria (náhuatl) como extranjera (inglés).

Por otra parte, llevando a cabo el recuento de los familiares de la comunidad estudiantil que hablan otras lenguas además del español, se aprecia que 41 estudiantes (17.67%) refieren a sus hermanos, 33 estudiantes (17.67%) mencionan a sus tíos cercanos, 17 estudiantes (7.32%) señalan a sus madres, 14 estudiantes (2.02%) remiten a sus padres, 13 estudiantes (5.60%) aluden a sus primos, y finalmente, 4 estudiantes (1.72%) apuntan a sus abuelos.

Figura 6.32 Familiares y lenguas

¿En tu núcleo familiar hay personas que hablen otras lenguas además del español?		¿Quiénes hablan otras lenguas?						Total	
		Ninguno	Padre	Madre	Hermanos	Primos	Tíos		Abuelos
Sí	Inglés		4.4%	3.0%	10.3%	2.6%	7.3%	27.6%	
	Alemán				0.45%		0.45%	.9%	
	Árabe					.4%		.4%	
	Francés		0.44%		0.44%		0.44%	1.3%	
	Italiano			0.4%				.4%	
	Mazateco			0.4%				.4%	
	Náhuatl			1.3%				1.3%	
	Totonaco			.9%				.9%	
	Inglés y alemán		0.43%		0.85%	1.27%	0.85%	3.4%	
	Francés y alemán				0.44%	0.44%	0.44%	1.3%	
	Francés e inglés			1.3%	2.1%		0.9%	4.3%	
	Inglés y portugués				0.45%		0.45%	.9%	
	Inglés y japonés				0.4%			.4%	
	Zapoteco							0.4%	
	Maya y náhuatl						0.4%	.4%	
	Náhuatl e inglés		0.4%					.4%	
	Francés e italiano				0.45%		0.45%	.9%	
	Inglés e italiano				0.4%			.4%	
	Francés, inglés y alemán				0.44%	0.44%	1.7%	2.6%	
	Inglés y árabe				0.4%			.4%	
	Inglés y chino mandarín				0.45%	0.45%		.9%	
	Inglés, hindi y tamil		0.4%					.4%	
	Italiano, suajili e inglés						0.4%	.4%	
	Francés, turco y alemán						0.4%	.4%	
			6.03%	7.32%	17.67%	5.60%	14.22%	1.72%	52.58%
No	Ninguna	47.41%							47.41%
		47.41%							47.41%
Total		47.41%	6.03%	7.32%	17.67%	5.60%	14.22%	1.72%	100%

Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

Ahora bien, para los egresados y profesoras, también se quiso indagar sobre su contexto familiar y las lenguas que se hablan (ver testimonios en la Figura 6.33). Por tanto, 3 egresados y 3 profesoras (P1, P2, P3, P5, P7 y P8, 75%) respondieron que tienen como lengua materna el español, 1 egresado (P4, 12.5%) dijo que es náhuatl y 1 profesora (P6, 12.5%) respondió que su lengua materna el francés. Ante estas respuestas se les preguntó también cómo se sentían al estar en un contexto lingüístico familiar como ese en el que les tocó vivir. Para quienes mencionaron el español, hubo respuestas del tipo: 1) se sienten completamente satisfechos o felices, y 2) se sienten satisfechos o felices, sin embargo, les hubiera gustado haber tenido más familiares que hablaran otras.

Para el primer caso, la egresada P1 afirma que se siente muy contenta y orgullosa de que el español se hable en su casa; ella también menciona que, incluso en su misma casa, el español que se habla ahí llega a ser tan diverso pues, las variedades del lenguaje verbal entran en juego, como es el caso de la diastrática (Lerat, 1995), por ejemplo, en el que cambian de una variedad de lengua estándar a coloquial o incluso vulgar. En el segundo caso, están el ejemplo de la profesora P3 y el egresado P7 que, refieren estar felices, pero que, a la vez, les hubiese gustado estar en un contexto familiar donde se hablaran más lenguas. Para el egresado P7, cree que una opción podría ser el enseñarles a sus familiares otros idiomas, no obstante, está consciente que eso toma tiempo y, por ende, lo llega a complicar. La profesora P3, por su parte, menciona que el hecho de que se hable español en su casa, no le hace ni bien ni mal, en otras palabras, no le incomoda. Ahora bien, en el caso del egresado que mencionó que el náhuatl es su lengua materna (P4), se observa que, en la actualidad, él piensa que es una lengua muy bonita, es decir, que la valora. Por último, para la profesora (P6) que habla francés, no hay un pronunciamiento respecto a si se siente satisfecha o no de tener el francés como lengua materna.

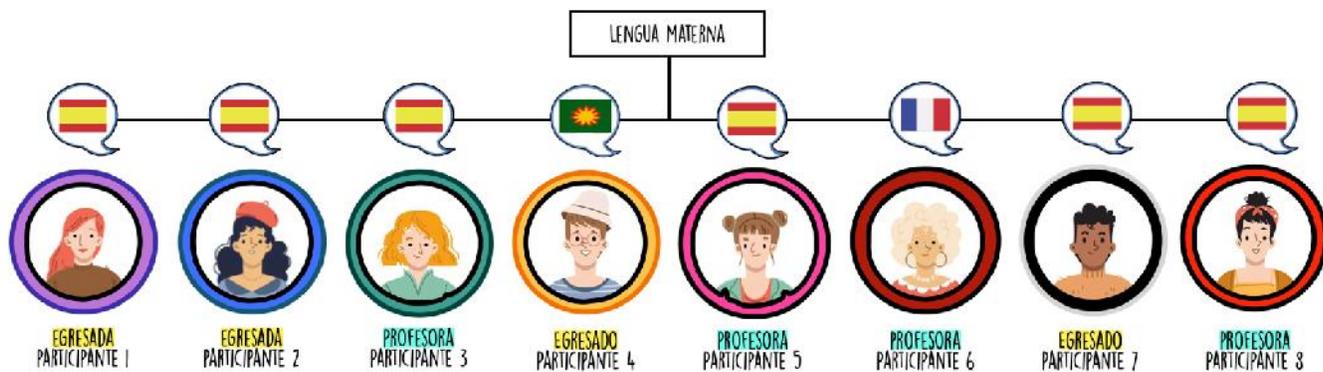
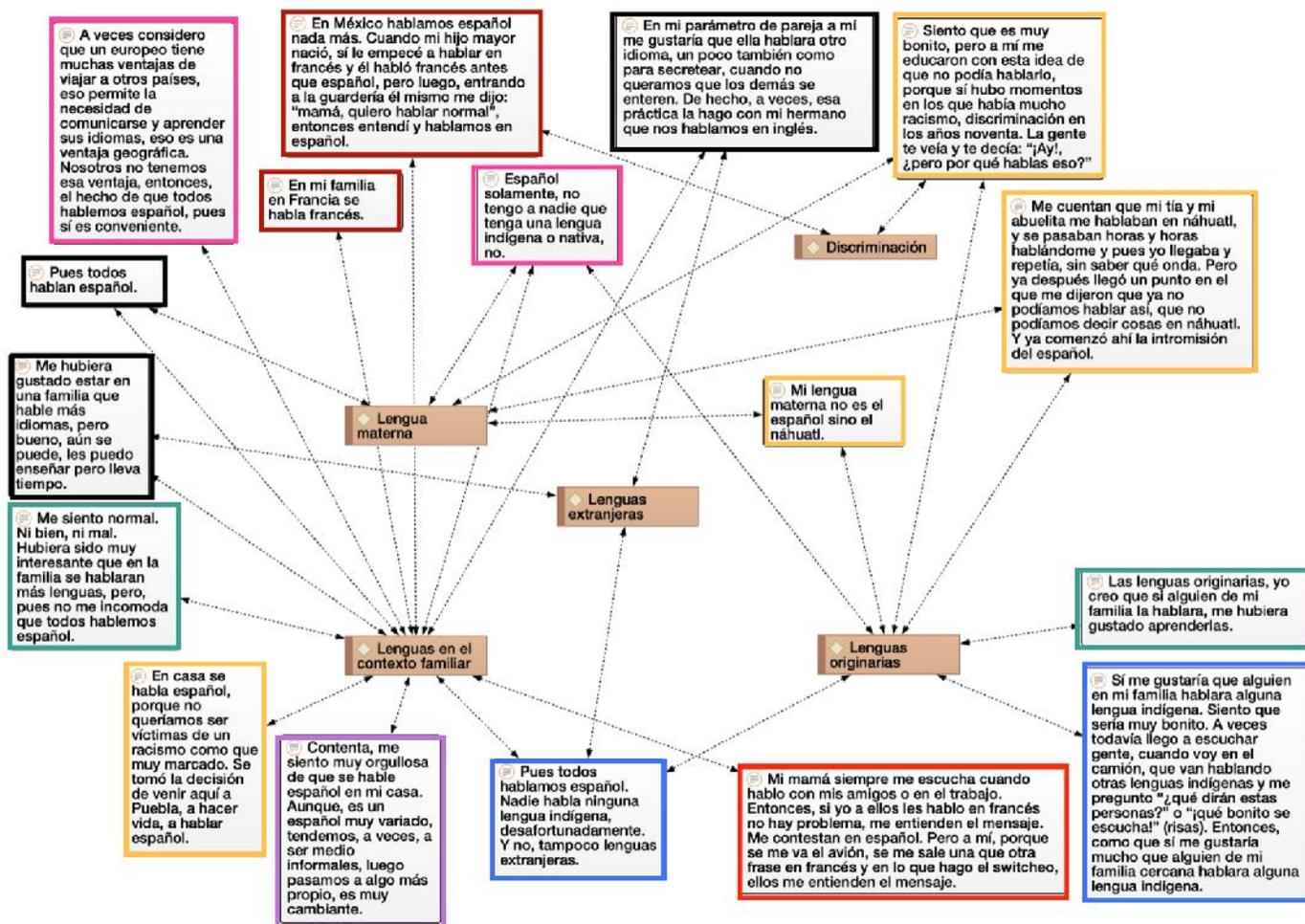
Después de que ya se tenía conocimiento sobre qué lenguas maternas se hablaban en sus respectivos hogares, se averiguó si había otras lenguas en las que los miembros de la familia se comunicaran. Hubo participantes quienes dijeron que únicamente en sus hogares se hablaba el español (P1, P2, P3, P5 y P6). Pero, de entre estos, hubo 3 que no estaban del todo conformes pues: a) 1 profesora (P5) pensaba que, como mexicana, no tenía las mismas ventajas que los europeos de tener cerca otros países y por ende, que en la familia, se hablaran otras lenguas además de la materna; b) 1 egresada y 2 profesoras (P2, P3 y P5) concordaban en que les

hubiese gustado que en sus familias se hablara una lengua originaria, además del español. En lo que respecta a las lenguas extranjeras, en el contexto familiar, aquellos que hablan español externaron tener el deseo de que en sus familias se hablase una LE. Es así como 3 participantes (P2, P7 y P8) mencionaron: a) que si en su familia no le tocó un contexto lingüístico diverso, al menos él (P7) quiere hacer la diferencia al momento de elegir una compañera de vida, de modo que sea con ella con quien pueda hablar en otras lenguas, tal y como sucede con el inglés, el cual lo práctica con su hermano, b) la desdicha de que en sus familias no se hablen LE (P2) y c) el orgullo de que en su casa le entiendan ciertas cosas cuando ella habla en francés (P8), pese a que sus familiares nunca hayan tenido un aprendizaje formal de esta lengua, sólo por el hecho de convivir con ella y escucharla mientras da sus clases, es que puede haber una leve comprensión entre ambas partes.

Ahora, para el egresado que habla náhuatl (P4), es interesante ver cómo en su familia, en un inicio le transmitieron la lengua náhuatl. Entre varios familiares le hablaban y lo hacían repetir. No obstante, en los años 90, llegó un punto en el que los casos de discriminación y racismo, hacia los hablantes de lenguas originarias, aumentaron; ante esto tuvieron que dejarla a un lado, y aprender, por consiguiente, el español. De acuerdo con el INEGI (2021) en varios de los censos que se ha hecho de la población mexicana, ciertamente se ha evidenciado un número por debajo del real, a consecuencia de la discriminación, donde muchas personas rechazan el pertenecer a cierta etnia y, en especial, que hablen una lengua originaria.

Por último, para la profesora que habla francés (P6), se muestra un caso similar. Ella menciona que, al vivir en Francia, la familia (padres, hermanos) prácticamente se comunicaba en francés. Al llegar a México y formar su propia familia, tuvo la experiencia de que, con su primogénito la comunicación, en un primero momento, fue en francés; no fue sino hasta que entró a la guardería que su hijo empezó a tener problemas y ser agredido por dicha lengua. A partir de ahí, juntos decidieron hablar sólo en español. En este caso se trató de una discriminación lingüística, una de las formas de discriminación más frecuentes y, sin embargo, menos identificada (Blanchet, 2010), es decir, cuando las personas son maltratadas y/o devaluadas en función del uso de su propia lengua.

Figura 6.33 Familiares y lenguas, en egresados y profesoras



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO VII. Valoración de la dimensión simbólica de la competencia intercultural**

Esta dimensión se formó a partir de la idea de que la capacidad de simbolizar es inherente al ser humano (Cassirer, 2013). Es así como cada sociedad posee sus propios símbolos. Entre sus funciones está la de conectar a los miembros de la comunidad en torno a los valores que encarnan. Asimismo, implica un análisis de reconocimiento, identificación y caracterización de los símbolos sociales que están presentes en las culturas, particularmente la mexicana y la francófona. Por ello, se relaciona con la curiosidad y apertura hacia los demás, procurando el reconocimiento y respeto de la cultura del otro, pero también de la propia cultura. Dentro de esta dimensión, se comprendieron cuatro elementos: 1) los artefactos culturales, 2) las prácticas culturales, 3) las tradiciones y 4) las significaciones. Para medir la dimensión simbólica se precisaron 20 ítems (1, 5, 6, 8, 9, 11, 17, 18, 24, 25, 41, 44, 45, 46, 47, 56, 57, 60, 64 y 68). En la Tabla 7.4 se muestra la valoración del nivel de desarrollo de esta dimensión de la competencia intercultural que tuvieron los estudiantes de la LEF de la BUAP con base a los 4 parámetros antes mencionados.

### **7.1 Valoración del nivel de la dimensión simbólica de la competencia intercultural**

Para hacer una valoración del nivel y desarrollo que se da en esta dimensión de la competencia intercultural en el aprendizaje del francés se utilizaron cuatro parámetros. El primer parámetro se hizo a partir de un análisis de estadística descriptiva en el que, de forma independiente, se iban sumando los porcentajes válidos de cada variable. Para la clasificación de estos porcentajes se tomaron en cuenta las respuestas de los estudiantes de la LEF, a partir de los datos obtenidos de la escala de Likert donde, el valor de 1 significaba: *totalmente en desacuerdo*; el valor de 2 significaba: *en desacuerdo*; el valor de 3 significaba: *ni de acuerdo ni en desacuerdo*; el valor de 4 significaba: *de acuerdo* y, el valor de 5 significaba: *totalmente de acuerdo*). La combinación de estos valores permitió entonces identificar en cada variable los 3 niveles de desarrollo de la competencia intercultural: bajo, medio y alto. El nivel *bajo* resultó de la suma de los porcentajes válidos de los valores 1 y 2. El nivel medio conservó el porcentaje válido correspondiente al valor de 3; y finalmente, el nivel alto es el resultado de la suma de los porcentajes válidos de los valores 4 y 5.

Por ejemplo, para la variable #64 (ver Tabla 7.1) se sumaron los porcentajes válidos de 1 y 2 (0% y 2.2%) resultando un nivel bajo del 2.2%; el porcentaje válido de 3 fue de un nivel medio

del 10.8% y para los porcentajes válidos de 4 y 5 (48.2% y 38.8%) arrojaron un nivel alto del 87.0%. Por ende, con base en este primer parámetro, la variable #64 se posicionaría en el nivel alto.

**Tabla 7.1** Muestra para la valoración y nivel de las dimensiones de la C.I. (1er parámetro)

Variable 64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México						
Valor	Escala de Likert	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Nivel
1	Totalmente en desacuerdo	0	0%	0%	0%	Bajo 2.2%
2	En desacuerdo	5	2.2%	2.2%	2.2%	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	10.8%	10.8%	12.9%	Medio 10.8%
4	De acuerdo	112	48.2%	48.2%	61.2%	Alto 87.0%
5	Totalmente de acuerdo	90	38.8%	38.8%	100%	
Total:		232	100%	100%		

Fuente: Elaboración propia

El segundo parámetro fue la media. Ésta es el indicador más simple para resumir la información proporcionada por un conjunto de datos estadísticos: es igual a la suma de estos datos dividida por su número. Para cada una de las variables de la dimensión simbólica se obtuvo la media. Esto se hizo través de un análisis estadístico descriptivo de frecuencia con el programa SPSS, al buscarla en la tendencia central. Después, en función de la media obtenida se relacionaba la adjetivación de los valores de la escala de Likert: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Por ejemplo, para la variable #64 (ver Tabla 7.2) el cálculo procedió de la siguiente forma:  $5(2) + 25(3) + 112(4) + 90(5) = 983$ , eso se dividió entre 232, que es el número total de participantes, resultando así en una media de 4,24 que, de acuerdo con este parámetro, resultaría en una adjetivación *de acuerdo*.

**Tabla 7.2** Muestra para la determinación de la media de las dimensiones de la C.I. y sus variables (2do parámetro)

Variable 64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México		
N	Válido	232
	Perdidos	0
Media		4,24
Error estándar de la media		0,048
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. Desviación		0,727
Varianza		0,528
Rango		3
Mínimo		2
Máximo		5
Suma		983

Valor	Escala de Likert
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia

El tercer parámetro alude a la prueba de hipótesis *t de student* para una muestra independiente. Ésta se usa para probar si la media muestral ( $x$ ) para una variable específica es "probable" o "improbable" bajo el supuesto de que esta media proviene de una muestra que se extrajo al azar de una población de la cual se conoce  $\mu$ , pero no la desviación estándar (Yergeau y Poirier, 2021). Para esta prueba se tomó en cuenta el valor estadístico de  $t$  (1.9613), por medio de la identificación del coeficiente de confiabilidad de .95 (significancia, 0.05) y la precisión de los grados de libertad, que se obtuvieron con base a la cantidad obtenida en  $N - 1$  (Wayne, 1979). Dicho lo anterior, para esta investigación los grados de libertad fueron de 231 ( $232 - 1$ ).

Ahora bien, para llevar a efecto la decisión en torno a la hipótesis se hizo lo siguiente: por un lado, si  $t \geq 1.96$  se rechazaba la  $H_0$  y, por otro lado, si  $t < 1.96$  no se rechazaba la  $H_0$ . Por consiguiente, se realizó una escala de significancia a través de 5 niveles de valoración, con el fin de llevar a cabo, en cada variable la interpretación a un valor cualitativo: *muy bajo* ( $\mu = < \text{de } 2.5$ ), *bajo* ( $\mu = \text{de } 2.5 \text{ a } 2.99$ ), *regular* ( $\mu = \text{de } 3.0 \text{ a } 3.49$ ), *bueno* ( $\mu = \text{de } 3.5 \text{ a } 3.99$ ), *muy bueno* ( $\mu = \text{de } 4.0 \text{ a } 4.49$ ) y *excelente* ( $\mu = \text{de } 4.5 \text{ a } 5$ ). Por ejemplo, para la variable #64 (ver Figura 7.1) la prueba  $t$  para una muestra revela que, los estudiantes tienen un nivel muy bueno en cuanto al conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México. Esto se determinó al tener esta variable un valor de  $\mu = 4.0$ , con una  $t$  positiva de 4,970 y una significancia menor a 0.05. Con esto se entiende que la hipótesis  $H_0$  se rechaza, pues el valor de  $t$  es mayor a 1.96.

Figura 7.1 Prueba t de student para una muestra: tercer parámetro

Variable # 64	Valor de prueba $\mu$	Valor de t	Sig. (bilateral)	Valor cualitativo
Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	4.0	4,970	0,000	Muy bueno

Muy bajo	$\mu = < \text{de } 2.5$
Bajo	$\mu = \text{de } 2.5 \text{ a } 2.99$
Regular	$\mu = \text{de } 3.0 \text{ a } 3.49$
Bueno	$\mu = \text{de } 3.5 \text{ a } 3.99$
Muy bueno	$\mu = \text{de } 4.0 \text{ a } 4.49$
Excelente	$\mu = \text{de } 4.5 \text{ a } 5$

Fuente: Elaboración propia

El cuarto parámetro se hizo en torno a la efectividad alcanzada de la implementación, éste tiene que ver con el porcentaje del logro de la meta, es decir, en qué proporción los estudiantes han desarrollado x variable en cada una de las dimensiones de la competencia intercultural. Para ello, se aplicó la siguiente fórmula:

$$T_{\%R} = \frac{[No. (5) + No. (4) + \frac{No. (3)}{2}]}{NT(5)}$$

A modo de ejemplo, para la variable #64 (ver Figura 7.2) la fórmula se efectuó de la siguiente manera: Primero, para la parte del numerador, se multiplicó el número de frecuencias por su valor [(90 x 5), (112 x 4) y (25 x 3)]. Únicamente para el caso de 25 x 3, el resultado derivado de la multiplicación (75) se dividió entre 2, pues el valor 3 al ser una adjetivación que no está de acuerdo ni en desacuerdo, el número de frecuencia por tanto se tiene que separar, por una parte, hacia los que están de acuerdo y, por otra, hacia los que no están de acuerdo. Enseguida, para la parte del denominador, se tomó el número total de los participantes y se multiplicó por el valor de 5, que sería lo esperado, que todos contestaran *totalmente de acuerdo*. Al tener los resultados de cada parte se procedió a hacer la fracción. El resultado en punto decimal (0.80 se multiplicó finalmente por 100 y es así como se obtuvo el 80% que, con base a la significancia de los intervalos (ver Tabla 7.3) esta variable se posicionaría en la adjetivación de una *muy buena* efectividad alcanzada.

**Figura 7.2 Efectividad alcanzada: cuarto parámetro**

Variable 64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México		
Valor	Escala de Likert	Frecuencia
1	Totalmente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	5
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
4	De acuerdo	112
5	Totalmente de acuerdo	90
<b>Total:</b>		<b>232</b>

$T\%R = \frac{90(5) + 112(4) + \frac{25(3)}{2}}{232(5)}$
$T\%R = \frac{450 + 448 + 37.5}{1160}$
$T\%R = \frac{935.5}{1160}$
$T\%R = 0.80$
$T\%R = 80\%$

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 7.3 Adjetivación de la efectividad alcanzada**

Significancia de los intervalos	Efectividad alcanzada de la implementación	Descripción de la adjetivación
90 - 100%	Excelente	El porcentaje de respuesta positiva reunida de la muestra debe estar entre el 90 al 100% para alcanzar un excelente nivel de desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de la LEF.
80 - 89.9%	Muy bueno	El porcentaje de respuesta positiva reunida de la muestra debe estar entre el 80 a 89.9% para alcanzar un muy buen nivel de desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de la LEF.
70 - 79.9%	Bueno	El porcentaje de respuesta positiva reunida de la muestra debe estar entre el 70 al 79.9% para alcanzar un buen nivel de desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de la LEF.
60 - 69.9%	Regular	El porcentaje de respuesta positiva reunida de la muestra debe estar entre el 60 al 69.9% para alcanzar un nivel regular, o mínimo esperado, en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de la LEF.
50 - 59.9%	Bajo	El porcentaje de respuesta positiva reunida de la muestra debe estar entre el 50 al 59.9% para alcanzar un nivel bajo en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de la LEF.
Menos del 50%	Muy bajo	El porcentaje de respuesta positiva acumulada de la muestra debe ser de 49% o menos para obtener un nivel no aceptable en el desarrollo humano en las trayectorias profesionales de los fisioterapeutas.

Fuente: Elaboración propia

Es así como, a través de estos 4 parámetros, se evidencia una alta valoración del nivel y desarrollo de la dimensión simbólica de la competencia intercultural aplicados en cada una de las variables (ver Tabla 7.4). En función de lo anterior, esto permitió determinar el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés en torno a la competencia intercultural.

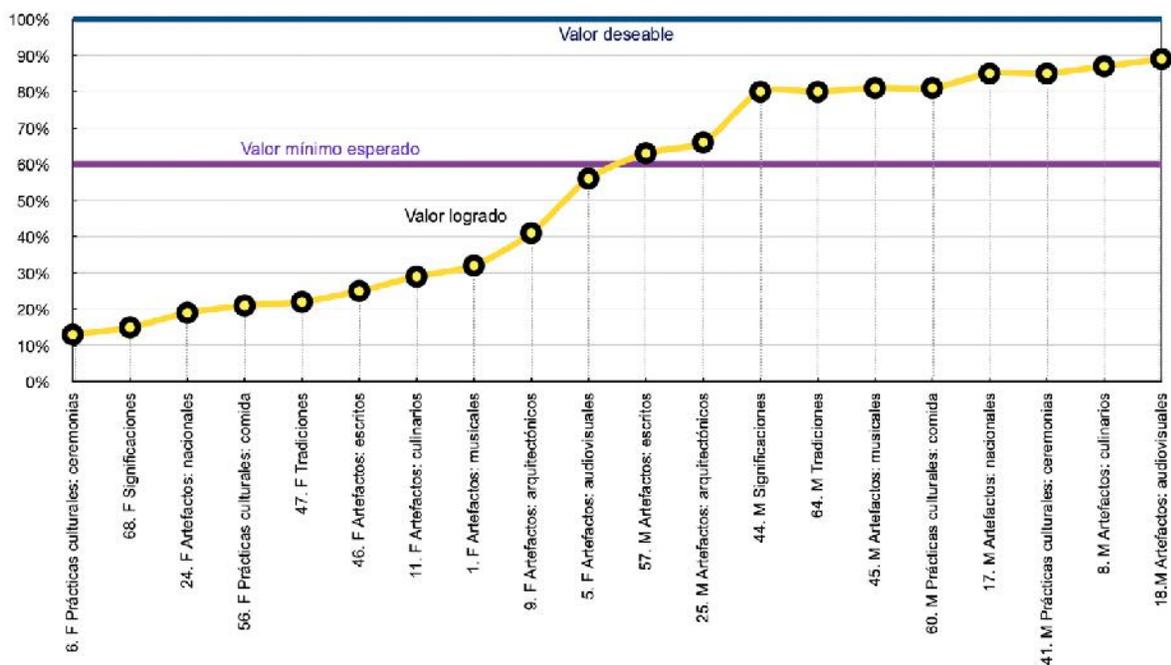
Tabla 7.4 Valoración de la dimensión simbólica

Variables de la dimensión simbólica	Código F= Francófono / M= México	N	Media X'	Valor de $\mu$ de comparación	Valor de $t$	Efectividad alcanzada de la implementación	Interpretación cualitativa de la prueba desde la escala de significancia	Representa	Interpretación de la prueba de hipótesis
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	F Prácticas culturales: ceremonias	232	2,11	< de 2.5	-6,181	13%	Muy bajo	20%	En 4 variables no se rechaza la Ho
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono la vida y la muerte	F Significaciones	232	2,25	< de 2.5	-4,182	15%	Muy bajo		
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	F Artefactos: nacionales	232	2,38	< de 2.5	-1,890	19%	Muy bajo		
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	F Prácticas culturales: comida	232	2,47	< de 2.5	-,539	21%	Muy bajo		
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	F Tradiciones	232	2,51	2.5	,218	22%	Bajo	25%	En 16 variables se rechaza la Ho
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	F Artefactos: escritos	232	2,62	2.5	1,809	25%	Bajo		
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	F Artefactos: culinarios	232	2,72	2.5	3,409	29%	Bajo		
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	F Artefactos: musicales	232	2,77	2.5	3,886	32%	Bajo		
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	F Artefactos: arquitectónicos	232	2,81	2.5	5,057	41%	Bajo		
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	F Artefactos: audiovisuales	232	3,47	3.0	8,231	56%	Regular	5%	
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	M Artefactos: escritos	232	3,72	3.5	3,989	63%	Bueno	10%	
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	M Artefactos: arquitectónicos	232	3,80	3.5	5,473	66%	Bueno		
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano la vida y la muerte	M Significaciones	232	4,23	4.0	4,773	80%	Muy bueno	35%	
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	M Tradiciones	232	4,24	4.0	4,970	80%	Muy bueno		
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	M Artefactos: musicales	232	4,25	4.0	5,432	81%	Muy bueno		
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	M Prácticas culturales: comida	232	4,26	4.0	5,696	81%	Muy bueno		
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	M Artefactos: nacionales	232	4,37	4.0	8,850	85%	Muy bueno		
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	M Prácticas culturales: ceremonias	232	4,38	4.0	8,673	85%	Muy bueno		
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	M Artefactos: culinarios	232	4,45	4.0	10,014	87%	Muy bueno		
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	M Artefactos audiovisuales	232	4,51	4.5	,335	89%	Excelente	5%	
Promedio						53.5%		100%	

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que estos ítems tuvieron, por un lado, una parte que refería a la cultura mexicana y, por otro, a la cultura francófona. En cuanto a la cultura mexicana se obtuvieron valores cualitativos que van de lo *excelente* (1 variable: 5%), *muy bueno* (7 variables: 35%), hasta *bueno* (2 variables: 10%) y en cuanto a la cultura francófona se identificaron ítems con valores cualitativos que van de lo *regular* (1 variable: 5%), *bajo* (5 variables: 25%), hasta *muy bajo* (4 variables: 20%) (ver Tabla 7.4). En este sentido también se observa que aquellas variables destinadas a la cultura de origen, es decir, la mexicana, obtuvieron mejores resultados de efectividad alcanzada que aquellas de la cultura extranjera, la francófona (ver Figura 7.3).

Figura 7.3 Efectividad alcanzada en la dimensión simbólica



Fuente: Elaboración propia

En esta dimensión se observa claramente cómo los resultados de las variables quedaron agrupadas respecto a la cultura mexicana y la francófona, es decir, las variables 6, 68, 24, 56, 47, 46, 11, 1, 9 y 5 corresponden a la cultura francófona, mientras que las variables 57, 25, 44, 64, 45, 6, 17, 41, 8 y 18 son de la cultura mexicana. Ahora bien, para la Efectividad Alcanzada de la Implementación (E.A.I) en cada variable, ésta se analizará desde el valor más alto al más bajo.

Para la cultura mexicana, los estudiantes expresaron tener un excelente conocimiento respecto a los artefactos audiovisuales que están presentes en el país (E.A.I.<sup>1</sup> del 89%). Con base en los estudios realizados por Hall (1976), con el iceberg cultural, se comprueba que las personas se percatan en mayor medida de las características más representativas o evidentes de una cultura que se pueden ver a simple vista, como lo es esta parte audiovisual. Por consiguiente, los estudiantes desarrollaron esta alta efectividad gracias a que identifican, reconocer videos musicales mexicanos, por ejemplo, de Juan Gabriel, de Café Tacvba, de Christian Nodal, entre otros; o de igual manera, por tener conocimiento y haber visto series televisivas mexicanas, tales como La Rosa de Guadalupe, Rebelde, Teresa, entre otras; asimismo esta efectividad se ve incrementada por aquellos estudiantes que van al cine a ver películas mexicanas como la de Nosotros los Nobles, No se aceptan devoluciones o a través del servicio de *streaming* de Netflix que permite ver series, documentales y películas como Las tres muertes de Marisela Escobedo o Roma; eleva también el porcentaje debido a aquellos que han visto o conocen en gran parte los comerciales televisivos mexicanos como, las ofertas de Julio Regalado, el rap de la pandilla Telmex, los anuncios de Coppel, las promociones de Telcel, entre otros.

Aunado a lo anterior, dijeron tener un muy buen conocimiento vinculado a los artefactos culinarios de México (E.A.I. del 87%), y esto se entiende pues la comida es particularmente poderosa como símbolo, ya que está profundamente arraigada tanto en la vida cotidiana como en la festiva y, por lo tanto, puede entenderse de diferentes maneras (Fox, 2014). Así pues, la comida se utiliza a menudo como un medio para conservar la identidad cultural. La comida se ve más que un simple medio de supervivencia. Ésta se considera de carácter multidimensional, como algo que da forma a cada una de las personas, a sus identidades, a sus culturas y, en definitiva, a su sociedad. Así como la vestimenta denota cosas diferentes, por ejemplo, la bata blanca de un médico, el uniforme de un oficial de policía o personal del ejército, la comida también transmite un significado. No obstante, ese significado varía de una cultura a otra. La comida no podría verse como un todo si no se viera también desde su parte más elemental, como los ingredientes: chile pasilla, chocolate, cacahuete, almendra, entre otros, para elaborar el mole que significaría finalmente en uno de los sabores de México.

Asimismo, las áreas en las que viven las familias y donde se originaron sus antepasados influyen en los gustos y disgustos por los alimentos. Estas preferencias alimentarias dan como resultado patrones de elección de alimentos dentro de un grupo cultural (Kittler et al., 2012). El

haber mostrado un alto nivel de desarrollo en esta variable implica que, los estudiantes tuviesen conocimiento sobre la comida mexicana, desde los ingredientes que se precisan, los pasos para elaborarla, las temporadas en las que se encuentran ciertos ingredientes, hasta el producto final, como serían unos chiles en nogada, las cemitas, el mole poblano, los muéganos poblanos, el camote, entre otros, que son elementos que se pueden ver en la cotidianidad. El significado de la comida es una exploración de la cultura a través de la comida.

Ahora bien, las prácticas culturales vinculadas a las diferentes ceremonias del territorio mexicano también resultaron con un valor de efectividad alto (E.A.I. del 85%). Las prácticas culturales son medios para que los miembros de una sociedad comuniquen valores y formas de vida, a través de interacciones (Donnat, 2011); para esto, pueden servirse de artefactos culturales, actividades, agrupaciones sociales y el propio lenguaje que los participantes utilizan en el contexto de dar sentido a la vida cotidiana. Dicho lo anterior, en esta variable, los estudiantes demostraron tener un amplio conocimiento sobre ciertas ceremonias referidas como fueron las bodas en México, los bautizos, los XV años, entre otras. Representa así, el conocimiento que se tiene sobre la vestimenta a portar, la comida a ofrecer o comer, el lugar donde se desarrollará la ceremonia o fiesta, los invitados, implica el cómo comportarse, entre otros. Por lo visto, las fiestas evidencian la cara más visible de nuestro país. Es por ello que se insiste mucho en el carácter festivo de los mexicanos, pues es uno de los epítetos que mejor se ajusta al modo de ser del mexicano (Pérez-Martínez, 1998). Así pues, se entiende que haya salido en este caso una alta efectividad.

En cuanto a los artefactos nacionales mexicanos (E.A.I. del 85%), también obtuvieron un nivel por encima de lo esperado, pues estos acompañan a los mexicanos desde una edad muy temprana (Abril, 2007). Por ejemplo, la bandera es una de las primeras nociones que se tiene de la patria, ya que, desde niños, previo al entendimiento que se tiene de lo que significa México, se reconoce el verde, el blanco y el rojo, colores que forman parte de todos los mexicanos. De igual manera, los artefactos nacionales están presentes, en las escuelas, a través de prácticas como los actos cívicos, donde se canta el himno nacional, se hace el abanderamiento de la escolta, se hace el recorrido con el lábaro patrio por el patio de la escuela mientras se saluda con respeto, se efectúa asimismo la lectura de efemérides sobre algunos personajes nacionales; todos estos son elementos que, ciertamente, los estudiantes de la LEF, fueron aprendiendo y reconociendo desde la infancia, por ende, obtuvieron una efectividad alta.

Las prácticas culturales relacionadas con la comida (E.A.I. del 81%) en México, resultó tener un porcentaje alto de efectividad. En este sentido, los estudiantes saben sobre las actividades, los hábitos de cocina y alimentación que tienen, en general, los mexicanos. Este punto alude, principalmente, a tener conocimiento sobre quiénes se encargan de conseguir los insumos, quiénes preparan la comida, quiénes la venden o consumen, a qué hora se suele comer en México, si existe o no un ritual para sentarse a la mesa, quiénes se sientan primeramente a la mesa, los buenos o malos modales a la hora de comer, sobre qué se puede o no hablar durante la hora de la comida, quiénes ayudarán a levantar la mesa, a lavar los platos, entre otros. Como se observa, esta es una práctica que se lleva cabo día a día, por ende, es razonable que haya presentado esta variable un alto nivel de efectividad entre los estudiantes de la LEF. Se concuerda con Coulangeon (2005), en que la sensibilidad a las prácticas, reglas y costumbres alimentarias llega a ser, sin duda alguna, importante para construir y fortalecer las relaciones interculturales

Otro aspecto que presentó un alto grado de efectividad fue la de los artefactos musicales (E.A.I. del 81%), en la cultura mexicana. Para este punto, los estudiantes constatan que conocen sobre los instrumentos musicales, que forman una parte esencial y visible de la vida cultural de un país Hall (1976); puesto que, además de hacer música, estos sirven para propósitos específicos relacionados con contextos no musicales, como los rituales religiosos. En este tipo de rituales los instrumentos musicales también son indispensables (Roberts, 2012); por ejemplo, se pueden observar y escuchar durante una celebración dominical, de la iglesia, a la que asisten los mexicanos que son creyentes. De igual manera, durante los festivales o carnavales, los instrumentos musicales a menudo se utilizan para renovar y confirmar una armonía cosmológica. Ante todo esto, el porcentaje de efectividad también se ve respaldado al estar relacionado con el (re)conocimiento de los instrumentos que utilizan ciertas bandas mexicanas, por ejemplo si son estudiantes que asisten a conciertos en México, tipo *Los Ángeles Azules*, *La Arrolladora*, *Panteón Rococó*, entre otros, ahí ellos podrán percatarse de qué tipo de instrumentos manejan los músicos, en qué momentos los tocan, si es en conjunto o de forma individual (Miani, 2015), comprende también a los que son instrumentistas que además de cantar, saben hacer uso de otros instrumentos, por ejemplo Alex Syntek o Natalia Lafourcade.

Las tradiciones que se llevan a cabo en México resultaron tener también una efectividad alta (E.A.I. del 80%) pues éstas representan una pieza fundamental de la propia cultura; ayudan a

formar la estructura y los cimientos de cada una de las familias y la sociedad (Homer, 1990). Las tradiciones hacen recordar que las personas son parte de una historia que define su pasado, da forma a lo que son hoy y en lo que probablemente llegarán a ser (Madrado Miranda, 2005). La tradición aporta un sentido de comodidad y pertenencia entre los estudiantes de la LEF, pues conocen sobre cómo las tradiciones reúnen a las familias y permiten que las personas se conecten entre sí, como es el caso de la celebración de la Navidad o Año Nuevo. Las tradiciones les ofrece la oportunidad de decir “gracias” por la contribución que alguien ha hecho, por ejemplo, cuando se festeja el Día del Maestro en México. También les permite recordar los principios de los Padres Fundadores y marcar una unión como país, tal y como sucede, en el día de la Independencia. De igual manera, a través de las tradiciones, los estudiantes se pueden dar cuenta de la historia de dónde venimos y hacen recordar lo que ha dado forma a las vidas de cada uno; conectan generaciones y fortalecen los lazos grupales, como es el caso del Día de Muertos en Huaquechula.

Re(conocer), las significaciones, de la vida y la muerte, por ejemplo, para los mexicanos representó una alta efectividad (E.A.I. del 80%) y es que, la intimidad de los mexicanos con la muerte se ha convertido en un símbolo característico del país, tanto que algunos llaman a la muerte “el tótem nacional de México” (Lomnitz, 2015). Las significaciones entre estos dos aspectos se pueden ver muy marcadas, por ejemplo, en la tradición del Día de Muertos, la cual, conoce la gran mayoría de los estudiantes de la LEF. En ésta, para los mexicanos, hay un sentimiento antiguo y duradero, en el que la muerte se ve con familiaridad, sin miedo, ni desesperación, a medio camino entre la resignación pasiva y la confianza mística (Paz, 1950). Los estudiantes de la LEF saben que, en México, los muertos tienen tanta presencia como los vivos y los vivos tan poca personalidad como los muertos. Esta actitud ante la muerte expresa el abandono al destino y la indiferencia hacia lo demasiado particular y diversas formas de individualidad. La muerte para el mexicano es el espejo de la vida.

Pese a que las variables anteriores, referentes a la cultura mexicana, habían sido de efectividad alta, la comunidad estudiantil refirió tener una efectividad cercana al valor mínimo esperado sobre el conocimiento de los artefactos arquitectónicos que hay en el país (E.A.I del 66%). Ciertamente llama la atención este resultado puesto que son elementos con los que se supondría están mayormente familiarizados, pues entran a este tipo de lugares comúnmente, ya sea para cubrir necesidades básicas, económicas, sociales o de recreación. Cabe mencionar que este apartado

hace alusión a aquellos monumentos históricos, por ejemplo, para Puebla serían la catedral, el fuerte de Loreto; conocer monumentos naturales como el Cuexcomate; ubicar las construcciones residenciales, es decir, los tipos de vivienda que hay en las diferentes partes de la ciudad de Puebla, dónde se puede rentar, a qué precio; comprende también el haber ido a diferentes construcciones comerciales, tipo la Plaza Dorada, El Triángulo, Angelópolis, entre otros; las construcciones industriales también forman parte de esta variable, es el darse cuenta en dónde está la planta Volkswagen, el tipo de actividades que ahí se ejercen, horarios, entre otros. Aunado a lo anterior, es cuestionable el porqué de una eficiencia tan baja, considerando que un 78.9% de los estudiantes ha viajado por diferentes estados de la República Mexicana, es decir, no sólo conocen los monumentos o construcciones que hay en sus lugares de origen, sino que también han podido notar cómo son estos artefactos en otros lugares, lo que el mundo cuenta a través de estos y cómo preservan la historia de la humanidad (Wang, 2013).

Por último, los artefactos escritos de México recibieron una efectividad baja (E.A.I del 63%), en comparación a las demás variables de la cultura mexicana que se han descrito anteriormente. Esta variable tiene que ver con qué tanto los estudiantes de la LEF entran en contacto con textos literarios mexicanos, por ejemplo, si han leído obras de Juana Inés de Asbaje, Octavio Paz, Jaime Sabines, Rosario Castellanos, entre otros. Este apartado comprende también sobre si conocen o han leído textos científicos de mexicanos como Manuel Peimbert, Daniel Malacara, Mario Molina, Sergio Zermeño y García-Granado, entre otros. El reconocer periódicos mexicanos y haberlos leído en algún momento como El Universal, La Jornada, Reforma, el Sol de México. O bien, tener idea o haber visto la publicidad escrita que hay en el país, ejemplo, los espectaculares de La Costeña, Bachoco, VisitMexico. De acuerdo con el INEGI (2019) esta efectividad obtenida se explicaría en la falta de tiempo, la ausencia de interés, la priorización de otras actividades, así como la falta de dinero, como algunos de los motivos más citados por los mexicanos que optan por no leer este tipo de escritos.

En lo que concierne a la parte de la cultura francófona, en la variable que alude a los artefactos audiovisuales, los estudiantes señalaron tener un conocimiento regular (E.A.I. del 56%). Este resultado tiene que ver, con el (re)conocimiento de videos musicales de cantantes francófonos, por ejemplo, franceses (Édith Piaf, Vitaa, Soprano...), canadienses (Garou, Céline Dion, Cœur de pirate...), belgas (Stromae, Jacques Brel, Angèle...), malienses (Aya Nakamura), haitianos (Jude Jean), suizos (Patrick Juvet), congoleños (Maître Gims); o de igual manera, con el

conocimiento de series televisivas francófonas como *Arsène Lupin* y *Marseille* (de Francia), *M'entends-tu?* (de Quebec), *Into night* (de Bélgica) entre otras. Asimismo, los estudiantes que representan el 56% de esta efectividad son de los que suelen ir al cine a ver películas francófonas como la de *Un homme à la hauteur*, *Coco avant Chanel*, *Il a déjà tes yeux*, presentadas en versión original subtituladas, o en el tour de cine francés que desde 1997, año con año toma lugar en México, dando a conocer una muestra itinerante que presenta lo mejor del cine francés contemporáneo (Tour de Cine Francés, 2021). También comprende este apartado el si son estudiantes que se apoyan y disfrutan del servicio de *streaming* y ven en francés películas, series o documentales en Netflix como *L'ascension* o *Comment je suis devenu un super héros*, o bien, si prefieren ver contenido en *Youtube*, de personas francófonas o que hagan alusión a la cultura francófona. Este punto también abarca el haber visto comerciales televisivos francófonos, como, las promociones de RED de SFR, los productos del supermercado *Intermarché* o *Carrefour*, los anuncios de la *Renault*, entre otros, sobre todo aplicaría con estudiantes de la LEF que han vivido o estado de viaje por algún país francófono.

Por otra parte, los estudiantes mencionaron tener un conocimiento bajo que atañe a los artefactos arquitectónicos (E.A.I del 41%). Esta baja efectividad llama la atención debido a que son elementos con los que se supondría están familiarizados. Los métodos de FLE, normalmente, suelen referir lugares por visitar de la cultura francófona; ya sea para cubrir necesidades básicas, económicas, sociales o de recreación (Cotton, 2012). Cabe mencionar que este apartado hace alusión a aquellos monumentos históricos que conocen los estudiantes, por ejemplo, para París que sepan, por ejemplo, de la catedral de Notre-Dame, el Arco de Triunfo, la Torre Eiffel, el Hospital de los Inválidos; del mismo modo que sepan sobre los monumentos naturales francófonos como el *Mont Blanc* (Francia), la *Pointe Dufour* (Bélgica), *Labadie* (Haiti) el Parque Nacional de *Isalo* (Madagascar), la reserva biológica *La Forêt de Bébour* (La Reunión), entre otros; que ubiquen las construcciones residenciales, es decir, los tipos de vivienda que hay en las distintas partes de la ciudad de Paris, por ejemplo, el *arrondissement*, el tipo de medidas, los costos. Este apartado también refiere a que los estudiantes conozcan sobre las diferentes construcciones comerciales que hay tipo *Quartier DIX30* (Quebec), *Galerías Lafayette* (Francia), *Docks Bruxsel* (Bélgica), entre otros; las construcciones industriales también forman parte de esta variable, industrias cosméticas como *L'Oréal*, de transportes *Alstom*, de energía *EDF*, el tipo de actividades que ahí se ejercen, horarios, pagos, entre otros. Ahora bien, aunque el porcentaje de eficacia obtenido, para este punto, se encuentra por debajo del mínimo esperado; aun así, se

consideraría alto, tomando en cuenta que sólo el 7.74% de la población estudiantil de la LEF ha visitado algún país francófono y, por ende, puedan reconocer este tipo de artefactos. Ese 41% de efectividad, posiblemente se deba a los contenidos culturales que hacen referencia los manuales de aprendizaje de FLE, en los que en sus actividades aluden a los monumentos, empresas u otros sitios de interés francófonos. De igual manera, podría explicarse a través de los propios artefactos audiovisuales en donde se ven reflejados estos artefactos arquitectónicos.

El resultado obtenido para los artefactos musicales (E.A.I del 32%) fue también por debajo del mínimo esperado. Esto evidencia que los estudiantes no suelen escuchar mucha música respecto a los distintos países francófonos, o de igual modo, no están tan relacionados con los instrumentos que se utilizan para hacer música en esos lugares. Es cierto que, en diversos manuales de aprendizaje de FLE no se trabaja de manera constante la parte de la música o las canciones, como es el caso del método *Édito A1*, en el que no es sino hasta la unidad 12 (la última) en el que en la parte de civilización se hace la introducción a una canción llamada "*Les Français en chanson*" (pista 127). De ahí en fuera, no hay oportunidad para que los estudiantes escuchen diferentes estilos de música y cantantes francófonos. La presentación de estos llega a recaer, más bien, en el trabajo del profesor (Paradis y Vercollier 2010), como motivador y presentador de diversos artistas musicales, sus instrumentos, el país de donde son, de qué año, sus géneros musicales y letras, en lo que concierne al mundo francófono. La canción, dentro de los artefactos musicales, se considera uno de los modos de expresión más auténticos (Bekker, 2008) de la lengua que, si se trabajara más, seguramente aumentaría el nivel de efectividad para este apartado. Más allá de ver el aspecto lingüístico de la lengua en acción, es decir, el francés hablado, con todas las particularidades que pueda tener, en términos de vocabulario, gramática (negación oral que tiende a no pronunciar la partícula negativa "ne", entre otras) y pronunciación (entonación, pausas, ritmos), mediante una canción se puede trabajar en profundidad el aspecto intercultural de la lengua meta (Rassart, 2008), en particular las diferencias de acentos regionales (o nacionales), el léxico, los registros lingüísticos, las costumbres francesas y francófonas, así como la cultura general, los hábitos, la vida cotidiana, el nivel social, códigos sociales (saludos, gracias) que, seguramente tienden a variar de un país a otro, pese a que hablen la misma lengua.

Los artefactos culinarios de los diversos países francófonos, llama la atención que alcanzó un nivel de efectividad bajo (E.A.I del 29%). En este punto se esperaría que los estudiantes conocieran un poco más sobre la comida de los diversos países francófonos, y no sólo de

Francia, que es un país mundialmente reconocido por su gastronomía como: la *quiche Lorraine*, las *moules frites*, el *cassoulet*, las *crêpes*, las *galettes des roi*, entre otros. Tanto es así que, desde 2010, la gastronomía francesa ha sido catalogada como patrimonio cultural inmaterial de la UNESCO. Dicho lo anterior, se desearía que conocieran lo que se consume en otros lugares como: el chocolate, los gofres, las papas fritas y la cerveza de Bélgica; el *cassave*, la sopa *joumou*, el *bouillon*, el *griot*, de Haití; la *salade de chou palmiste*, el *cari*, el *civet*, de la Réunion, entre otros. Como se ha mencionado anteriormente, son muy pocos los estudiantes que han salido de México, y menor es el número conforme aquellos que han estado en un país francófono, de forma que les permitiese conocer más sobre la gastronomía. No obstante, esto también refleja que no hay un alto interés por conocer sobre la comida de otros lugares, pues podrían acercarse a la gran cantidad de material audiovisual disponible en línea, de forma gratuita, por ejemplo, a través de videos o canales de *Youtube* de cocina francesa, haitiana, senegalesa, que les pudiese brindar ideas respecto al tipo de ingredientes que se usan, el modo de preparación, entre otros. Ahora bien, tomando en cuenta que hay una considerable cantidad de restaurantes con temática francófona en Puebla (por ejemplo, *Bistro y Vinos*, *Pasquinel Bistrot*, *Le Crapaud*, *La Tierra de Alsacia*, *Le Moulin Rouge*, entre otros), esto denota que no han tenido mucho la oportunidad de acercarse a este tipo de establecimientos y que les posibiliten, de cierto modo, un acercamiento más real a lo que se podría encontrar en la vida cotidiana fuera del país. Cabe mencionar que los costos, generalmente, tienden a ser más altos, que un establecimiento mexicano, y considerando que la comunidad de la LEF es de un nivel socioeconómico medio (53%), se podría entender que no suelen frecuentar, en parte, estos lugares debido a sus precios.

El siguiente aspecto a tratar alude a los artefactos escritos, los cuales, tuvieron un porcentaje de efectividad bajo (E.A.I del 25%). Esto da a entender que los estudiantes de la LEF no suelen estar muy familiarizados con lecturas en francés, o de autores francófonos, o bien, no está dentro de sus preferencias ese tipo de lectura. Llama la atención este resultado bajo por el hecho de que durante la carrera de la LEF, en su plan de estudios, sí llevan al menos tres asignaturas alusivas a artefactos escritos, que son: 1) comprensión de textos, orales y escritos en francés, 2) Literatura francesa del realismo a la 2º Guerra Mundial, y 3) Literatura francesa de la Post-guerra hasta nuestros días (Plan de Estudios de la LEF, 2019).

En lo que respecta a la segunda asignatura mencionada, se esperaría que conocieran obras de autores como Balzac, Flaubert, Zola, Maupassant, Aragon, Bernanos, de Gaulle, entre otros.

Leer este tipo de autores, en la parte del realismo, permite comprender a los estudiantes cómo era expresada la realidad de ese entonces (1850-1890), con la mayor fidelidad posible, de representar la realidad sin idealizarla; debido a que se privilegian las historias reales (vivas), los personajes tienen sentimientos verosímiles y se evoca con minuciosidad y objetividad tanto el ambiente como el físico de los personajes. Por otra parte, las narrativas publicadas durante la guerra están motivadas por la necesidad vital de contar los horrores de la guerra. Es, como se describe, como un movimiento más íntimo, pues los escritores están presionados por el tiempo y la muerte. Ahora bien, para la tercera asignatura, de igual modo se buscaría que los estudiantes conocieran sobre Sartre, Sachs, Rebatet, Genet, Malaparte, entre otros, pertenecientes a la parte de la posguerra; esta literatura llegó a ser muy politizada y los autores estuvieron mayoritariamente apegados a la ideología de izquierda. Al mismo tiempo, surgieron otras corrientes, que buscaron expresar nuevas tendencias y necesidades de la época. Para escritores cada vez más contemporáneos se esperaría que conocieran sobre Zola, Saint-Exupéry, Camus, Ernaux, Levy. Ahora bien, estos artefactos escritos no se limitan únicamente a novelas, también alude a los textos publicitarios, científicos, periodísticos (Le Monde, Libération, le Figaro, de Francia; Le Journal de Montréal, Journal de Québec, de Canadá; Le Matin, Le Nouvelliste, de Haití; Le Soir, L'avenir, de Bélgica...).

Si los estudiantes de la LEF únicamente se quedan con la literatura vista en clase, eso explica también el porqué de tan bajo nivel de efectividad en este apartado. Eso denota que no se adentran en buscar otros lugares en los que puedan conseguir libros en versión original (francesa), desde comprarlos en librerías (ya sea títulos nuevos o de segunda mano), en tiendas en línea como la Fnac (*livres numériques*, Ebook a precios accesibles), hasta haciendo préstamos en bibliotecas (BUAP, Alianza Francesa, Palafoxiana, entre otros).

Las tradiciones que se llevan a cabo en los distintos países francófonos resultaron tener una efectividad baja (E.A.I del 22%). Esto se entiende debido a que en los propios manuales de aprendizaje de FLE, la parte de las tradiciones se ve de forma “rápida” y sin un contexto a profundidad. De manera evidente éstas suelen presentarse sobre un calendario, señalando así las fechas importantes y una breve explicación de las mismas. Bajo este entendimiento, se esperaría que los estudiantes conocieran sobre algunas tradiciones tanto religiosas, históricas y civiles como: la epifanía y la *galette des rois*, la candelaria y la fiesta de las crepas, *Mardi Gras* y carnaval, el *poisson d'avril*, la fiesta nacional del 14 de julio, *la Toussaint*, Navidad, Año Nuevo...

que si bien, algunas de estas son celebradas también en México, en Francia u otros países francófonos pueden tener variaciones, pues son percibidas, vistas, entendidas, desde otra perspectiva (Madrado Miranda, 2005).

Por último, para esta dimensión, los resultados con una valoración muy baja, en cuanto a la cultura francófona, fueron para cuatro variables. La primera de ellas está asociada a las prácticas culturales sobre la comida (E.A.I del 21%); y es que, tomando en cuenta que los estudiantes tuvieron un nivel de efectividad bajo (E.A.I del 29%) en lo que respecta a la comida, es decir, conocen muy poco sobre los alimentos que se consumen en Francia, Haití, Suiza, Nigeria, Senegal y demás países francófonos, ahora, sobre las prácticas culturales, en torno a estos alimentos, se entiende que su conocimiento es aún menor. Se trata de hacer notar a los estudiantes que, en otras partes del mundo, no se come o se realizan las mismas prácticas culturales como en México (Pronovost, 2005). Por ejemplo, en Senegal, aunque los hábitos se han ido occidentalizando más, aún es bastante común ver a las familias comer con la mano. Es señalarles a los estudiantes que, si alguna vez sus anfitriones senegaleses comen con la mano, sería una buena idea que ellos hicieran lo mismo, esto con platillos como el *tiép bou diene* (arroz con pescado). Esto, además de resultar en un gesto positivo, facilitará el contacto con ellos (Mawulolo, 2016). También este punto incluye aspectos como lo que se puede o no hacer a la hora de la comida. De igual manera, en algunas partes de Senegal, es considerado de mala educación dar algo a alguien a través de la mano izquierda (este gesto se interpreta como descortesía), o bien, comer con la mano izquierda (considerado sucio). Cuestiones como éstas son ciertamente necesarias para conocer y tener un buen desarrollo de la competencia intercultural.

La segunda variable con una efectividad muy baja fue la de los artefactos nacionales (E.A.I del 19%). Ésta se relacionó con el grado de (re)conocimiento de las distintas banderas de los países francófonos, así como su himno nacional, sus personajes nacionales y elementos propios de cada país francófono. Este resultado se interpreta a partir de que los estudiantes saben sobre Francia, su bandera, identifican el himno *La Marseillaise* (aunque no conozcan la letra), reconocen la Marianne, el lema de *liberté, égalité et fraternité*, pues son artefactos que se ven comúnmente en las películas, en la televisión (en las transmisiones de eventos deportivos, como las Olimpiadas), y en ocasiones vienen referidos en los manuales de aprendizaje de FLE (en los que se muestra la bandera o alguna estrofa del himno). No obstante, por lo que se refiere a otros

países francófonos, este conocimiento llega a ser limitado o nulo (aplica para el método Édito A1). Continuando con estos artefactos nacionales, los estudiantes ubican (en algunos casos); pero no conocen en profundidad sobre la vida, obra, o importancia de ciertas personalidades francesas como, por ejemplo: Jacques Prévert, Jean Jaurès, Napoléon, Molière, Emmanuel Macron, Louis de Funès, Coluche, entre otros. Es importante que los estudiantes de la LEF conozcan sobre los artefactos nacionales de estos países francófonos pues les permite observar y comprender cómo se comportaban las personas y las sociedades a través de estos, o por qué surgieron estos (Datta, 2017). El hablar de artefactos nacionales abarca más que fechas, nombres y lugares. En la interculturalidad toma importancia al dar a conocer cómo las culturas recuerdan los eventos, cómo esos eventos se presentan a la próxima generación y cómo el presente se relaciona con el pasado.

Las significaciones que se le dan, por ejemplo, a la suerte o la mala suerte, el éxito o el fracaso, la vida o la muerte; la felicidad o la tristeza, para un francófono fue la tercera variable que resultó muy baja (E.A.I del 15%). Y es que, en todo el mundo, puede que no se expresa del mismo modo la felicidad, por ejemplo, que mientras que para unos denota cierto aspecto para otros es lo contrario. Es importante mencionar las significaciones en clase de FLE, puesto que esto podría evitar que en un encuentro intercultural los estudiantes lleguen a caer en un choque cultural, o en malentendidos, al ver que la cultura extranjera no coincide con la propia o viceversa (Oberg, 1954). A modo de ejemplo, de acuerdo con un estudio realizado por RTBF TENDANCE en 2020 la felicidad para los países encuestados coincidió en tener un bienestar emocional, medido a partir de varios criterios como la salud física y mental, la relación con la pareja o cónyuge, los hijos o las condiciones de vida. Del ranking también emergen otras fuentes de felicidad, como la situación económica personal (Francia, Hungría, Rusia), los amigos (Australia, Bélgica, Gran Bretaña), las aficiones (Japón), la diáspora, el empleo y la religión (Haití). De ahí la importancia de entender que hace feliz a uno mismo como persona y qué es lo que hace feliz al otro, ver si hay puntos en común, o qué se puede aprender de los demás en las diferencias (Srivastava, 2005).

Las prácticas culturales alusivas a las diferentes ceremonias que hay en los países francófonos obtuvo el menor porcentaje de efectividad de todas las variables (E.A.I del 13%). Este punto comprende el saber qué hacer, cómo comportarse, cómo vestir, por ejemplo, en una boda, ya sea en Francia, en Mali, en Madagascar o en Suiza. Por celebraciones pueden entenderse

celebraciones de vida (nacimientos, bautizos, la pubertad, cumpleaños, el paso a la edad adulta, graduaciones, matrimonios, entierro/funerales...), celebraciones religiosas (Navidad, Pascua...), entre otras. En Haití, por ejemplo, en lo que respecta a las bodas, el hombre es quien tiene que pedir en matrimonio a su mujer, pero diferente a como lo haría un francés o suizo, y es escribiéndole una carta en la que expresa sus deseos. Ésta se entrega a un familiar de la novia, quien luego se la entregará a ella. Si la joven abre la carta, acepta el pedido, si se niega a abrir la carta, significa que no desea casarse con la persona que le envió la carta (Clay, 2021). En Haití, a diferencia de Francia, la ceremonia religiosa tiene un valor legal. Las novias haitianas pueden casarse en la iglesia o en el ayuntamiento. Es menos común que en Francia ver bodas con una ceremonia civil seguida de una ceremonia religiosa. La ceremonia de la boda puede durar hasta 3 horas. Es ahí la importancia de que los estudiantes conozcan, en este caso, como los matrimonios pueden desarrollarse de forma diferente a la que están acostumbrados a ver o participar en México.

Esta baja efectividad alcanzada confirma lo encontrado por Hall (1976) en el que refiere que las personas, van a tener un mejor conocimiento de la parte externa o consciente de la cultura (lo que se puede ver como la punta del iceberg, a simple vista) a diferencia de lo que se encuentra mucho más profundo como las prácticas culturales. Es ahí donde Hall sugiere que la única forma de aprender la cultura interna de los demás es participando activamente en su cultura. Lo que este modelo enseña es que no se puede juzgar una nueva cultura basándose solo en lo que se ve a primera instancia. Se debe tomar el tiempo, de forma consciente, para conocer a las personas de esa cultura e interactuar con ellas. Solo así se podrán descubrir los valores y creencias que subyacen en el comportamiento de esa sociedad.

## **7.2 Valoración de la dimensión simbólica, según los estudiantes (a partir del análisis t para dos muestras independientes)**

La prueba t, también llamada prueba de Student o distribución t, tiene su base en una ley de probabilidad llamada ley de Student. Se trata de una prueba estadística popular utilizada para medir las diferencias entre las medias de dos grupos con respecto a un valor estándar. La ejecución de esta prueba sirve para comprender si las diferencias son estadísticamente significativas, es decir, si no son fruto del azar. Mediante el uso de la prueba t, en esta

investigación, se pudo saber si existían diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes que influían en los resultados de las 8 variables de comparación observadas (ver Figura 7.4).

**Figura 7.4.** Las 8 variables dicotómicas de comparación en D.S.



*Fuente: Elaboración propia*

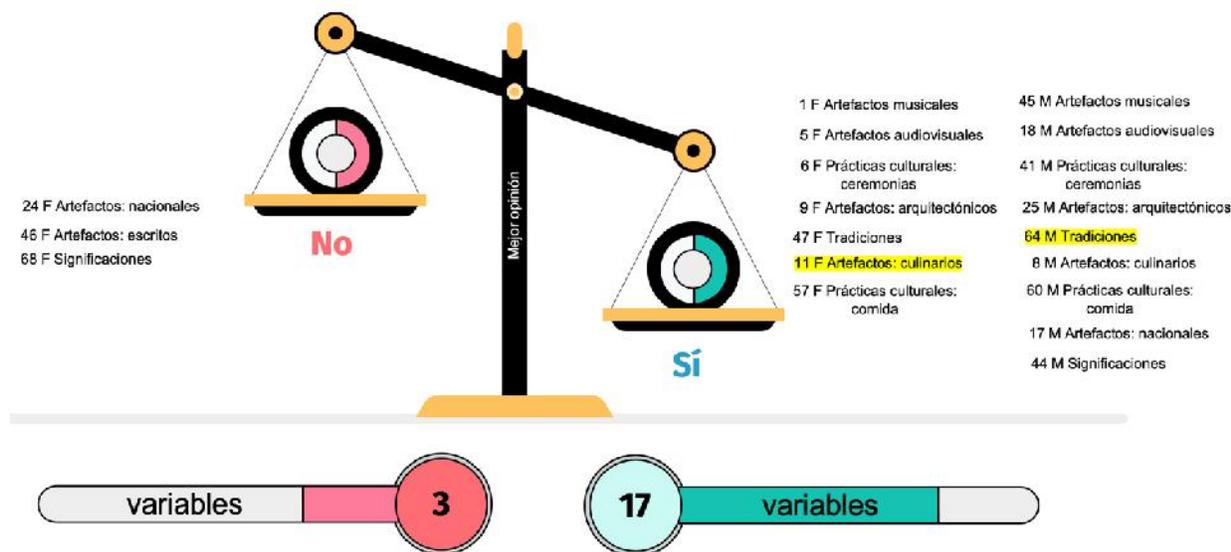
Como se puede observar, este tipo de variables se trabaja exclusivamente con respuestas dicotómicas, es decir, de dos opciones, por ejemplo, “sí o no”, o bien, “hombre o mujer” (para el caso del sexo, ya que no se asigna aleatoriamente). (Para ver la explicación de cómo se hace la prueba t para 2 muestras, ir a Anexo 3).

Ahora bien, en relación con la primera variable de comparación: “2. Haber vivido en otro país”, se observa que aquellos estudiantes que han tenido la oportunidad de radicar en otro país tienen una mejor opinión que quienes no lo han hecho (ver Figura 7.5). Pese a que sólo es el 6.4% de la población estudiantil que sí ha vivido fuera de México, es importante señalar que es ésta quien da un mayor peso a las respuestas dadas, ya que mantuvieron una óptima valoración en 17 (1, 5, 6, 8, 9, 11, 17, 18, 25, 41, 44, 45, 47, 56, 57, 60 y 64) de las 20 variables dependientes que conforman la dimensión simbólica. En este sentido, se concuerda con Adler y Gundersen (2008) en que cuando una persona llega a residir por cierto tiempo en el extranjero, su desarrollo tanto personal como social se ve acrecentado. Vivir en el extranjero ofrece la oportunidad de descubrir

el país y su cultura, de ampliar el conocimiento propio, pero también el punto de vista más general del mundo. Entrar en contacto con otros estilos de vida, otros artefactos, otros símbolos, otras tradiciones, son cuestiones que, ciertamente, se van descubriendo en mayor medida cuando se vive en otro país.

Para esta variable de comparación se identificaron diferencias significativas en dos variables de las muestras dependientes que fueron: 11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona ( $t=2,249^*$ ,  $\alpha= ,025$ ) y la 64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México ( $t=2,013^*$ ,  $\alpha= ,045$ ). Ciertamente, al vivir en otro país, todo lo que sucede alrededor no se da por sentado. Por ejemplo, si se está viviendo en un país francófono, al momento en que se va a comprar la comida, se prepara, o se degusta, ésta adquiere un nuevo significado (Fox, 2014). La comida desencadena, por tanto, un papel fundamental en la definición de los roles, reglas, religión y tradiciones que tiene cada sociedad. Las tradiciones mexicanas igualmente son significativas para esta variable pues, al vivir en otro país, los estudiantes van aprendiendo que las tradiciones que hay en otros lugares no deben asumirse por los mismos patrones que la cultura de origen Oberg (1954), ya que en cada lugar se puede percibir el mundo de igual o diferente manera, desarrollando así, diferentes mecanismos y estrategias para interpretarlo.

**Figura 7.5** Análisis de la dimensión simbólica en: “haber vivido en otro país”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En esta misma variable de comparación: “2. Haber vivido en otro país”, los egresados y las profesoras reiteraron, al igual que los estudiantes, la importancia de llegar a vivir en otro país. A este respecto, 1 egresada y 3 profesoras (P1, P3, P5 y P8), hablaron sobre el tema, y convinieron en que, al radicar en otros lugares fueron aprendiendo más sobre las tradiciones de esos sitios; se adentraron en conocer otras prácticas culturales (principalmente las relacionadas a la comida); de igual manera, tuvieron que hacer uso de otros artefactos distintos a los de su país de origen; también debieron aprender sobre otras significaciones, al mismo tiempo en que le otorgaban un gran valor a las suyas; así como a experimentar y manejar situaciones de choque cultural a su llegada (principalmente con artefactos culinarios y arquitectónicos), (ver testimonios<sup>1</sup> en la Figura 7.6).

Con esto, se entiende que, estando en el extranjero, las participantes aprendieron a ser más flexibles, a abrirse a nuevas cosas, al mismo tiempo en que valoraban o ponían en reflexión todo

<sup>1</sup> Los testimonios de los egresados y profesoras se presentan de forma gráfica, haciendo interconexiones entre sí, en cada de una de las imágenes que así lo señalan.

aquello con lo que ellas habían crecido, con lo que se habían rodeado, y con lo que eran; de manera que, a su regreso a México, se vieran cargadas de mayor conocimiento, experiencia, bagaje cultural, los pudiesen compartir con sus estudiantes en las clases de LE. Siendo que pasaron por momentos tanto buenos como malos en el extranjero, estas 4 participantes están ahora conscientes de que esas estancias largas, fuera de su país de origen, les ayudaron en el aspecto tanto personal, como social (Adler y Gundersen, 2008), además del profesional.

Ahora bien, para una mejor explicación, se hizo la diferenciación de los testimonios en cuanto a si eran de índole personal o profesional. En lo profesional se localizaron 3 narrativas, mientras que para lo personal fue el doble. De manera específica, en lo profesional, aparecen los testimonios de 1 egresada (P1) y 1 profesora (P5). Por un lado, la egresada comenta que en sus clases de francés, se ha presentado la situación en la que los alumnos buscan hacer la comparativa de ciertos artefactos culinarios (Kittler et al., 2012) con el fin de obtener un equivalente exacto en su propia cultura. En muchas ocasiones esto no será posible, y en ese sentido la egresada (ahora profesora) debe intervenir y explicar la situación, en ocasiones puede hacer uso de su experiencia de cuando vivió en el extranjero para ejemplificar mejor lo demandado. Por otro lado, la misma egresada comenta que, al trabajar en Francia con alumnos franceses, llegó a pasar que estos se preocuparan por el hecho de que ella llegase a extrañar su hogar y todo lo que representa para ella la cultura mexicana, entre esto, la comida. Motivo por el cual, le prepararon la sorpresa de llevarle un platillo de origen mexicano, elaborado por estudiantes franceses.

La profesora (P5), menciona que ella busca darles un giro diferente a sus clases, introduciendo actividades más reales, pues, a partir de lo que ella vivió como alumna en la LEMO, no quiere repetir esa experiencia. En años anteriores, su profesor de francés solía hablarles de cuando él era joven y comía bellotas. Por tanto, eso no representó nada para ella y por tal motivo, ahora busca que las actividades que se hacen en su salón, como profesora, sean significativas para sus alumnos.

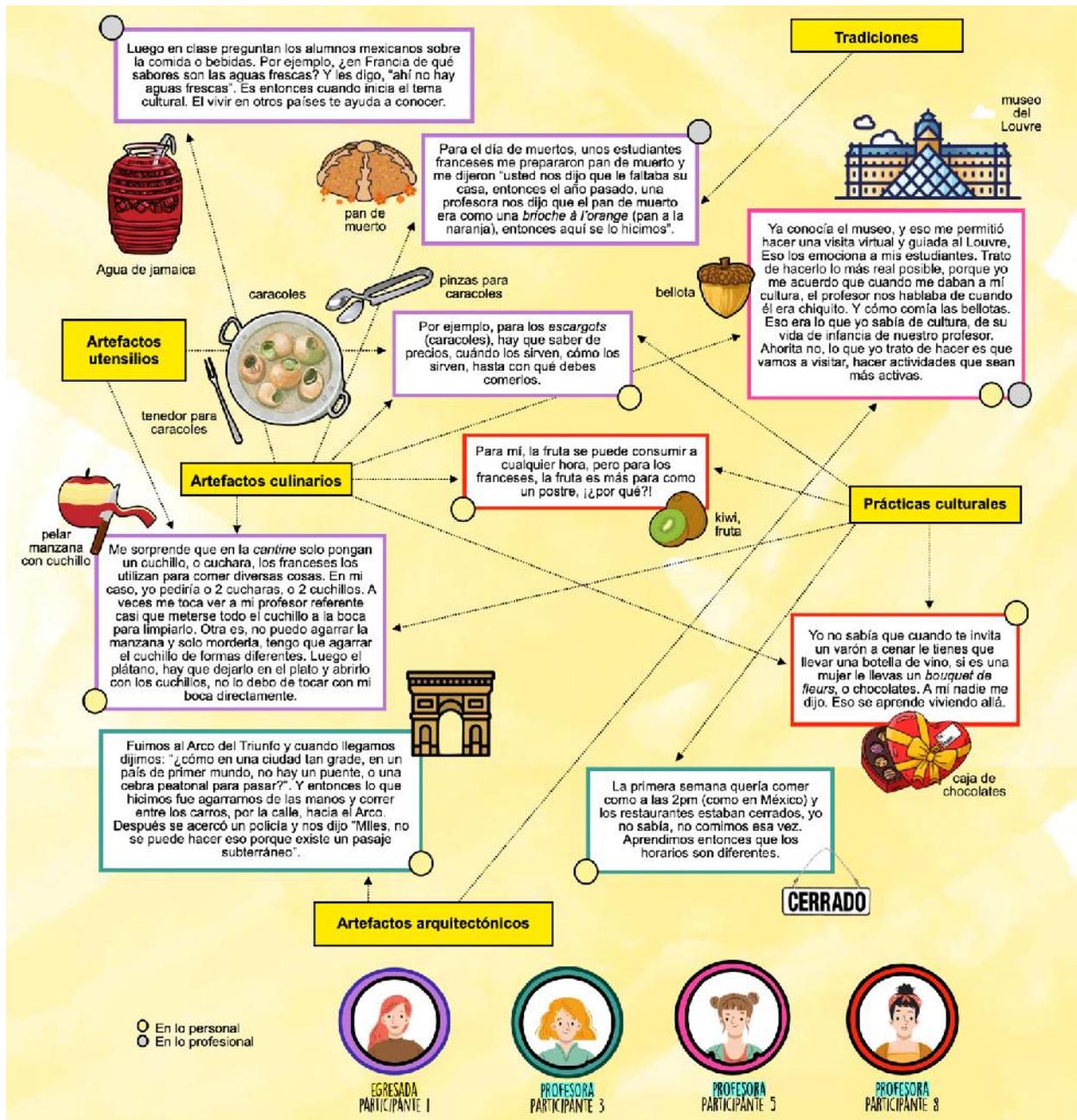
En cuanto a los artefactos utensilios, la egresada P1 señala que le fue difícil, el hecho de saber cómo comer cierto alimento, de qué cubiertos apoyarse y cómo emplearlos (*The cultural dimension of food*, s.f), pues al no existir esa comida en su país de origen, eso representaba un total desconocimiento de qué hacer; por mencionar algunos ejemplos, ella cita la vez de cuando

vivió en el extranjero y comió caracoles, o bien, cuando debía hacer uso de varios tipos de cubiertos para comer frutas. En los artefactos culinarios, se encontraron varias intervenciones. La egresada P1, retoma el momento en que ella debía comer frutas como postre, en la *cantine* de la escuela en Francia, lo cual le representaba un momento muy grande de ansiedad. La profesora P8 concuerda con la participante anterior, pues también para ella, el comer fruta como postre le resultaba extraño, pues en México, la fruta puede consumirse a cualquier hora del día.

En cuanto a artefactos arquitectónicos, la profesora P3 relata la vez en que fue al Arco del Triunfo y, por desconocimiento, de cómo funcionaba el acceso a éste (Teymourash, 2016), casi es atropellada. En otro aspecto, la profesora P5 menciona que ella trata de hacer actividades realistas y, por ende, ha logrado concertar una cita para visitar, de manera virtual, el museo del Louvre, en tiempo real. Del museo, ella tuvo referencias y lo conoció cuando se fue a vivir a Francia por unos meses.

Por último, en las prácticas culturales se tiene la intervención de la profesora P8 quien señala que ella desconocía qué debía hacer (Srivastava, 2005), al momento en que la invitaban a cenar en un hogar francés. En otras palabras, ella no sabía si era bien visto, culturalmente hablando, el llegar con algo (comida, regalo) para los anfitriones, o si se llegaba con las manos vacías. No fue sino hasta haber vivido esa experiencia que aprendió que depende del género del anfitrión se debe de llevar o una botella de vino (para los varones) o un ramo de flores (para las mujeres). En este apartado, se retoman también los comentarios anteriores, de la egresada P1 y la profesora P8, en relación a la comida (frutas, caracoles) de que por ser algo a lo que no estaban acostumbradas en su país de origen (México) no sabían cómo comerlos.

Figura 7.6 Haber vivido en otro país, red cualitativa en D.S.



Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a la segunda variable de comparación: "5. Sexo", el ser mujer u hombre no contribuye a explicar lo simbólico, pues no se encontró que las mujeres tuviesen una mejor

opinión con respecto a los hombres o viceversa (ver Figura 7.7). De hecho, considerando que son 20 variables dependientes las que se tomaron en cuenta, las mujeres expresaron tener mejor opinión en la mitad de éstas (5, 6, 8, 17, 18, 41, 44, 45, 57 y 64), mientras que los hombres tuvieron mejor opinión en las otras 10 variables restantes (1, 9, 11, 24, 25, 46, 47, 56, 60 y 68).

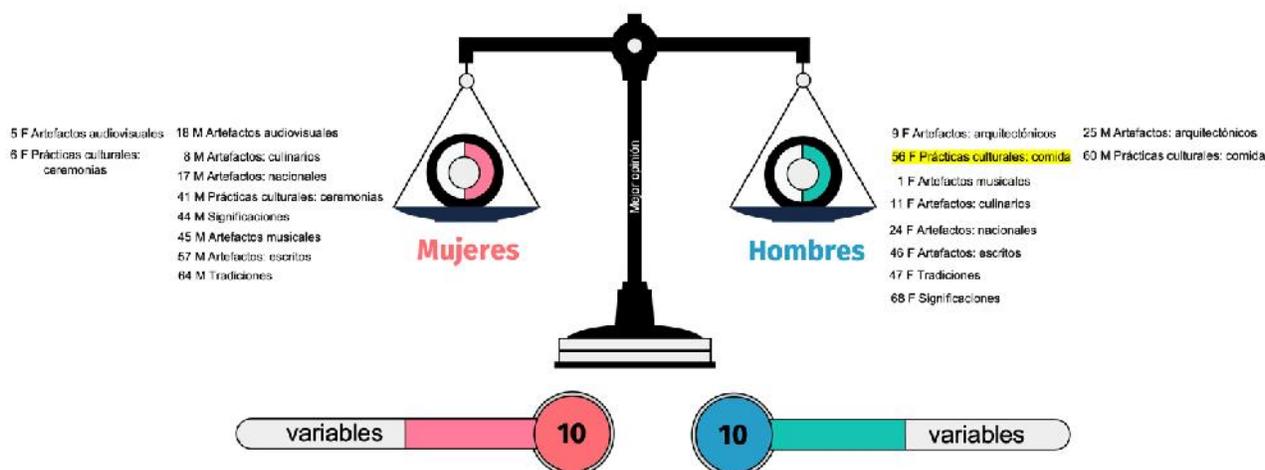
De acuerdo con Collins y Tisdell (2002) en tiempos remotos, las tasas de participación en actividades de ocio fuera del hogar estaban diferenciadas con respecto al género, siendo la mayoría de las actividades masculinas las que se realizaban en el exterior. No obstante, en tiempos modernos, las diferencias entre los patrones de viaje de hombres y mujeres parecen ser menos pronunciadas que antes. Es así como se aprecia que, el número de las y los estudiantes que han efectuado algún intercambio académico o cultural en el extranjero (país francófono) es igual, 2 para las mujeres (1 Francia, 1 Canadá) y 2 para los hombres (2 Canadá); sin embargo, se observa que quienes tienen mejor opinión en variables relacionadas a la cultura francófona son los hombres. Ahora bien, si se toma en cuenta el número de estudiantes que viajaron al extranjero (Canadá, Francia, Suiza y Bélgica) con fines turísticos, se observa que hay 18 estudiantes (7.75%) de entre los cuales 7 son hombres y 11 son mujeres; representado por un número menor, aun así, se lleva la mejor opinión el sexo masculino.

En cuanto a las mujeres, es lo contrario, pues son ellas quienes evidenciaron una mejor opinión en variables vinculadas a la cultura mexicana con respecto a los hombres. De acuerdo con la información arrojada, son más las mujeres las que han viajado por México, con un número de 131 estudiantes (56.4%), contra 55 hombres (23.7%), los que han recorrido diversas partes del país; de ahí que se entienda que al haber viajado más las mujeres conozcan y tengan mejores referentes culturales sobre el propio país.

Para esta variable de comparación sólo se identificó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de la muestra dependiente que fue: 56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos ( $t=-2,002^*$ ,  $\alpha=,046$ ) en favor de los hombres. Y es que, en México, el comer en la calle es un factor cultural y social muy fuerte, además de ser bien aceptado (EduPortas, 2014). Y en este sentido, son los hombres quienes llegan a privilegiar más los alimentos que requieren de menor preparación (De Saint Pol, 2008); por tal motivo, suelen gastar más dinero y tiempo para ir a comer fuera de su domicilio, es decir, afuera han aprendido sobre cómo se come en México, los distintos platillos, horas,

utensilios, el qué hacer o qué no hacer, con respecto a la comida. Por consiguiente, se pudiese pensar que se interesan más por saber qué a la hora de comer en otros países, si es similar o distinto a cómo funciona en su país de origen, México.

**Figura 7.7** Análisis de la dimensión simbólica en: “sexo”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

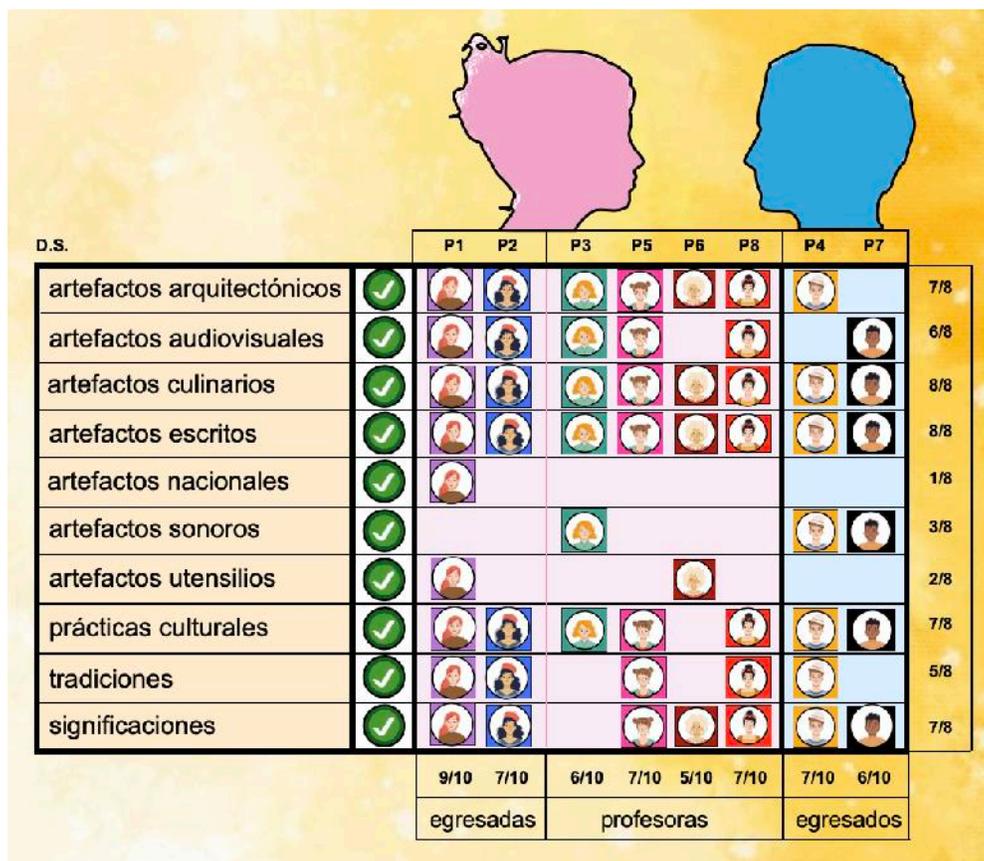
En lo que corresponde a los participantes de la segunda etapa, se observa que son las mujeres (egresadas como profesoras) las que llegan a cubrir el mayor número de elementos que conforman la dimensión simbólica de la competencia intercultural, con respecto a los hombres (ver Figura 7.8). Aunado a lo anterior, se ve que son ellas quienes hablan frecuentemente sobre: a) los artefactos arquitectónicos, b) los artefactos culinarios y c) los artefactos escritos, que pertenecen tanto a la cultura mexicana como a la francófona. Esto se debe, en gran parte, a las experiencias de viaje que han tenido en su propio país como en el extranjero, a la formación recibida y concluida en la LEF, además de la experiencia que han ido adquiriendo en el campo laboral y las ha ido enriqueciendo. Los resultados muestran, por consiguiente, un mejor desarrollo de la competencia intercultural, a diferencia de las estudiantes en curso, pues evidencian ampliamente un equilibrio entre ambas culturas; la propia como la extranjera.

Por otro lado, los elementos que menos suelen ser abordados por ellas son: a) los artefactos sonoros o musicales, b) los artefactos nacionales y c) los artefactos utensilios. A este respecto, mencionan no contar con un amplio conocimiento sobre estos elementos (en lo que concierne a la cultura francófona), y no por falta de interés, sino porque no suelen ser tan abordados en los propios métodos de aprendizaje; es decir, han tenido una aproximación, muy superficial, a lo que son países como Francia o Canadá, dejando a un lado, y en total desconocimiento, a los otros países francófonos. Por ejemplo, en cuanto a lo musical, varias de ellas externan la preocupación de no poder dialogar, debatir o simplemente expresar sus gustos o disgustos, en torno a cantantes, tipos de música, las letras, los instrumentos, e idearios, que forman parte de la experiencia sonora-musical de los diferentes países francófonos.

Continuando con el punto anterior, los hombres manifestaron tener un mayor desenvolvimiento en: a) los artefactos culinarios, b) los artefactos escritos, c) los artefactos sonoros-musicales, c) las prácticas culturales y d) las significaciones, que forman parte de la propia cultura como la extranjera (la francófona). De igual manera, los resultados ponen ante la vista, un progreso en cuanto a la competencia intercultural, en contraste a cuando solo eran estudiantes de la LEF, pues ahora evidencian una estabilidad entre ambas culturas; dándole una valorización, que antes era mínima, a la parte mexicana. A ellos, el hecho de viajar, o vivir en otras partes, les ayudó a hacer consciencia de su propia cultura y a aprender más sobre ella.

En otro punto, los elementos que menos suelen ser tratados por ellos son: a) los artefactos utensilios (de la cultura francófona) y b) los artefactos nacionales (de la cultura mexicana). Los egresados mencionan que muchas de las herramientas o instrumentos que se emplean para la realización de diferentes actividades en algunos de los países francófonos les son completamente desconocidas y, en muchas ocasiones, temen hacer uso de ellas, pues podrían llegar a afectarlas o ridiculizarse en un país diferente. En cuanto a los artefactos nacionales comentan que, de México, no se sienten con la confianza de hablar al respecto, pues pese a que han tenido una enseñanza y formación mexicana, muchos de esos elementos los han ido olvidando, como la letra completa del himno nacional, b) varias fechas importantes, o c) los personajes nacionales, por mencionar algunos. Sin embargo, ante este hecho, ellos reconocen que les gustaría retomar este tema y reaprender sobre su cultura, la mexicana, con el fin de transmitir también a sus estudiantes un buen conocimiento y valor hacia la propia identidad cultural, su legítima esencia, su sentido de ser, su origen, su historia (Manzano, 2018).

Figura 7.8 El sexo de los participantes, red cualitativa en D.S.



Fuente: Elaboración propia

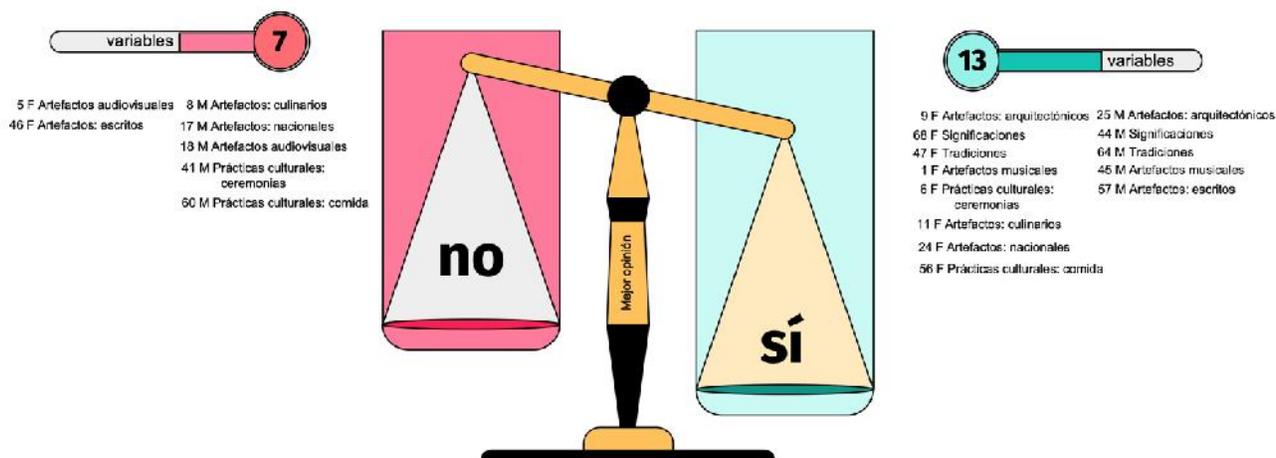
En el caso de la tercera variable de comparación: “15. Cuentas con alguna certificación internacional de lengua”, se reportó que aquellos estudiantes (32) que sí se han podido certificar en alguna lengua extranjera cuentan con una mejor opinión que quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura (200) (ver Figura 7.9). Considerando lo anterior, aunque únicamente el 13.8% de la población estudiantil está certificada, ésta logra otorgar un alto peso a las respuestas dadas, pues se da una buena valoración, por parte de los estudiantes certificados, en 13 (1, 6, 9, 11, 24, 25, 44, 45, 47, 56, 57, 64 y 68) de las 20 variables dependientes que conforman la dimensión simbólica.

El presentar certificaciones de lengua internacional además de demostrar que se tiene dominio en cierto nivel de la lengua extranjera, prueba que se tiene una comprensión mucho más profunda de otras culturas, pues abarca, no sólo la propia cultura de esa lengua que se está certificando, sino también sus prácticas, tradiciones, significaciones y/o artefactos relacionados a la vida cotidiana de los hablantes nativos. Esto revela que se está listo para afrontar nuevos desafíos y desarrollar nuevas relaciones con personas con una enculturación diferente a la propia (Kaleido, 2021).

A medida que los estudiantes investigan y se preparan para certificarse en otras lenguas, adquieren conocimientos sobre los puntos en común y las diferencias entre las culturas que se están viendo. De acuerdo con Doehla (2015), la indagación cultural conduce a una mayor comprensión de la propia cultura, una mayor conciencia de las similitudes y diferencias entre culturas y una mayor autoconciencia por eso, también se ven reflejadas aquí algunas variables relacionadas a la cultura mexicana. A medida que los estudiantes reflexionan sobre los resultados de su indagación, se dan cuenta de cómo la cultura afecta las actitudes y la visión del mundo de uno mismo. Alcanzan una comprensión más profunda de los demás, y también crecen en flexibilidad, adaptabilidad, empatía y respeto.

Los estudiantes que no están certificados obtuvieron mejor opinión en 2 variables de la cultura francófona, los artefactos audiovisuales y escritos. Esto se apoya en que, posiblemente, estos estudiantes tengan un mayor acercamiento a las películas, series, videos musicales y/o libros de la cultura francófona, con respecto a los que están certificados; donde estos últimos quizá dediquen, en mayor medida, su tiempo al estudio y preparación para la certificación de nuevas lenguas o diferentes niveles. Si bien los resultados de esta tercera variable de comparación muestran diferencias, éstas no fueron significativas, estadísticamente hablando.

**Figura 7.9** Análisis de la dimensión simbólica en: “certificaciones de lengua”



Fuente: Elaboración propia

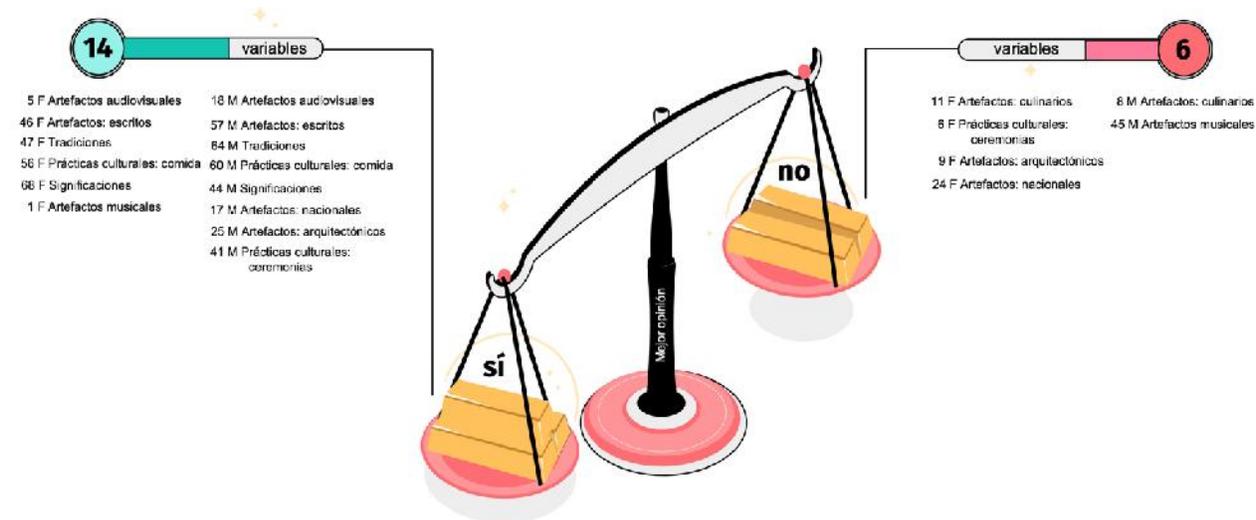
Para la cuarta variable de comparación: “26. Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero”, los estudiantes de la LEF que sí han viajado fuera del país (12.9%), en 14 (1, 5, 17, 18, 25, 41, 44, 46, 47, 56, 57, 60, 64 y 68) de las 20 variables dependientes que conforman la dimensión simbólica demostraron tener una mejor opinión con respecto a los que no han salido de México con fines turísticos (ver Figura 7.10).

Este resultado se entiende desde la óptica que el viajar significa estar constantemente expuesto a algo nuevo... personas, tradiciones, prácticas, artefactos, realidades y más. Estos estudiantes que han viajado, sin duda alguna se muestran más abiertos a expandir sus horizontes, a aumentar su conocimiento y comprensión del mundo y las personas (Stone y Petrick, 2013); lo cual, les ayuda a crecer, a ser más comprensivos, a adquirir nuevas habilidades y a poder comprender adecuadamente otras realidades y formas de vida, ni mejores ni peores, simplemente diferentes. Viajar es la mejor manera de romper con los prejuicios, las ideas preconcebidas, permitiendo acercarse a las personas. Aprender sobre culturas y experimentarlas verdaderamente por sí mismos, posibilita la comprensión de las riquezas de la propia identidad cultural (de ahí que 8 variables dependientes, alusivas a la propia cultura, hayan sido valoradas con una mejor opinión), así como tener la consciencia de las diferencias entre cada nación (Walsh, 2009).

La autoconciencia fue un componente integral, que tuvieron los estudiantes de la LEF, para salir al extranjero. Ellos, al tomarse un tiempo para pensar y comprender la propia cultura y cómo ésta se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo, sin duda alguna, les permitió abordar de mejor manera las preguntas y curiosidad que las personas que pudieran haber tenido hacia ellos y viceversa (Abdallah-Preteille, 2005). Y es que, las interacciones, aparentemente simples, pueden contener muchas capas de significado. Comprender cómo los demás ven el mundo les brindó a este 12,9% de los estudiantes de la LEF la capacidad de ajustar su perspectiva y aumentar su capacidad de empatía, compartir, por ejemplo, sobre las tradiciones que hay en México, lo que significa para los mexicanos la felicidad, la muerte, el trabajo..., los artefactos nacionales que identifican al mexicano, dar a conocer cómo se llevan a cabo ciertas prácticas culturales, los monumentos, literatura, cine, que son representativos del país.

Por último, al igual que en la variable de comparación anterior, no se identificaron diferencias significativas, estadísticamente hablando, es decir, todas las variables fueron mayores al 0.05.

**Figura 7.10** Análisis de la dimensión simbólica en: “haber viajado como turista al extranjero”



Fuente: Elaboración propia

Conforme a lo observado en la quinta variable de comparación “28. Has viajado por México”, los estudiantes de la LEF que han viajado por México (78.9%), para conocer y descubrir su país, consiguieron tener una mejor opinión en 18 (1, 5, 6, 8, 9, 11, 17, 18, 24, 25, 41, 44, 45, 47, 56, 57, 60 y 64) de las 20 variables consideradas en la dimensión simbólica, en comparación con aquellos estudiantes (21.1%) que no han salido de Puebla, para viajar y conocer su país (ver Figura 7.11).

Cabe señalar que, a diferencia de las variables de comparación previamente analizadas, donde los estudiantes que sí habían viajado, o estaban certificados y tenían una mejor opinión, estaban representados por un número menor con respecto a los que no lo habían hecho; para este caso fue diferente, pues resultó mayor el número de estudiantes que sí ha viajado por el país y mantiene una buena opinión al respecto. Estos resultados demuestran que, el viajar por el propio país, es sumamente enriquecedor que como cuando se sale al extranjero (SECTUR, 2018). El viajar por el propio país, hizo que los estudiantes pudieran notar una gran diversidad en cuanto a la gastronomía, los ecosistemas, los monumentos, los escritos, la historia, la forma que tiene el mexicano de ver el mundo, entre otros. De este modo, evidencian tener una gran consciencia sobre los artefactos culturales, las tradiciones, significaciones, que hay en la cultura mexicana, lo cual también les ha permitido, a partir de eso, tener también una mejor aceptación hacia la cultura extranjera. A partir de lo propio también reconocen lo que es igual o diferente en las demás sociedades.

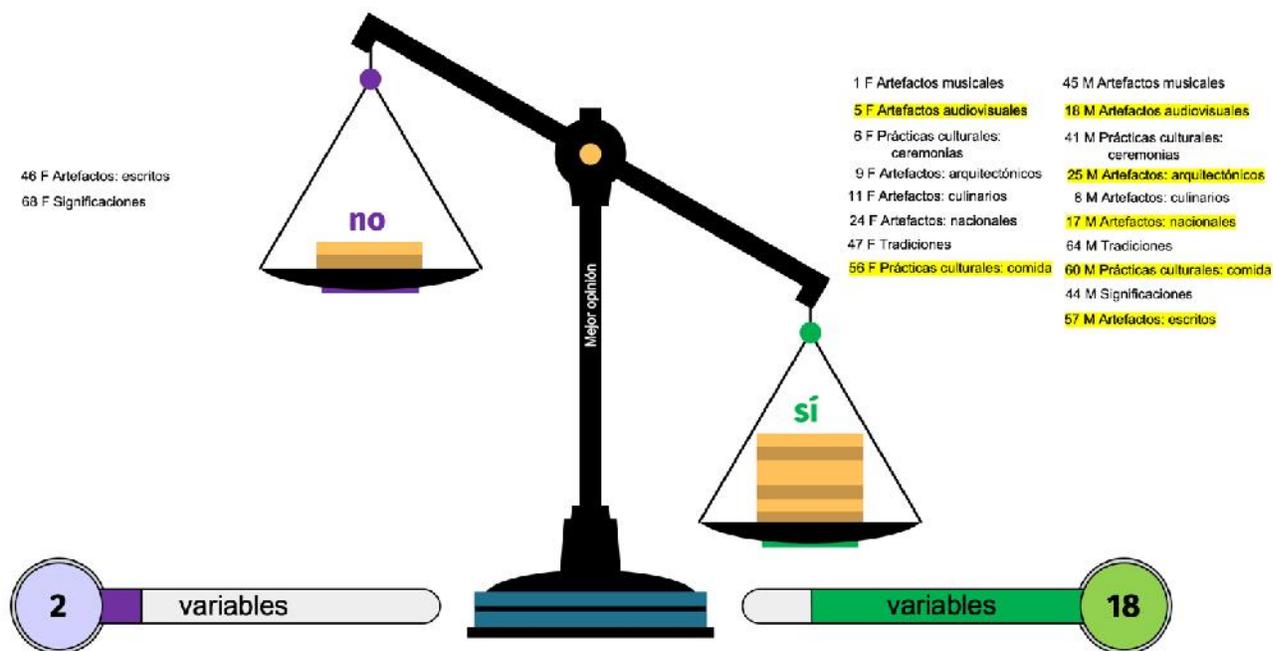
De acuerdo con Aguado (2005), cuando se viaja, los elementos culturales no deben ser vistos como una simple lista por cumplir, en los que se tenga, por ejemplo, que ir a ver cierto lugar, o degustar tal platillo; en complemento con lo anterior, se esperaría que las personas que están viajando se involucraran más, es decir, que interactuaran y trataran de entender cómo estos elementos culturales se van integrando en la vida cotidiana de las personas del lugar en donde están y, efectivamente, esto se puede ver reflejado en cómo los estudiantes de la LEF, que sí han viajado por México, llegan a tener una percepción favorable de las variables relacionadas con la cultura mexicana, se aprecia una identidad sólida, y un mejor conocimiento de lo propio.

En esta variable de comparación se identificaron diferencias significativas en siete variables de las muestras dependientes que fueron: 5. al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona ( $t=2,043^*$ ,  $\alpha= ,042$ ), 17. (Re)conozco el himno, la bandera y

los personajes nacionales de México ( $t=2,879^*$ ,  $\alpha= ,004$ ), 18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana ( $t=3,315^*$ ,  $\alpha= ,001$ ), 25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México ( $t=2,352^*$ ,  $\alpha= ,020$ ), 56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos ( $t=2,112^*$ ,  $\alpha= ,036$ ), 57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México ( $t=1,996^*$ ,  $\alpha= ,047$ ) y 60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México ( $t=3,383^*$ ,  $\alpha= ,001$ ).

Y es que, cuando se viaja con el fin de descubrir nuevos lugares, aparecen situaciones tan simples pero significativas, como la necesidad de adaptarse a nuevas sensaciones, paisajes, formas de hacer, sabores (Vázquez, 2017). Es ahí donde se va observando cómo es que van cambiando las cosas con respecto al lugar de origen; por ejemplo, los monumentos y su arquitectura, lo audiovisual, los personajes nacionales que son originarios o influyeron en tal lugar, la comida tan diversa, así las prácticas culturales que giran en torno a ésta.

**Figura 7.11** Análisis de la dimensión simbólica en: “haber viajado por México”



Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

En este sentido, la totalidad de los participantes (egresados y profesoras) expresaron que tras haber concluido la LEF, sí han tenido la oportunidad de viajar por México, visitando otros estados de la República. Con una carrera terminada, y ya titulados, se les han abierto las puertas para laborar en diversas instituciones; por consiguiente, ya sea por motivos de placer o por valor curricular y actualización (asistencia a eventos y congresos académicos), es que han recorrido otros lugares del país que antes no conocían. Por tanto, estos resultados evidencian que, si en calidad de estudiantes ya viajaban por México, ahora como egresados y profesores activos, lo hacen aún más, contando con mejores opciones de estadía, alimentos, lugares visitados, a como lo hacían anteriormente siendo estudiantes.

El viajar por el propio país, a estos participantes, les sigue siendo una experiencia enriquecedora (SECTUR, 2018). Al viajar han ido aumentando sus conocimientos respecto a los diferentes elementos que comprenden la dimensión simbólica, de la cultura mexicana que, ciertamente les ayudará, pues a partir del reconocimiento de lo propio es que podrán reconocer lo que es similar o distinto en las demás sociedades. Concordado con Aguado (2005), los egresados y profesoras se han ido involucrando más, pues al viajar han ido comprendiendo cómo estos elementos culturales se integran en la vida cotidiana de las personas del lugar en donde están. Un aspecto importante a notar es que, las participantes P1 y P2, que son egresadas de la LEF de generaciones más recientes, son las que demostraron tener un conocimiento más profundo y reflexivo sobre los elementos que conforman la dimensión simbólica de la cultura mexicana, a diferencia de las profesoras que, en su mayoría, son también egresadas, pero pertenecen a generaciones anteriores de la LEMO (ver testimonios en la Figura 7.12).

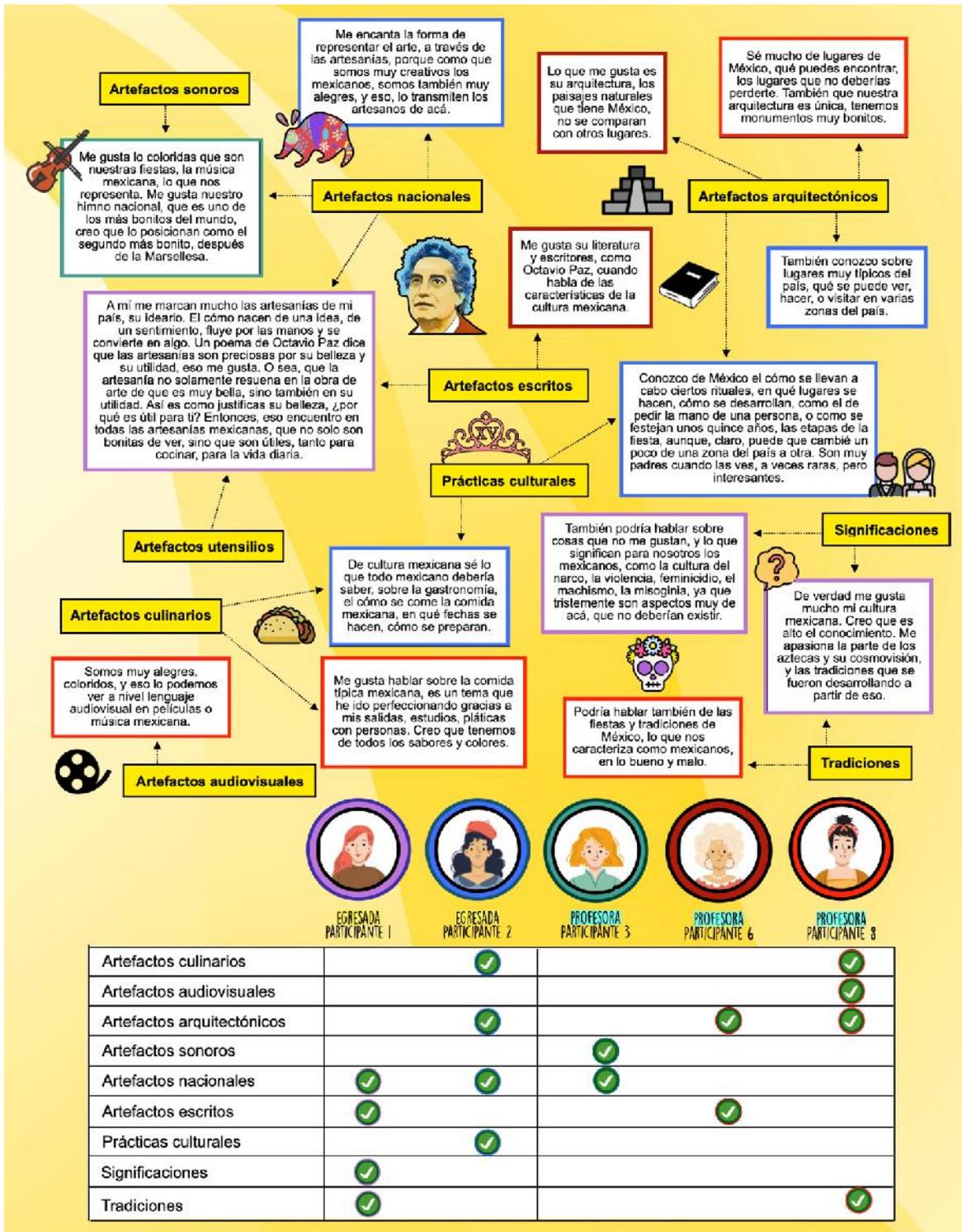
Dentro de los resultados, de esta parte cualitativa, también se observa que: a) los artefactos nacionales, así como b) los artefactos arquitectónicos, son elementos que siguen estando muy presentes en los discursos de los participantes (tanto en estudiantes como egresados y profesoras), pues este tipo de artefactos es lo que mayormente se suele encontrar al viajar por el propio país. Por ejemplo, es rápido y visible percatarse de la arquitectura, las construcciones o diseños que enmarcan cada lugar de México, al igual que sus manifestaciones artísticas tan representativas de cada lugar, por medio de sus artesanías, por ejemplo, que llaman la atención por sus idearios y creatividad expresada.

Ahora bien, para el caso de: a) los artefactos culinarios, b) los artefactos escritos y c) las tradiciones, al igual que con los estudiantes en curso de la LEF, son elementos que sí están presentes en los discursos de los participantes, no obstante, suelen ser abordados en menor medida, a diferencia de los artefactos anteriores (ver Figura 7.12). Respecto a los artefactos culinarios, las participantes P2 y P8 mencionan que les gusta hablar sobre la comida mexicana; que, de igual manera, el haber viajado por el país, les ha permitido expandir sus conocimientos, probando cosas nuevas, o las mismas, pero con una preparación distinta a la que ya conocían. Así pues, consideran que sí saben sobre lo que se consume en México, lo que es representativo de cada lugar, sus formas de elaboración. Se sienten orgullosas también por contar con una variedad culinaria que representa a la cocina mexicana, expresada a través de diferentes olores, colores y sabores, un medio para conservar la identidad cultural (Kittler et al., 2012).

En cuanto a los artefactos escritos, se mantiene un grado de importancia, tal y como sucede con los estudiantes en curso de la LEF. Dicho lo anterior, las participantes P1 y P6 coinciden tener un alto interés y conocimiento de los textos literarios de la cultura mexicana, sobre todo de Octavio Paz y su ensayo imprescindible sobre la identidad mexicana. En lo que se refiere a las tradiciones, que también aparecen en los resultados de los estudiantes de la LEF, las participantes P1 y P8, son las que hablan más al respecto. Para ellas, las tradiciones aluden al sentido general de los saberes y prácticas que se transmiten de generación en generación, como una forma de herencia intangible (Homer, 1990), donde se transmiten de manera interrumpida contenidos culturales, a través de la historia, a partir de un acontecimiento fundacional, o de un pasado inmemorial (Madrado Miranda, 2005).

Por último, los elementos menos abordados por las egresadas y profesoras, resultaron ser: los artefactos audiovisuales, los artefactos sonoros-musicales, las prácticas culturales y las significaciones; que a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF fueron significativos y aparecieron reiteradamente. En este caso, estos elementos fueron tratados por al menos una participante (ver Figura 7.12). Es importante señalar que, el haber viajado por México, en la dimensión simbólica, no hubo comentarios por parte de los egresados hombres.

Figura 7.12 Haber viajado por México, red cualitativa en D.S.



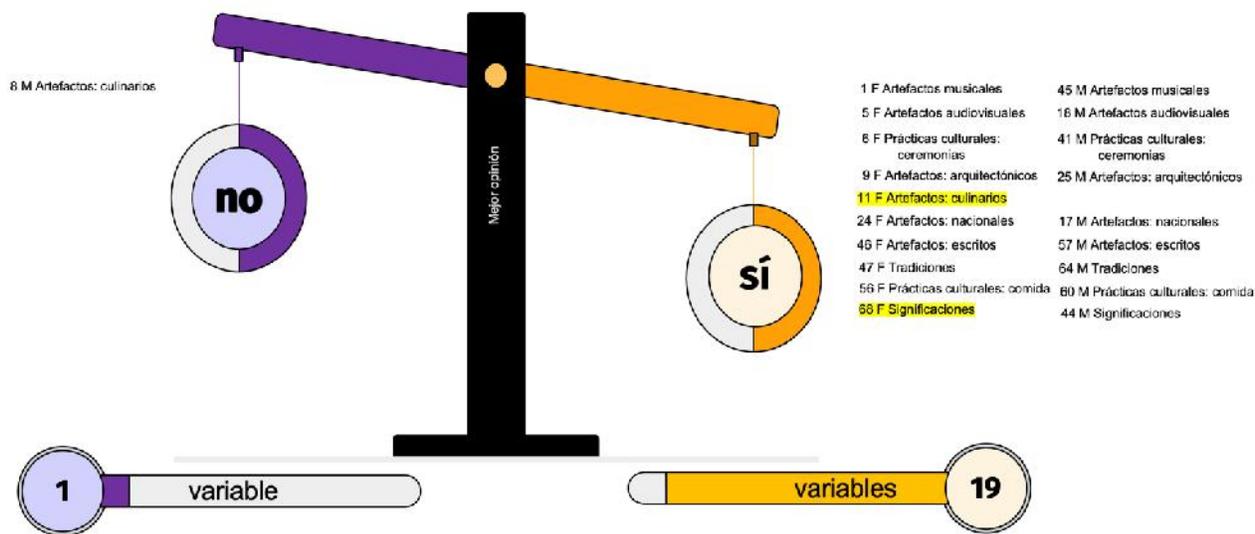
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para la sexta variable de comparación: “30. Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero”, en 19 (1, 5, 6, 9, 11, 17, 18, 24, 25, 41, 44, 45, 47, 56, 57, 60, 64 y 68) de las 20 variables que forman parte de la dimensión simbólica de la competencia intercultural, aquellos estudiantes de la LEF que sí han realizado algún tipo de intercambio manifestaron tener una mejor opinión que los que no han tenido la oportunidad de haber realizado intercambios (ver Figura 7.13).

Conforme a lo anterior, se concuerda con Abuddygram (2020) en que los estudiantes que realizan intercambios llegan a adentrarse en un contexto intercultural de una manera genuina, en el que encima de pasar por una adaptación a las nuevas situaciones, podrán relacionarse tanto con personas que son originarias de ese lugar, como con otros estudiantes que también optaron por realizar una movilidad. En este sentido, se habla de personas que están preparadas mentalmente para encontrarse con distintas representaciones, artefactos, prácticas, formas de vida, es decir, con una apertura y tolerancia mayor que las de aquellas personas que no han efectuado intercambios; esto les posibilitará hacer más sencilla la relación con los demás y hacer de su intercambio una experiencia plena (Riccio e Sakata, 2006).

En esta variable de comparación, son 6 (2.58%) los estudiantes que han salido del país con fines de intercambio académico o cultural, entre esos, 4 estudiantes (1.72%) fueron específicamente a un país francófono. Estos demostraron diferencias significativas, estadísticamente hablando, en dos variables de las muestras dependientes, que fueron: 11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona ( $t=1,984^*$ ,  $\alpha=,048$ ) y 68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono la vida/muerte ( $t=2,528^*$ ,  $\alpha=,012$ ). Esto se relaciona, por ejemplo, en cómo los franceses o quebequenses entienden la vida, qué comida consumen cuando están alegres, cuando se reúnen con amigos, o cuando celebran un nacimiento o una boda, qué significa para ellos la muerte, una ceremonia funeraria y el tipo de alimentos que habrá en este tipo de situaciones.

**Figura 7.13** Análisis de la dimensión simbólica en: “haber hecho un intercambio”



Fuente: Elaboración propia

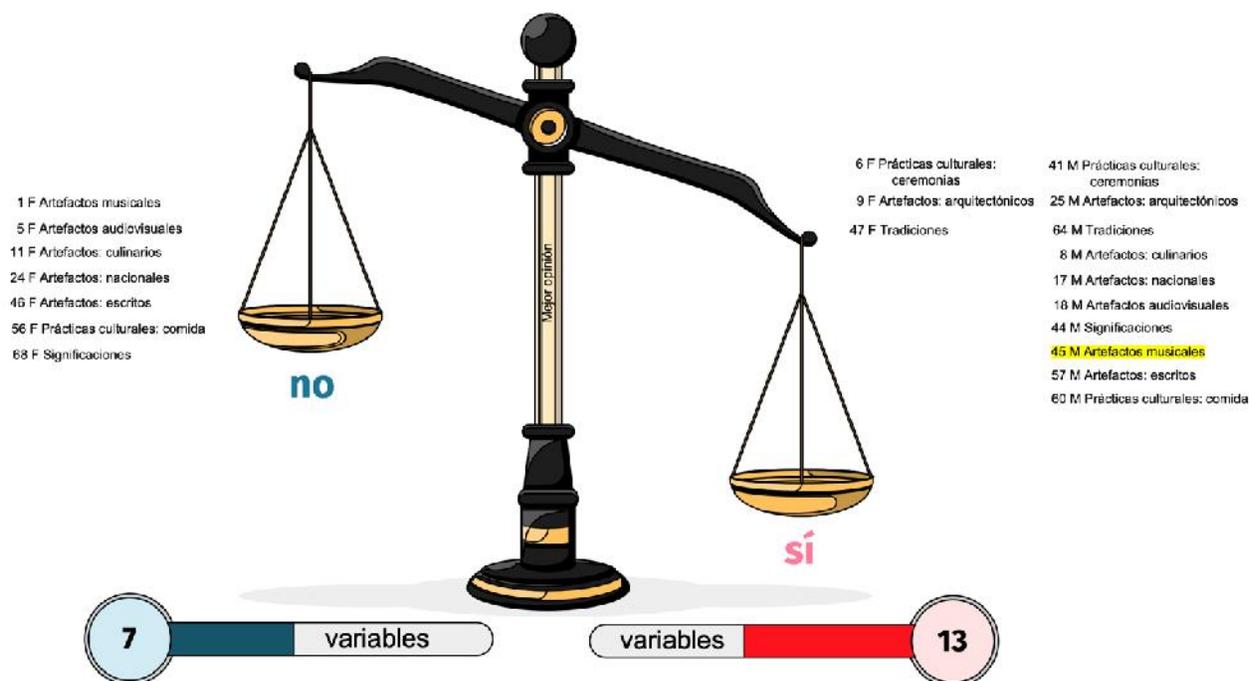
Referente a la séptima variable de comparación: “32. En tu núcleo familiar hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano” se observa que aquellos estudiantes (52.6%) que tiene familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano tienen una mejor opinión respecto a las variables que quienes sólo tienen familia mexicana (47.4%) (ver Figura 7.14). En 13 (6, 8, 9, 17, 18, 25, 41, 44, 45, 47, 57, 60 y 64) de las 20 variables dependientes de la dimensión simbólica resultaron tener mejor opinión.

En este sentido, se concuerda con Caballero et al. (1996), en que los integrantes de una familia, que es culturalmente diversa, demuestran tener una mayor apertura de mente entre la propia cultura (la mexicana) y el otro contexto cultural al que pertenecen sus familiares; esto posibilitando la aceptación de nuevas experiencias, ideas y reconocimiento de la diferencia de una forma positiva; en contraste a los que en su familia no hay integrantes que sean de otro contexto distinto al mexicano. Al estar en contacto con familiares que son de un contexto distinto al mexicano, los estudiantes evidenciaron tener una mejor opinión al exponerse a diferentes ideas y visiones del mundo (Puzenat, 2008), en las que aprenden sobre las distintas prácticas culturales, las tradiciones y también sobre artefactos de otros lugares, como lo arquitectónico que identifica a cada sociedad.

Ahora bien, por lo que se refiere a los estudiantes que, en su núcleo familiar no hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano, se observa que cuentan con una mejor valoración en lo que respecta exclusivamente a las variables de la cultura extranjera, sobre todo en aquellas relacionadas a los artefactos culturales del otro país. Se advierte, por tanto, que estos estudiantes están trabajando más la parte sociocultural, es decir, lo que atañe a las estructuras sociales y culturales de la cultura extranjera, mas no lo intercultural, donde se privilegia el contacto e intercambio entre culturas (Walsh, 2009).

En esta variable de comparación se ubicó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de las muestras dependiente: 45. Tengo conocimiento de la música mexicana ( $t=2,766^*$ ,  $\alpha= ,006$ ). A este respecto, la música mexicana, logró tomar una fuerte valoración entre los estudiantes y sus familias con contextos culturalmente diversos. Randolph (2018), señala que ésta es el resultado del mestizaje; que a partir de la influencia de la música europea (española), los sonidos africanos y las bases musicales prehispánicas; ofrece una gran variedad de estilos, dependiendo de la región geográfica de donde provenga. Desde la Segunda Guerra Mundial, la música mexicana llega a ser identificada en gran parte del mundo; en Estados Unidos, por ejemplo, se ha experimentado una fuerte influencia latina en géneros como la banda, el jazz y la música hip-hop. Aunque la influencia mexicana en ese país es ampliamente reconocida, es más destacada en algunos estados que en otros, principalmente en los que colindan con México. Es así como los 23 estudiantes de la LEF (9.89%) que tienen familiares estadounidenses podrían verse más relacionados con este tipo de artefactos musicales.

Figura 7.14 Análisis de la dimensión simbólica en: “familiares con contexto distinto al mexicano”



Fuente: Elaboración propia

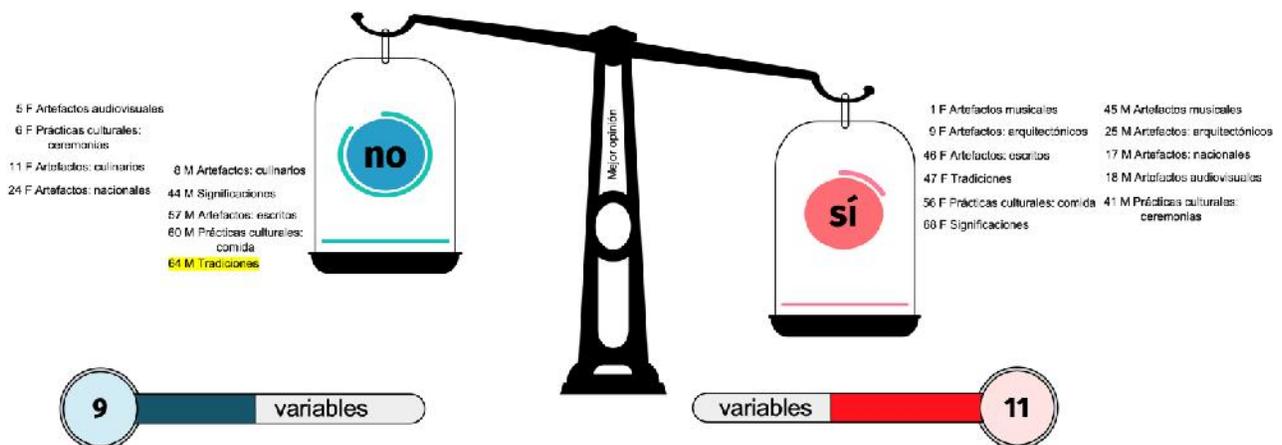
Por último, la octava variable de comparación: “34. En tu núcleo familiar hay personas que hablen otras lenguas además del español”, demostró que los estudiantes de la LEF que tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s), tuvieron una mejor opinión en 11 (1, 9, 17, 18, 25, 41, 45, 46, 47, 56 y 68) de las 20 variables dependientes de la dimensión simbólica, con respecto a los estudiantes cuyas familias sólo hablan español (ver Figura 7.15).

En relación con esto, se observa que son 122 estudiantes (52.6%), los que en su familia hay integrantes que hablen más lenguas (además del español) y, además, las hablen entre sí. Hower (1999) señala que, con familias como las anteriormente referidas, esto hace que se desarrolle, en mayor medida, la competencia intercultural, debido a que relacionarse o mantener un intercambio entre dos o más lenguas con personas cercanas, estimula habilidades cognitivas además de desarrollar una sensibilidad comunicativa mucho más grande. Estos estudiantes demuestran estar más conscientes de los artefactos y prácticas culturales respecto a su propio país, y también son capaces de comunicarse y entrar en contacto con los demás en lo que concierne a artefactos, tradiciones, prácticas culturales y significaciones de la cultura francófona.

De igual manera, estos estudiantes llegan a tener una competencia dialógica más abierta para tratar, acordar, preguntar, e incluso traducir cuando sea necesario a otros miembros de la familia y conocer lo que piensan o sienten sobre determinada situación (Rosenback, 2015).

Cabe mencionar que, los 110 estudiantes (47.4%), que en su núcleo familiar no se habla otra más que el español, también llegan a mostrar una buena consciencia intercultural, en lo que respecta a la cultura extranjera como a la propia. Al igual que la variable de comparación anterior, sólo se encontró una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de las muestras dependiente: 64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México ( $t=-1,989^*$ ,  $\alpha=,048$ ), aunque, esta vez no fue para los que respondieron que sí tienen familiares que hablen otras lenguas además del español, sino en aquellos que respondieron lo contrario. Ante esto, se observa que las tradiciones mexicanas están fuertemente arraigadas; en estos estudiantes representan una pieza fundamental de su cultura. Ayudan a formar la estructura y los cimientos de sus familias y la sociedad mexicana a la que pertenecen. Les recuerdan que son parte de una historia que define su pasado, da forma a lo que son hoy y en lo que seguirán siendo al paso de los años, desarrollando así su identidad (Lira, 2020).

**Figura 7.15** Análisis de la dimensión simbólica en: “familiares y lenguas además del español”

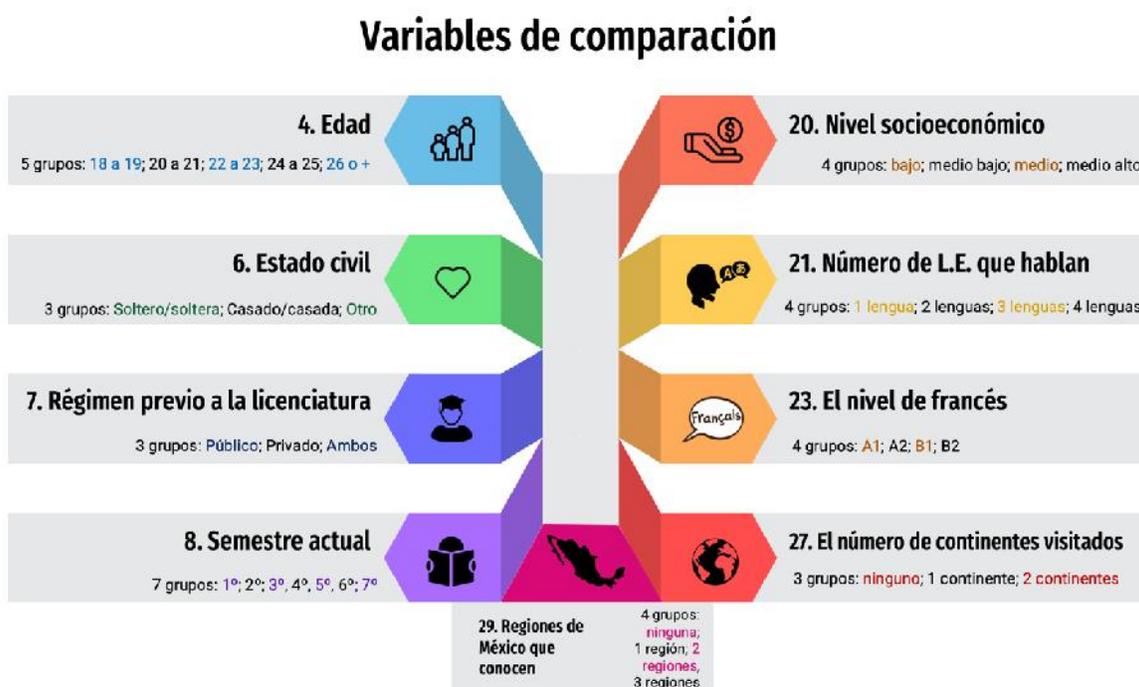


Fuente: Elaboración propia

### 7.3 Desarrollo de la dimensión simbólica de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras)

En estadística, el análisis de varianza (ANOVA por sus siglones en inglés, *ANalysis Of VAriance*) compara las medias de dos o más grupos independientes para determinar si existe evidencia estadística de que las medias de la población asociada son significativamente diferentes. ANOVA de un factor es una prueba paramétrica, se trata de una extensión de la prueba *t* para dos muestras. Se utilizó la prueba de ANOVA, en esta investigación, para saber si existían diferencias significativas entre las opiniones de los tres o más grupos de estudiantes de la LEF que influían en los resultados de las 9 variables de comparación observadas (ver Figura 7.16), (para ver cómo se realizó la prueba ANOVA, ir a Anexo 4).

Figura 7.16 Las 9 variables politómicas de comparación en dimensión simbólica



Fuente: Elaboración propia

La primera variable de comparación: “4. Edad”, muestra que en 9 variables de la dimensión simbólica (1, 6, 9, 11, 17, 24, 44, 45 y 56) (Ver Figura 7.17), los estudiantes de la LEF que están

entre 26 años o más, es decir, los más grandes, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes, que recién inician la etapa universitaria. Estos resultados exponen que los estudiantes pertenecientes a este quinto grupo valoran en mayor medida los artefactos: musicales ( $\bar{X}=3.12$ ;  $f= 2,924^*$ ), culinarios ( $\bar{X}=3.32$ ;  $f= 6,699^*$ ), nacionales ( $\bar{X}=2.76$ ;  $f= 2,554^*$ ), arquitectónicos ( $\bar{X}=3.04$ ;  $f= 2,935^*$ ), las prácticas culturales -ceremonias- ( $\bar{X}=2.40$ ;  $f= 2,755^*$ ) y las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=2.76$ ;  $f= 2,216$ ) de la cultura francófona. De igual modo apuntan a una mejor estimación de las significaciones ( $\bar{X}=4.48$ ;  $f= 2,621^*$ ) en lo que corresponde a la cultura mexicana.

De acuerdo con Testoni (2021), a medida que las personas van creciendo, la mente se va desarrollando aún más, un subproducto directo de ciertamente vivir más y experimentar más cosas. Así pues, los estudiantes que cuentan con mayor edad suelen ser más competentes, en comparación a los jóvenes, en ciertas dimensiones de la cognición, concretamente en aquellas que involucran el conocimiento de diversas formas de entender el mundo, como saber y conocer, en mayor medida, sobre la música de otros lugares, la comida que se consume ahí, los elementos nacionales que distinguen a cada nación, lo arquitectónico que sobresale de cada lugar, las prácticas culturales de otras sociedades, así como el reconocimiento propio de lo que significa la cultura mexicana para ellos. Edmonds (2008) concuerda en que las personas mayores son mejores que los jóvenes en términos de poder adquisitivo, control de experiencias, emociones, debido a que se conocen mejor a sí mismos, sobre su propia cultura, toman mejores decisiones que requieren habilidades y tienen más compasión y empatía hacia los demás. Estas son las cosas que se incluyen en la madurez.

Aunado a lo anterior este grupo, de 26 años o más, presentó también una diferencia con respecto al grupo 3, de 22 y 23 años en 2 variables que fueron los artefactos nacionales ( $\bar{X}=4.56$ ;  $f= 1,474$ ) y musicales ( $\bar{X}=4.52$ ;  $f= 2,630^*$ ) de la propia cultura, la mexicana, y es que, la verdadera sabiduría personal, de acuerdo con Staudinger (1999), involucra varios elementos como: el autoconocimiento; la capacidad de demostrar crecimiento personal; autoconciencia en términos de su contexto histórico, social y familiar. Con base en lo anterior, estos estudiantes de 26 años o más, demuestran tener, de igual manera, mayor conocimiento, no sólo en comparación con los más jóvenes, sino también los de semestres intermedios (22 y 23 años), respecto a los elementos que circundan en la cultura mexicana, ya sean personajes nacionales y/o símbolos patrios que, de acuerdo con la época en que viven, las personas y familia con las que se rodean, les ha

permitido identificar, descubrir y conocer más tipos de estos artefactos nacionales, así como la música mexicana.

Ahora bien, es importante mencionar que, tres variables dependientes, los grupos de edad compartieron opiniones. Por ejemplo, para la número 6. sobre las ceremonias de la cultura francófona, la opinión se comparte entre el grupo 5 y el grupo 4, difiriendo ambos del grupo 1. Sucede lo mismo para la variable 9. Con opiniones compartidas entre el grupo 5, grupo 3, y grupo 4 (orden determinado por las medias), todos difiriendo de la opinión del grupo 1. En la variable 56, de prácticas culturales en torno a la comida, se comparte opinión entre el grupo 5 y grupo 4, y ambos disienten del grupo 1. A este respecto, se observa que siguen siendo los mayores quienes tienen mejor opinión en cuestiones de ceremonias y prácticas culturales en torno a la cultura extranjera. Esto se entiende pues, a mayor número de semestres cursados en la LEF y mayor profundización en las asignaturas, en relación con estos temas, el conocimiento, por tanto, es más grande que el de aquellos estudiantes que recién inician sus estudios universitarios.

El que se comparta opinión entre grupos de edad muy próximos, como los de 26 y más con los de 24 y 25, hace ver una su forma de ver y entender la vida no es tan diferente, pues presentan una madurez similar, se muestran abiertos a nuevas experiencias y situaciones, a la voluntad de aprender de sus experiencias, tener la flexibilidad para cambiar y adaptarse, y la generosidad de respetar las diferencias y los puntos de vista de los demás (Dawra, 2016). Por último, en las demás variables de la dimensión simbólica (8, 18, 41, 46, 47, 57, 60, 64 y 68) no presentaron diferencias significativas (estadísticamente hablando).

Figura 7.17 Análisis de la dimensión simbólica en: "edad"



Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a la segunda variable de comparación: "6. Estado civil", se observa que en 7 variables de la dimensión simbólica (1, 6, 24, 46, 47, 57 y 68) (Ver Figura 7.18), los estudiantes de la LEF que no están solteros ni casados, es decir, cuentan con otro estado civil, tuvieron una mejor opinión que las estudiantes que se encuentran casadas. Los hallazgos obtenidos muestran una diferencia significativa (menor al 0.05\*) en estos estudiantes del grupo 3, debido a que valoran más los artefactos musicales ( $\bar{X}=3.04$ ;  $f= 3,776^*$ ), nacionales ( $\bar{X}=3.13$ ;  $f=5,058^*$ ), escritos ( $\bar{X}=3.13$ ;  $f=4,750^*$ ), las tradiciones ( $\bar{X}=2.88$ ;  $f=3,276^*$ ), las significaciones ( $\bar{X}=2.50$ ;  $f= 2,527$ ) y las prácticas culturales -ceremonias- ( $\bar{X}=2.63$ ;  $f=1,889$ ) de la cultura francófona. Asimismo, el grupo 3, destaca por su valoración en los artefactos escritos ( $\bar{X}=4.13$ ;  $f=1,907$ ) en lo que atañe a la cultura mexicana.

Conforme a lo anterior, es entendible que los estudiantes universitarios se encuentran en diferentes etapas de la vida, y por tanto, tengan diferentes circunstancias y experiencias que contribuyan a su éxito académico. En este sentido, lo encontrado en los estudiantes de la LEF se opone a lo que menciona Meehan (2003), con respecto a que los estudiantes casados son los que tienen niveles relativamente altos de apoyo social de amigos y familiares manifestando así

un mejor ajuste académico, social, personal-emocional, así como más compromiso y apego al conocimiento de lo que se está aprendiendo en la institución. Ante esto, se esperaría que las mujeres que están casadas tuviesen una mejor opinión que los que se encuentran en otro estado civil, pues son ellas quienes, de acuerdo con Busselen (1975), tienden a sentirse más seguras en la relación con su cónyuge, más satisfechas con la vida y, por consiguiente, suelen dar un mayor rendimiento académico.

En esta misma variable de comparación, se observó que el grupo 1, de solteros, tuvo una mejor valoración en los artefactos culinarios ( $\bar{X}=4.49$ ;  $f= 5,775^*$ ) de la cultura mexicana, en relación con el grupo 3, de otros. Esto se entendería en el supuesto que los estudiantes solteros fuesen, en su mayoría, foráneos (provenientes de distintos puntos de Puebla u otros estados) y por ende, tuviesen que involucrarse más con aspectos de la comida mexicana, como ir a comprar y preparar sus propios alimentos, percatarse de los precios en los que están, cuándo se pueden conseguir, cómo se preparan; o bien, al tener “más libertad”, este tipo de estudiantes, puedan asistir con mayor frecuencia a restaurantes, bares, cafeterías, y darse cuenta de la comida o bebida que se ofrece en este tipo de establecimientos, en lo que corresponde a la cultura mexicana. En cuanto a los estudiantes que no están ni casados ni solteros, puede que no tengan tanto tiempo y energía (Yess, 1981), para prestarle mayor atención a la comida, como los estudiantes solteros, por lo que su opinión sería menos favorable.

En las variables restantes de la dimensión simbólica (5, 9, 11, 17, 18, 25, 41, 44, 45, 56, 60 y 64) no hubo diferencias significativas (estadísticamente hablando) entre los grupos.

Figura 7.18 Análisis de la dimensión simbólica en: “estado civil”



Fuente: Elaboración propia

Para la tercera variable de comparación: “7. Régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que en 5 variables de la dimensión simbólica (1, 6, 11, 57 y 56) (ver Figura 7.19), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 2, de régimen privado, conservan una mejor opinión comparado a aquellos estudiantes que han estudiado en el sector público, previo al ingreso a la LEF. Estos resultados revelan una diferencia (significativa cuando es menor al 0.05\*) en: los artefactos musicales ( $\bar{X}=3.53$ ;  $f= 4,844^*$ ), culinarios ( $\bar{X}=3.53$ ;  $f= 7,309^*$ ), las prácticas culturales -ceremonias- ( $\bar{X}=2.60$ ;  $f= 2,524$ ), las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=3.00$ ;  $f= 2,441$ ) y tradiciones ( $\bar{X}=3.07$ ;  $f= 4,248^*$ ), de la cultura francófona.

Para entender estos resultados, es preciso hacer una distinción entre el funcionamiento de las escuelas públicas y privadas; y, una principal diferencia es su fuente de apoyo. Las escuelas públicas, por su parte, dependen fundamentalmente de los fondos del gobierno, por lo que, en gran medida, carecen de programas o actividades que complementen el aprendizaje de los estudiantes en el aula. Las escuelas privadas, por otro lado, usualmente se financian con el pago de inscripción y colegiaturas y, a veces, con fondos de otras fuentes no públicas; desde esta

óptica, se aprecia que el tipo de servicios que se les ofrece a los estudiantes, entre un sector y otro, llega a ser distinto (Ghimire y Koirala, 2020). Por ejemplo, en bachillerato, muchas escuelas privadas se enfocan en preparar a los estudiantes para el ingreso a la universidad, es por ello que tienden a ofrecer una gama más amplia de materias (entre ellas las lenguas extranjeras), actividades extracurriculares, programas de bachillerato internacional, entre otros.

Otro aspecto a tomar en cuenta, en el sector privado, es que los estudiantes traen consigo a la escuela ciertas características de origen, como sus antecedentes raciales/étnicos y lingüísticos y, a veces, problemas personales o familiares que afectan su capacidad para aprender, así como las actitudes hacia el aprendizaje y el comportamiento hacia los profesores. En este sentido, los profesores y administradores llegan a tomar más en cuenta estas características cuando organizan y gestionan sus escuelas, al planificar e implementar el currículo y los servicios de apoyo, de manera que no se deje de lado este tipo de situaciones, como suele suceder en las escuelas públicas (Akhtar y Cheema, 2013). Es por esto que, es entendible que los estudiantes que proceden de instituciones privadas tengan una mejor opinión que los de la pública.

Aunado a lo anterior, en muchas ocasiones, los estudiantes que provienen de escuelas privadas, tienen padres o tutores que suelen pertenecer a un nivel social más alto, con respecto a los de la pública (Sirin, 2005); por tal motivo, tienden a ser mayormente apoyados en cuanto a brindarles la oportunidad de ingresar a algún curso de lengua (como el inglés, francés, italiano...) de refuerzo o de completamente nuevo aprendizaje, participar en actividades extracurriculares, salir de viaje (ya sea en territorio nacional o en el extranjero), hacer intercambios estudiantiles, tener un mayor acercamiento a recursos (música, películas, comida, libros...) ya sea de México u otro país y, en consecuencia, conocer sobre las prácticas culturales (ceremonias, comida) y tradiciones de otras partes del mundo.

Es importante precisar, nuevamente, que más de la mitad de la población estudiantil de la LEF (72.8%) ha estudiado en el sector público, lo que indica que su contacto con la lengua y cultura extranjera es prácticamente nuevo, apenas con el ingreso a la licenciatura es que se tuvo este primer acercamiento para descubrir quién es el otro, cómo se vive en otros lugares, qué hacen, qué escuchan, qué comen, qué tradiciones tienen en otras partes del mundo, particularmente en la cultura francófona, de ahí que la valoración, en cuanto a estas variables dependientes, sea menor.

Ahora bien, conviene destacar que, en la variable dependiente alusiva a los artefactos culinarios y las prácticas culturales -comida- de la cultura francófona, el grupo 2, no sólo llega a diferir del grupo 1, el público, sino también del grupo 3, ambos. La diferencia entre estos es que, el grupo 3 tiene mejor opinión que el 1. El hecho de haber estado, en algún momento de su vida, en una escuela privada, si duda alguna representó una opinión más favorable en lo que respecta al tema de la comida. Volviendo al punto en que, se trata de familias que suelen tener una mejor posición socioeconómica (OECD, 2012), que los de la pública, esto les da la oportunidad de ir a restaurantes y degustar platillos de otros países, en este caso relacionados con la cultura francófona. De igual manera, si son de los que han salido del país, con fines turísticos o académicos, también esto les ha posibilitado aumentar su conocimiento respecto al cómo se come en otros lugares, qué se debe hacer y qué no, por ejemplo. La oportunidad de contar con más recursos les hace tener un acercamiento más notorio (a través de libros, películas, documentales, videos), de lo que es la cultura francófona y su comida.

En lo que respecta a las demás variables de la dimensión simbólica (5, 8, 9, 17, 18, 24, 25, 41, 44, 45, 46, 57, 60, 64 y 68), éstas no evidenciaron diferencias significativas (estadísticamente hablando) entre grupos.

**Figura 7.19** Análisis de la dimensión simbólica en: “régimen previo a la licenciatura”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

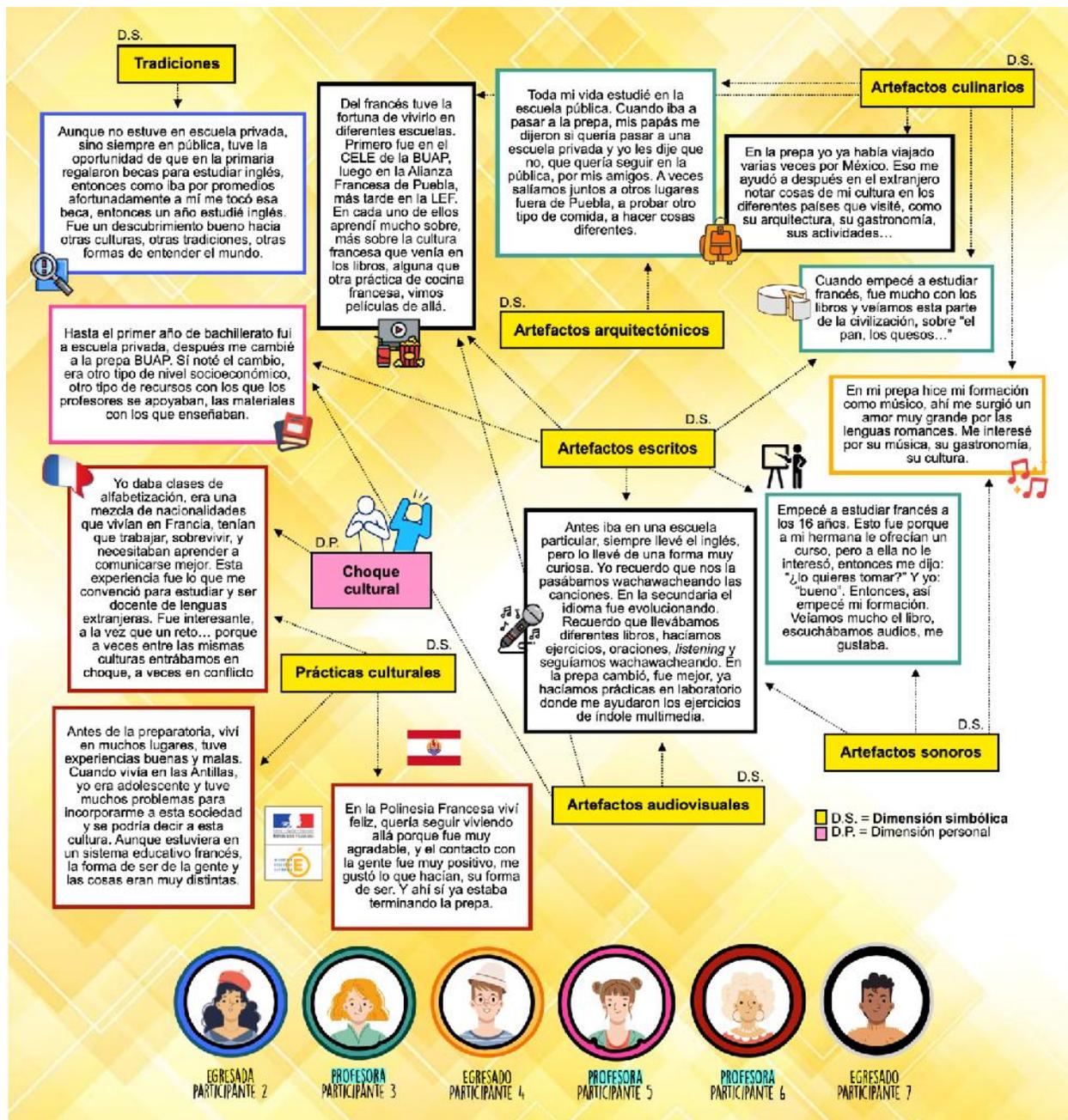
Ahora bien, en esta parte, 6 participantes (P2, P3, P4, P5, P6 y P7) quisieron hablar sobre sus experiencias preuniversitarias (ligadas a las lenguas y culturas) (ver testimonios en la Figura 7.20). Como se había mencionado, en el apartado de los datos sociodemográficos, la mayoría de estos participantes hizo sus estudios previos a la licenciatura en la BUAP en el sector público (P2, P3, P4 y P6); el resto estudió tanto en la escuela pública como en la privada (P5 y P7). El porcentaje es semejante al de los estudiantes actuales de la LEF, pues es mayor (72.8%) el de la escuela pública, al de ambos (20.7%). Por tanto, en este sentido se observa que el perfil de los egresados y profesoras corresponde, en gran medida, al de las generaciones actuales de la LEF, en el entendido que su contacto con las lenguas extranjeras y las culturas fue posterior a la educación primaria.

En este apartado, se advierte que los participantes externan, mayormente, comentarios vinculados a aquellos elementos de la parte visible del iceberg cultural (Hall, 1976), como son: los artefactos culinarios, los artefactos arquitectónicos, los artefactos audiovisuales, los

artefactos escritos y los artefactos sonoros-musicales; en contraste, y con un menor número, a los elementos de la cultura profunda como son: las prácticas culturales y las tradiciones (ver Figura 7.20). Si bien es cierto, varios de los elementos de la dimensión simbólica que son tratados por estos participantes, son prácticamente los mismos que aparecen en los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, a excepción de los artefactos arquitectónicos, los artefactos audiovisuales y los artefactos escritos, que ya cobran mayor consciencia derivada de sus estudios de lengua o bien, a partir de sus experiencias de viaje.

Aunado a lo anterior, para el caso de los estudiantes se demostró que aquellos que estudiaron en el sector privado llegaron a tener una mejor valoración en la dimensión simbólica; sin embargo, para el caso de los egresados y profesoras, no hubo evidencia de que un sector resultara ser mejor al otro. Así como hubo quien pasó del sector privado al público y vio mejoría (P7), también hubo quien vivió el cambio y lo advirtió como retroceso (P5).

Figura 7.20 Régimen previo a la licenciatura, red cualitativa en D.S.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la cuarta variable de comparación: “8. Semestre actual”, se observa que en 12 variables de la dimensión simbólica (1, 5, 9, 11, 17, 44, 45, 46, 47, 56, 57 y 60) (ver Figura 7.21), los estudiantes de la LEF que se encuentran cursando el séptimo semestre tienen una mejor opinión que los estudiantes de semestres iniciales e intermedios. Lo que se evidencia es que valoran más los artefactos: musicales ( $\bar{X}=3.21$ ;  $f= 2,844^*$ ), audiovisuales ( $\bar{X}=3.95$ ;  $f= 2,924^*$ ), arquitectónicos ( $\bar{X}=3.37$ ;  $f= 2,577^*$ ), culinarios ( $\bar{X}=3.26$ ;  $f= 2,349^*$ ), escritos ( $\bar{X}=3.26$ ;  $f= 2,713^*$ ), tradiciones ( $\bar{X}=3.21$ ;  $f= 4,699^*$ ) y las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=2.95$ ;  $f= 2,238^*$ ), de la cultura francófona. De igual modo apuntan a una mejor estimación de los artefactos nacionales ( $\bar{X}=4.53$ ;  $f=1,420$ ), musicales ( $\bar{X}=4.42$ ;  $f=1,320$ ), escritos ( $\bar{X}=3.88$ ;  $f= 1,456$ ), las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=4.58$ ;  $f=1,666$ ) y significaciones ( $\bar{X}=4.60$ ;  $f= 2,150^*$ ), de la cultura mexicana.

Los estudiantes de séptimo semestre están próximos a egresar; son ellos quienes cuentan con un conocimiento más profundo de la lengua y cultura francófona, así como la lengua española y cultura mexicana, con base en la malla curricular que tienen en la LEF (Plan de Estudios de la LEF, 2019). El manejo lingüístico que tienen es evidente, así como su entendimiento cultural. A través de los diferentes semestres que han cursado, estos estudiantes de séptimo, se han apoyado de diversas herramientas lingüísticas, tecnológicas, didácticas, para adentrarse más en el descubrimiento de las culturas antes referidas, por ende, es evidente que tengan una mejor opinión, en contraste con sus compañeros de otros semestres. Aunque podría pensarse que los de octavo semestre serían quienes tuviesen una mejor opinión, no fue el caso. Estos están, ciertamente, más preocupados por ver bajo qué modalidad se podrán titular, los requisitos que cada una de estas opciones solicita, los gastos, aunado a los preparativos que conlleva la celebración de egreso, así como el posterior acceso al mercado laboral (Fernández-Tilve y Malvar, 2011). En este sentido, es por eso que los de séptimo semestre se muestran más centrados en su papel de estudiante, aprovechando cada una de las oportunidades para enriquecerse intelectualmente y, por consiguiente, salir mejor preparados de la licenciatura.

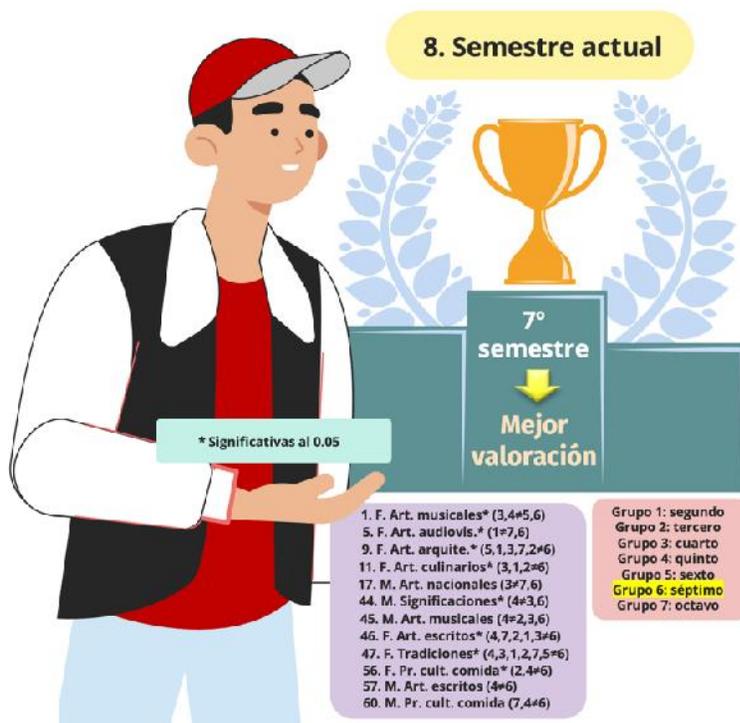
A través del método de aprendizaje de FLE que han seguido a lo largo de la carrera, los recursos que cada profesor les ha brindado, así como su interés personal, implicación, curiosidad y confianza por querer saber más (Savickas, 2012), es como han podido conocer y tener, por tanto, una mejor opinión sobre la cultura francófona como: los artefactos musicales (saber qué tipo de música se escucha en los diferentes países, qué escuchan los jóvenes con respecto a los más

grandes, de dónde son esos cantantes...), audiovisuales (conocer qué se ve en la tele, qué tipo de películas producen en estos países, cómo son los videos que hacen para sitios web como *Youtube*...), arquitectónicos (qué monumentos hay, de cuándo datan, bajo qué circunstancias fueron construidos...), culinarios (qué se come en esos lugares, qué ingredientes llevan, cómo se preparan), escritos (qué se lee allá, sobre qué temas, qué autores son los más representativos de cada país francófono, de qué año son...), tradiciones (qué tradiciones tienen, cuándo se llevan a cabo, qué se debe de hacer, en dónde...), y las prácticas culturales -comida- (cómo se comen los diferentes platillos, existe un ritual, quién come primero, quién se encarga de poner la mesa, de lavar los trastes...).

También han podido tener una mejor opinión de la cultura mexicana sobre: los artefactos nacionales (los símbolos patrios, personajes mexicanos...), musicales (saber sobre el tipo de música se escucha en México, qué escuchan los jóvenes con respecto a los más grandes, qué dicen en sus letras...), escritos (qué se lee acá, sobre qué temas, qué autores son los más representativos del país, de qué año son), las prácticas culturales -comida- (cómo se comen los diferentes platillos en cada estado de la República, si existe un ritual, quién come primero, quién se encarga de poner la mesa, de lavar los trastes...) y significaciones (qué significa para el mexicano la felicidad, el éxito, el tiempo, la vida...). Conforme a lo anterior, se observa cómo estos estudiantes de séptimo semestre se encuentran empoderados, buscando ese mayor control de su vida. Son, sin duda alguna, personas con un gran orgullo y autoestima, por saber que están próximos a egresar, de cambiar sus circunstancias y, en última instancia, de transformar su sociedad (Savickas, 2013), con todo esto que han aprendido en su formación universitaria.

Se resalta también que, en 5 variables dependientes, los grupos de edad compartieron opiniones (1, 5, 17, 44 y 45); no obstante, el grupo 6, es decir, el séptimo semestre es el que sigue teniendo mejor opinión. Del mismo modo que, en las variables anteriores, se ve cómo un semestre más avanzado conoce más (Montero et. al, 2014) sobre la propia cultura y la cultura de la lengua extranjera en que se está especializando. Por último, las demás variables de la dimensión simbólica (6, 8, 18, 24, 25 y 64) no demostraron tener entre grupos diferencias significativas (estadísticamente hablando).

Figura 7.21 Análisis de la dimensión simbólica en: “semestre actual”



Fuente: Elaboración propia

Para la quinta variable de comparación: “20. Nivel socioeconómico”, se evidencia que únicamente en 4 variables de la dimensión simbólica (6, 9, 18 y 60) (ver Figura 7.22), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio bajo” en las variables de: prácticas culturales -ceremonias- ( $\bar{X}=2.46$ ;  $f=2,292$ ), artefactos arquitectónicos ( $\bar{X}=3.31$ ;  $f=1,496$ ), de la cultura francófona, así como en los artefactos audiovisuales ( $\bar{X}=4.85$ ;  $f=2,596$ ) y las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=4.54$ ;  $f=1,801$ ) de la propia cultura, la mexicana.

Investigaciones realizadas por López de la Madrid et al. (2012), así como Rahona (2006), concuerdan en que, al momento de cursar una carrera universitaria, los elementos que más influyen llegan a ser los económicos, resaltando los ingresos familiares, el nivel socioeconómico, al igual que el grado de escolaridad de los padres. Del mismo modo, De la Luz & Díaz (2010), señalan que los factores que impactan en la adquisición de capital humano, en la educación, están vinculados con el ingreso de las familias, los bienes y propiedades que poseen. Buchmann

(2002), por su parte, refiere a la importancia de conocer el contexto familiar de los estudiantes universitarios, de manera que se pueda reconocer, un poco más, cómo la familia y lo socioeconómico, influyen en la capacidad y motivación para aprender, en este caso sobre las lenguas y culturas.

En este sentido, se observa cómo los estudiantes que pertenecen al nivel socioeconómico medio alto, es decir, al grupo 4, conocen más sobre las prácticas culturales -ceremonias- así como los artefactos arquitectónicos de la cultura francófona. Esto podría deberse a las oportunidades que han tenido de salir del país y conocer otros lugares (Lechuga-Besné, 2019), de forma que aprendiesen más sobre la manera en cómo se llevan a cabo las ceremonias en países francófonos, qué se puede hacer, a dónde hay que ir, entre otros. Para los artefactos arquitectónicos, pasa lo mismo; a través de los viajes es como se podrían dar mayormente cuenta de la arquitectura, las construcciones o diseños que enmarcan cada lugar; cabe destacar que este tipo de experiencias cuestan, por lo que, principalmente, familias con un nivel socioeconómico estable podrían hacer (Cerón, 2016).

Por lo que se refiere a la propia cultura, se tuvo mejor opinión en los artefactos audiovisuales ( $\bar{X}=4.85$ ;  $f=2,596$ ) y las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=4.54$ ;  $f=1,801$ ). Lo anterior se explicaría al tratarse de estudiantes que tienen recursos para ir frecuentemente al cine a ver una película mexicana, o rentar alguna de éstas, a través de un servicio de *streaming*. Cabe mencionar que, en esta variable 18, el grupo 4 difiere no únicamente del grupo 2, sino también del 1 (entre estos dos grupos, el 2 tiene mejor opinión que el 1). Para las prácticas culturales, relacionadas con la comida, también se explica al momento en que los estudiantes asisten a establecimientos donde pueden degustar comida o bebidas típicas de su país, ejemplo restaurantes, bares o cafés, y por ende, aprender respecto a cómo se consumen dichos alimentos. Este tipo de actividad, al igual que la anterior, precisa de un alto capital económico, de manera que permita el poder vivir esa experiencia, ejemplo, ir a un restaurante mexicano y probar un huaxmole, escamoles o gusanos de maguey.

Con base en lo anterior, se concuerda con Lizasoain et al. (2007), que plantean una hipótesis en la que los estudiantes con un nivel socioeconómico más bajo son los que llegan a tener un rendimiento académico igual de bajo en lo que corresponde a sus estudios universitarios. Es decir, para este estudio, no significa que los del nivel socioeconómico medio bajo o medio,

mantengan calificaciones reprobatorias, no, esto tiene que ver más en cuanto a valoración y percepción de las variables que se están tomando en cuenta.

En estos resultados se observó que no hay diferencias significativas (estadísticamente hablando, menores al 0.05\*) y, en lo que respecta a las demás variables de la dimensión simbólica (1, 5, 8, 11, 17, 24, 25, 41, 44, 45, 46, 47, 56, 57, 64 y 68) no se presentaron diferencias entre grupos.

**Figura 7.22** Análisis de la dimensión simbólica en: “nivel socioeconómico”



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la sexta variable de comparación: “21. Número de L.E. que hablan”, se evidencia que mayoritariamente el grupo 4 tiene mejor opinión en 8 variables de la dimensión simbólica (1, 9, 11, 24, 45, 46, 47 y 68) (ver Figura 7.23), en contraste con los estudiantes que hablan una o dos lenguas, principalmente. Los que hablan 4 lenguas tienen mejor valoración en las variables de: artefactos musicales ( $\bar{X}=4.20$ ;  $f=4,677^*$ ), artefactos arquitectónicos ( $\bar{X}=3.60$ ;  $f=2,417$ ), artefactos culinarios ( $\bar{X}=3.60$ ;  $f=6,951$ ), artefactos nacionales ( $\bar{X}=3.20$ ;  $f=2,134$ ),

artefactos escritos ( $\bar{X}=3.40$ ;  $f=2,600$ ), tradiciones ( $\bar{X}=3.20$ ;  $f=3,306^*$ ) y significaciones ( $\bar{X}=3.00$ ;  $f=2,516$ ), de la cultura francófona, así como en los artefactos musicales ( $\bar{X}=4.80$ ;  $f=1,203$ ) de cultura mexicana.

Y es que, de acuerdo con Hally (2016), una persona que habla varias lenguas, generalmente, se considera más inteligente que su contraparte monolingüe, debido a que ésta sigue un patrón intelectual diferente al de la mayoría. Este autor menciona que la comunidad científica, cada vez más, ha ido demostrando que los cerebros de los políglotas son más rápidos y ágiles de lo que se pensaba y, son más capaces de lidiar ante las diferentes situaciones de la vida. El vínculo entre políglotas y la inteligencia general del cerebro humano es más que una realidad. Evidentemente, aprender una nueva lengua, como cualquier otro esfuerzo de este tipo o similar, precisa de un alto grado de estudio, práctica y dedicación, apertura e interés, ante lo nuevo, lo diferente, lo similar, que pueda darse entre el contacto de lenguas y culturas.

Debido a que pueden hablar varias lenguas, han desarrollado una conciencia cultural más grande, incluida la autoconciencia de su propia cultura, desarrollando así habilidades interculturales. Entre éstas, se menciona el sentir apertura, flexibilidad, empatía, por las diferencias a nivel lingüístico (especialmente pragmático), así como a nivel de valores, formas de pensar y ser (Chassot, 2020). Es por ello que saben más al respecto sobre los artefactos musicales, qué se escucha en otros lugares, sobre qué hablan, qué tipo de instrumentos utilizan, cómo se tocan; sobre artefactos arquitectónicos, son más conscientes de los monumentos y arquitectura propia de cada cultura, se interesan por su historia, el proceso de construcción, las personas que intervinieron en estos, los sentimientos que dejaron plasmados al momento de construirlos, los pensamientos que giraban en torno a estas construcciones, incluso después de edificarlas; ante los artefactos culinarios, los políglotas, se muestran más atraídos por los diferentes tipos de comida que se consumen en el mundo, las diferentes o similares formas de preparar los alimentos; conocen también sobre los artefactos nacionales que identifican a la mayoría de los países, saben qué se escribe en esos lugares, las principales temáticas o autores más representativos, las situaciones en los estos vivían al momento de escribir sus obras; del mismo modo, tienen un amplio conocimiento sobre las tradiciones y significaciones que se tiene en la inmensidad de la cultura francófona. En lo que respecta a México, se observa que se están más interesados los políglotas en la música que se hace y escucha en su país.

Aunado a lo anterior, se aprecia que en estos resultados sólo hay diferencias significativas (estadísticamente hablando, menores al 0.05\*) en dos variables: la 1 y la 47. Con esto se entiende que la música y las tradiciones de la cultura francófona, es lo que más les llama la atención. Ciertamente la música que surge de estos grupos sociales se inspira en sus tradiciones y corresponde a sus necesidades. Se transmite de boca en boca, pretende revivir un patrimonio propio de la cultura en la que cada uno puede apropiarse de éste a su manera, según sus vivencias e historia, pretende además dar a conocer los valores clásicos más profundos, de una sociedad que pueden estar implícitos en la participación de un género particular de música (Trehub et al., 2015). Ahora bien, en lo que respecta a las demás variables de la dimensión simbólica (5, 6, 8, 17, 18, 25, 41, 44, 56, 57, 60 y 64,) no presentaron diferencias entre grupos.

**Figura 7.23** Análisis de la dimensión simbólica en: “número de L.E. que hablan”



Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

En este punto 6 participantes (4 egresados -P1, P2, P4, P7- y 2 profesoras -P3, P5-) se expresaron en torno a las lenguas extranjeras y su vinculación con varios de los elementos que conforman la dimensión simbólica (ver testimonios en la Figura 7.24). Para una mejor explicación, se hace la distinción entre lo que son las respuestas desde un aspecto personal y aquellas vistas desde un aspecto profesional. En cuanto al personal se observa que, para la P1, el saber lenguas extranjeras le ha ayudado a moverse en otros países y, por consiguiente, a ser independiente al preguntar, pedir recomendaciones o sugerencias, en otras lenguas. De igual manera, la misma participante señala que el saber francés le ha ayudado a aclarar situaciones de desconocimiento de tradiciones y prácticas culturales (Pronovost, 2005), por parte de otras personas pertenecientes a distintos contextos culturales; situaciones que podrían haber llegado a casos de discriminación. No obstante, gracias a la buena mediación que ha tenido esta egresada, las situaciones han sido aclaradas y ambas partes se han llevado, por tanto, un aprendizaje. Otro caso relacionado a las prácticas culturales es el de la profesora P3, que señala que las lenguas le han ayudado enormemente a desenvolverse mientras está en otros países. Así, ella puede comunicarse y aprender sobre los patrones de interacciones sociales, los comportamientos que, pueden implicar, el uso de ciertos artefactos, representando el conocimiento de “qué hacer, cuándo y dónde” y el cómo interactuar, por ejemplo, a la hora de los alimentos, como bien lo refiere.

De igual manera, el egresado P4 habló sobre las lenguas y las prácticas culturales, sin embargo, su opinión fue distinta a las anteriores, en las que se reflejaba una ventaja el hecho de hablar varios idiomas. Este participante tuvo una situación que lo hizo reflexionar al respecto, pues se dio cuenta que, en un principio, el cómo funciona una caja de supermercado representó para él un cambio, con respecto a México. Ante tal desconocimiento, las lenguas no pudieron ayudarlo. Fue gracias a la habilidad lingüística de la cajera que entonces pudo comprender y proceder con la forma de hacer las compras allá.

En otro apartado, dentro de esta misma red cualitativa, se observan los comentarios de cuando algunos participantes eran estudiantes y cómo era su aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dicho lo anterior, la egresada P1 y la profesora P3 aluden a los artefactos escritos. La egresada P1 menciona que ella recuerda mucho que, siendo estudiante, en la LEF leían frecuentemente

textos, en versión original, de autores representativos de la cultura francesa. Además, estos textos se contrastaban con sus versiones traducidas al español, para analizar si transmitían o no, el mismo sentido (Hatim y Mason, 1997), si podían encontrar los matices, así como las diferencias lingüísticas y culturales entre las lenguas. En cuanto a la profesora P3, ella comenta que recuerda cómo fue su aprendizaje del francés y, por ende, lo vincula a los métodos de aprendizaje que llevaba en clases, en los cuales, se aludía a esta parte de la civilización francesa, donde se veían, sobre todo, los artefactos culinarios, representados por medio de la comida, y la conexión a su grupo cultural (Kittler et al., 2012).

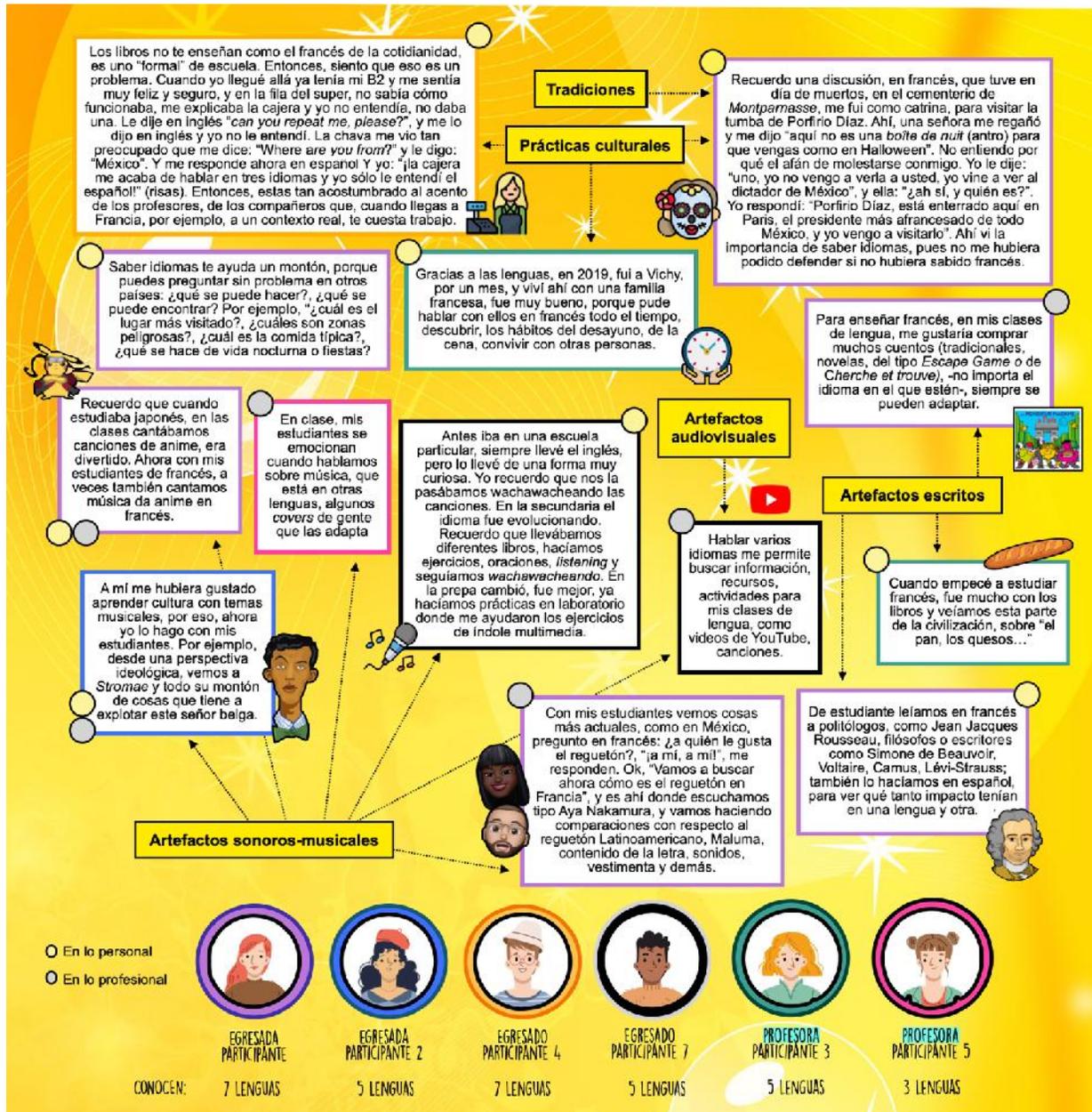
Por último, en los comentarios de índole personal, se advierten aquellos relacionados a los artefactos musicales, por parte de 3 participantes (P1, P2 y P7). Los egresados P1 y P7 recordaron cómo las canciones siempre estuvieron presentes en sus clases de lengua y cómo fueron evolucionando. La egresada P2, por su parte, hizo una intervención expresando su deseo de que, como estudiante, le hubiese gustado aprender cultura con temas musicales, de ahí que actualmente, ella con sus estudiantes aplique los artefactos musicales en sus clases, aunado a las perspectivas ideológicas y culturales que enmarcan las canciones, donde se aprenda más que el simple hecho de practicar la fonética.

Con el comentario anterior se abre, entonces, la parte profesional y, retomando los artefactos musicales, se observa que también los participantes P1, P5 y P7 hacen uso de este elemento en sus clases de lengua. La egresada P1 y la profesora P5 coinciden con la egresada P2 en el hecho de incorporar actividades donde se analicen canciones, de contextos culturales distintos al francés (por ejemplo, el japonés o español) y cómo son los *covers* que otras personas hacen, así como las colaboraciones entre personas de diferentes contextos lingüísticos y culturales, entre otros, brindando gran información sobre: la cultura, la función, las ideas, las formas de pensar y expresarse de una comunidad (Roberts, 2012). Este punto es muy similar al de los artefactos audiovisuales, y aquí el egresado P7 agrega que él para sus clases, se ha apoyado mucho de investigar en otras lenguas que conoce, de manera que pueda conseguir recursos y materiales variados.

Por último, en la parte profesional la participante P1 interviene, nuevamente, para externar que a ella le gustaría incorporar en sus clases artefactos escritos como son: cuentos tradicionales, novelas, entre otros. Sin embargo, señala que no importa la lengua en la que estos vengan

elaborados, pues siempre es posible, para ello, adaptarlos y sacarles, por tanto, un buen provecho en sus clases de lengua.

Figura 7.24 *Lenguas extranjeras, red cualitativa en D.S.*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de estos participantes, en la parte cualitativa, corresponde con los de los estudiantes de la LEF, en el sentido de que, a mayor número de lenguas conocidas o habladas, se tiene una mayor consciencia de los elementos que comprenden la dimensión simbólica. Se comprueba también la habilidad que tienen los políglotas, al ser más rápidos, ágiles y capaces para lidiar ante las diferentes situaciones de la vida cotidiana (Chassot, 2020), en otros países o, para aplicarla en sus clases de lengua. Un aspecto muy evidente es que, tanto para egresados-profesoras como para estudiantes en curso, los artefactos sonoros-musicales son los mayormente valorados y tratados en las clases de LE, es decir, es lo que más les llama la atención.

En lo que se refiere a la séptima variable de comparación: “23. El nivel de francés”, se evidencia que el grupo 4, de los estudiantes que mencionan tener un nivel de B2, tiene mejor opinión en 5 variables de la dimensión simbólica (1,11,17,47 y 56) (ver Figura 7.25), en contraste con los estudiantes que están en nivel A1 y/o A2. Lo anterior se ve reflejado para las variables de: artefactos musicales ( $\bar{X}$ =3.13;  $f$ =2,318), tradiciones ( $\bar{X}$ =2.92;  $f$ =3,534\*) y las prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}$ =2.88;  $f$ =2,786\*), de la cultura francófona, así como en los artefactos culinarios ( $\bar{X}$ =3.08;  $f$ =1,629), nacionales ( $\bar{X}$ =4.58;  $f$ =1,591), de la cultura mexicana.

En este sentido se observa que, los estudiantes de la LEF de nivel B2 saben, conocen, pueden comunicar con respecto a situaciones en las que deben percibir la cultura del otro (la francófona) e interactuar con ella. Se percibe que los alumnos aprenden sobre las tradiciones, costumbres, mentalidades, formas de hacer de los francófonos. Para poder comunicarse, en este punto, no sólo es necesario aprender la lengua francesa (competencia lingüística) sino también ir en busca de los elementos implícitos que allí se inscriben (OECD, 2020). En un nivel B2, los estudiantes se han preocupado por afinar estos implícitos culturales que condicionan el comportamiento, como las relaciones, los sentimientos, los valores, las creencias, los gestos en torno, por ejemplo, a la música, la comida, que fueron los elementos representativos de esta variable. Al mismo tiempo, reconocen y perciben en mayor medida los alimentos de su propio país, México, así como los aspectos de carácter nacional sobre este país.

Cabe mencionar que, en la variable 8 hay 3 grupos que comparten opinión: el B1, A1 y A2 (la mejor opinión la tiene el grupo A2, luego el A1 y finalmente el B1); y estos, en conjunto, difieren del grupo de nivel B2. En este caso, los estudiantes que están dentro del segundo bloque del

nivel básico apenas van dominando la comunicación en situaciones sencillas, a partir de intercambios fáciles y directos de información sobre temas generales (Service-Publique.fr, 2022). Es por ello que valoran en mayor medida la comida de su propia cultura, la mexicana. Esto se debe a que, como apenas están conociendo la otra cultura, el referente en el que más se apoyen sea lo conocido, lo que viven a diario, los alimentos que en la cotidianidad consumen en su país de origen.

En estos resultados se observó que sólo hay diferencias significativas (estadísticamente hablando, menores al 0.05\*) en dos variables: la 47 y 56, ambas pertenecientes a la cultura francófona. Se observa que aquello que más les interesa o, tienen mejor conocimiento, es sobre las tradiciones y prácticas culturales relacionadas con la comida. Es, sobre todo, el querer descubrir, aprender e involucrarse con respecto a qué se hace en otros lugares en donde hablan francés, ¿qué celebran? y ¿por qué?; en cuanto a la comida, es el cómo se come o bebe en cada lugar, qué se hace primero, quién se encarga de preparar los alimentos, hay algún tipo de ritual para comer. Por último, en lo que respecta a las demás variables de la dimensión simbólica (5, 6, 9, 18, 24, 25, 41, 44, 45, 46, 57, 60, 64 y 68) se advierte que no hay diferencias entre grupos.

Figura 7.25 Análisis de la dimensión simbólica en: “el nivel de francés”



Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

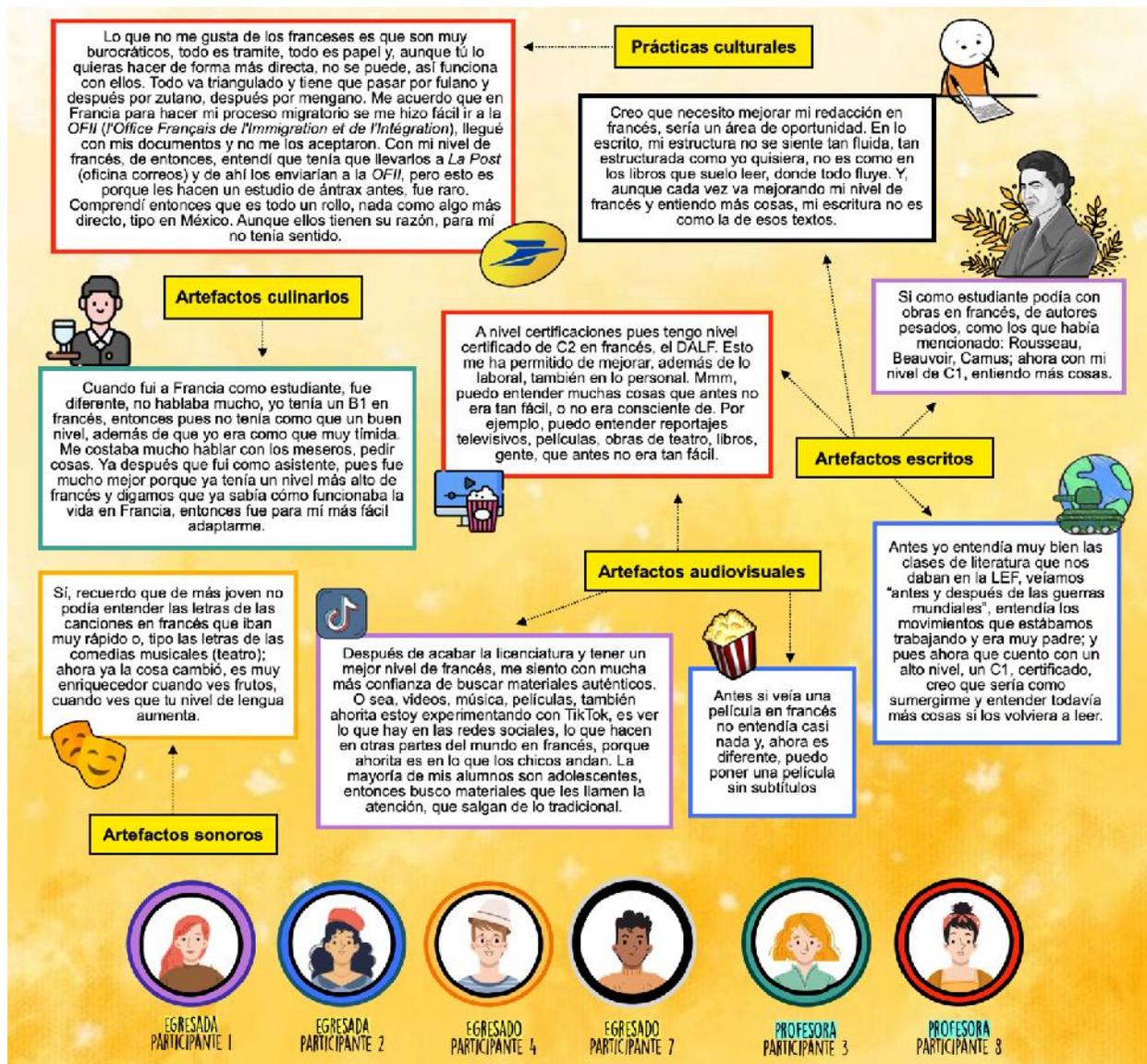
En el caso de los egresados y profesoras, se observa que, hablaron mayormente sobre: los artefactos audiovisuales, los artefactos escritos, los artefactos sonoros-musicales y las prácticas culturales; coincidiendo únicamente, con los estudiantes en curso de la LEF en los artefactos culinarios (ver testimonios en la Figura 7.26). También se observa que, una vez que egresaron de la LEF, su nivel de francés mejoró, al grado de presentar certificaciones avanzadas de la lengua. Los egresados y profesoras advierten que, a mayor nivel de competencia lingüística, son más conscientes de los elementos implícitos que allí se inscriben (OECD, 2020), poco a poco han ido afinando los implícitos culturales que condicionan el comportamiento, las relaciones, los sentimientos, los valores, enmarcados en estos elementos de la dimensión simbólica.

A este respecto se observan los siguientes casos: la egresada P1 menciona que, una vez que salió de la LEF, notó cómo su nivel de francés fue en aumento; y que ahora comprende en mayor medida los textos escritos en francés que lee, a diferencia de cuando era estudiante. De igual manera, menciona que tener un nivel más alto de lengua, le ha ayudado a adentrarse e investigar sobre recursos y materiales auténticos, que le puedan servir para sus clases. El caso de la egresada P2, no es tan distante al de la participante anterior, pues ella concuerda en que, durante sus estudios en la LEF, no tenía problema alguno con las lecturas que hacían en francés; sin embargo, sí ha observado que, tras egresar y enfocarse más en la lengua, su nivel ha crecido y, por consiguiente, ahora puede comprender elementos implícitos que antes no percibía. Sucede igualmente con las películas, actualmente con un nivel más avanzado, las participantes P2 y P8 ahora pueden verlas sin subtítulos y entender en gran medida el contenido de las mismas.

En cuanto a los artefactos sonoros-musicales, el egresado P4 refiere que, durante la LEF, su nivel de francés no era tan bueno, como el que tiene actualmente. Ante esto, él ha visto un progreso en su comprensión oral al entender, aún más, las letras de las canciones o comedias musicales, en francés. Por lo que se refiere a las prácticas culturales, la profesora P8, menciona que al realizar uno de sus primeros viajes a Francia, fue en cierto punto complicado, pues pese a saber francés, hubo momentos de incompreensión, por las formas de hacer que eran tan diferentes, con respecto a las de su país de origen. Ahora que ha pasado el tiempo es que ha reflexionado más al respecto, y se da cuenta que más allá de mejorar el nivel lingüístico, se debe

también mantener una mente abierta (Marciniak y Winnicki, 2019), reconociendo que puede haber similitudes y/o diferencias, entre la propia cultura y la del otro país.

Figura 7.26 Nivel de francés, red cualitativa en D.S.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la octava variable de comparación: “27. El número de continentes visitados”, se observa que en 4 variables de la dimensión simbólica (1, 9, 11 y 45) (Ver Figura 7.27), los estudiantes de la LEF que han visitado dos continentes tuvieron una mejor opinión que los estudiantes que sólo han visitado uno. Los hallazgos evidencian diferencias en: los artefactos musicales ( $\bar{X}=3.63$ ;  $f=2,929$ ), arquitectónicos ( $\bar{X}=3.38$ ;  $f=2,144$ ), culinarios ( $\bar{X}=3.38$ ;  $f=2,620$ ), de la cultura francófona. Asimismo, el grupo 3, destaca por su valoración en los artefactos musicales ( $\bar{X}=4.63$ ;  $f= 2,611$ ) en lo que atañe a la cultura mexicana. Cabe destacar que, en la variable dependiente alusiva a los artefactos musicales de la cultura francófona, el grupo 3, no sólo llega a diferir del grupo 2, un continente, sino también del grupo 1, ninguno. La diferencia entre estos es que, el grupo 1 tiene mejor opinión que el 2.

En vista de lo anterior, se confirma lo expresado por Lenz y Berthele (2010) que, tienen un mayor desarrollo de la competencia intercultural aquellos que han visitado más continentes, pues al hacer viajes a otros destinos, ya sea en el mismo continente o en otros, eso les permite experimentar y convivir con otras culturas, dando así paso a un mayor desarrollo personal, y aumento de la competencia intercultural. En el mismo sentido, Christoff (2016) asegura que viajar por el mundo, por ejemplo, de México a Suiza, siempre ayuda a que la mente del viajero crezca a medida que se enfrenta a desafíos y oportunidades en el camino.

Ya sea aprendiendo sobre la música de Haití, la arquitectura de Francia o sobre la comida de Rwanda, no habrá un viaje en el que no se aprenda una lección. La persona que va a diferentes lugares, por consiguiente, experimentará que el viajar abre su mundo de maneras que nunca antes había imaginado. Esto lo transforma, le ayuda a crecer personal y profesionalmente mientras se enfrenta a personas y situaciones a las que nunca antes había estado expuesto, haciéndose más adaptable con cada aventura y continente que conoce, al tiempo en que va reflexionando sobre su propia cultura, su propia forma de ser, como mexicano, sobre su propia lengua, y entonces, poder darle aún un mayor sentido a la experiencia de viajar.

En lo que respecta a las variables restantes de la dimensión simbólica (5, 6, 8, 17, 18, 24, 25, 41, 44, 46, 47, 56, 57, 60, 64 y 68) no hubo diferencias significativas entre los grupos.

**Figura 7.27** Análisis de la dimensión simbólica en: “el número de continentes visitados”



Fuente: Elaboración propia

En lo que concierne a la última variable de comparación: “29. Regiones de México que conocen se observa que en 13 variables de la dimensión simbólica (1, 8, 11, 17, 18, 25, 41, 44, 47, 56, 57, 60 y 64) (ver Figura 7.28), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo de los que han visitado tres regiones mantuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes que, particularmente, no han visitado ninguna región del país. Esto para las variables de: artefactos culinarios ( $\bar{X}=4.63$ ;  $f=3,159^*$ ), nacionales ( $\bar{X}=4.60$ ;  $f=4,574^*$ ), audiovisuales ( $\bar{X}=4.70$ ;  $f=5,029^*$ ), arquitectónicos ( $\bar{X}=4.03$ ;  $f=4,144^*$ ), escritos ( $\bar{X}=3.97$ ;  $f=2,395$ ), las prácticas culturales -ceremonias- ( $\bar{X}=4.57$ ;  $f=1,827$ ), prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=4.43$ ;  $f=4,688^*$ ), tradiciones ( $\bar{X}=4.50$ ;  $f=3,332^*$ ) y significaciones ( $\bar{X}=4.50$ ;  $f=1,528$ ) en lo que atañe a la cultura mexicana. También en los artefactos musicales ( $\bar{X}=2.93$ ;  $f=3,344^*$ ), culinarios ( $\bar{X}=3.00$ ;  $f=2,025$ ), tradiciones ( $\bar{X}=2.77$ ;  $f=1,363$ ), prácticas culturales -comida- ( $\bar{X}=2.77$ ;  $f=2,580$ ), de la cultura francófona.

Debido a la posición biogeográfica (zonas tropicales, regiones biogeográficas neárticas y neotropicales), los estados de México, así como sus capitales, se han configurado a través de

hechos históricos y culturales muy distintos entre sí (Sarukhán et al., 2009); las características geográficas, naturales y climáticas de las distintas regiones han dado lugar a un sinfín de manifestaciones y expresiones culturales reconocidas a nivel mundial. El viajar por México, permite reconocer cómo es el norte en comparación con el centro y sur del país. Es darse cuenta que la comida en México varía según la región. La mayoría de su gastronomía son una combinación de los antiguos platos aztecas y mayas, así como la influencia de los conquistadores españoles (Escofet, 2013). Si bien, varios platillos se pueden encontrar en todas partes, como los tacos, también hay otros que no se encuentran o existen en otros estados México; de ahí la importancia de conocer los diferentes estados del país; o bien, también puede pasar que la forma de comer o beber cierto alimento no sea la misma que la del estado de origen, las prácticas culturales en torno a la comida también pueden variar. México es un país megadiverso, lo que significa que su diversidad se da en varias dimensiones y escalas, todas dignas de admiración, como sus monumentos, autores representativos, las prácticas culturales de las distintas ceremonias, las significaciones (ITEA, s.f).

Es así como se nota que, aquellos estudiantes que viajan por México, se muestran más abiertos a ese contacto entre paisanos, a develar que, incluso estando en el mismo país, habrá gente, que piense, actúe, hable, se vista, coma, vea cosas, o vaya a lugares diferentes a los que suele ver en su localidad. Se trata de advertir que también se comparten ciertas similitudes, por ejemplo, los que viven en el sur con respecto al norte, seguro hay cosas que los unen, los motiva a dialogar, a descubrir quién es el otro, al tiempo en que se comparte el quién soy yo. De igual modo, es hacer notar cómo lo que se escucha, come, celebra, en México, puede ser similar o no a la cultura francófona.

Continuando con los resultados, cabe mencionar que, hay variables en las que los grupos compartieron opinión; por ejemplo, para la variable 1, se comparte opinión entre el grupo 3 y grupo 4 (presentando mejor opinión éste último), difiriendo ambos del grupo 2. O bien, caso contrario donde el grupo 4 va a diferir de dos grupos, por ejemplo en las variables 8, 11, 56 y 64, los que han visitado tres regiones van a diferir de los que no han visitado ninguna región o sólo han ido a una región del país. En cualquiera de los casos, antes señalados, se sigue observando que, entre más regiones se conozca, es mejor. Para finalizar, en las variables restantes de la dimensión simbólica (5, 6, 9, 24, 45, 46 y 68) no hubo diferencias significativas entre los grupos.

Figura 7.28 Análisis de la dimensión simbólica en: “regiones de México que conocen”



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO VIII. Valoración de la dimensión comunicativa de la competencia intercultural en los estudiantes de la LEF de la BUAP**

Esta dimensión se formó a partir del conocimiento necesario para la interacción con los demás, a través del lenguaje, comprendiendo no únicamente aquello que es correcto en su forma, sino también apropiado para la situación (Corbett, 2016) ya sea de la propia cultura o la extranjera. Lo comunicativo se relaciona con el lenguaje que es, ante todo, el medio de expresar y transmitir nuestras intenciones a los demás. Su dimensión social, interaccional, aparece aquí en primer plano y permite dar cuenta de ciertos aspectos de la estructura lingüística, así como de los muchos usos del lenguaje.

### **8.1 Valoración de la efectividad alcanzada en la dimensión comunicativa**

Dentro de esta dimensión, se comprendieron tres elementos: 1) verbal, 2) no verbal, y 3) lo no dicho del discurso. Para medir la dimensión comunicativa se precisaron 20 ítems (2, 7, 12, 20, 28, 30, 33, 37, 39, 40, 42, 43, 49, 50, 51, 54, 58, 61, 62 y 66). En la Tabla 8.1 se muestra la valoración del nivel de desarrollo de esta dimensión de la competencia intercultural que tuvieron los estudiantes de la LEF de la BUAP con base a: 1) el nivel a través de la suma de porcentajes válidos, 2) la media, 3) la prueba de hipótesis *t de student* para una muestra independiente y 4) efectividad alcanzada de la implementación.

Es así como, a través de estos 4 parámetros, se evidencia una alta valoración del nivel y desarrollo de la dimensión comunicativa de la competencia intercultural aplicados en cada una de las variables. En función de lo anterior, esto permitió determinar el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés en torno a la competencia intercultural.

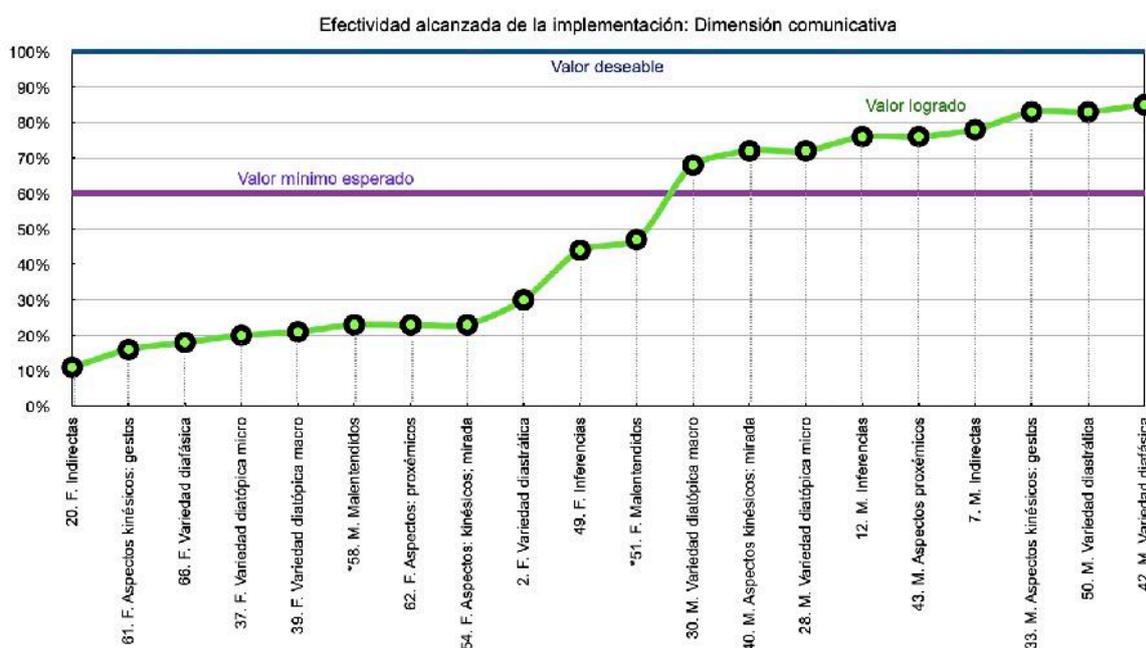
Tabla 8.1 Valoración de la dimensión comunicativa

Variables de la dimensión comunicativa	Código	N	Media X'	Valor de $\mu$ de comparación	Valor de t	Efectividad alcanzada de la implementación	Interpretación cualitativa de la prueba desde la escala de significancia	Representa	Interpretación de la prueba de hipótesis
20. Puedo identificar las indirectas en francés	F Indirectas	232	2,03	< de 2.5	-7,703	11%	Muy bajo	25%	En 5 variables no se rechaza la Ho
61. Tengo conocimiento de los gestos/ademanos que se usan en los diferentes países francófonos	F Aspectos kinésicos gest	232	2,31	< de 2.5	-3,294	16%	Muy bajo		
66. En francés puedo diferenciar la forma de hablar entre generaciones	F Variedad diafásica	232	2,35	< de 2.5	-2,292	18%	Muy bajo		
37. Puedo identificar cómo se habla el francés de Francia (u otro país francófono) en la parte norte, centro, sur del país	F Variedad diatópica micr	232	2,39	< de 2.5	-1,580	20%	Muy bajo		
39. Puedo identificar cómo se habla el francés en los diferentes continentes	F Variedad diatópica macr	232	2,45	< de 2.5	-744	21%	Muy bajo		
58. Al comunicarme en español se presentan malentendidos entre mi interlocutor y yo	E Malentendid	232	2,50	< de 2.5	7,053	23%	Bajo*	20%	En 15 variables se rechaza la Ho
62. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los francófonos durante una conversación	F Aspectos proxémicos	232	2,53	< de 2.5	,524	23%	Bajo		
54. Tengo conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura francófona	F Aspectos kinésicos mira	232	2,55	< de 2.5	,758	23%	Bajo		
2. En francés puedo diferenciar entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar	F Variedad diastrática	232	2,69	2.5	2,736	30%	Bajo		
49. Puedo inferir información al momento de leer o escuchar un documento en francés	F Inferencias	232	3,20	3.0	3,971	44%	Regular	10%	
51. Al comunicarme en francés se presentan malentendidos entre mi interlocutor y yo	F Malentendid	232	3,31	3.0	5,869	47%	Regular*	10%	
30. Puedo identificar cómo se habla el español en los diferentes continentes	E Variedad diatópica macr	232	3,88	3.5	6,735	68%	Bueno	10%	
40. Tengo conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura mexicana	M Aspectos kinésicos mira	232	3,97	3.5	8,967	72%	Bueno	35%	
28. Puedo identificar cómo se habla el español de México en la parte norte, centro, sur del país	M Variedad diatópica micr	232	4,00	4.0	8,076	72%	Muy bueno		
12. Puedo inferir información al momento de leer o escuchar un documento en español	M Inferencias	232	4,07	4.0	12,396	76%	Muy bueno		
43. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los mexicanos durante una conversación	M Aspectos proxémicos	232	4,08	4.0	11,440	76%	Muy bueno		
7. Puedo identificar las indirectas en español	M Indirectas	232	4,17	4.0	3,106	78%	Muy bueno		
33. Tengo conocimiento de los gestos/ademanos que se usan en México	M Aspectos kinésicos gest	232	4,31	4.0	6,091	83%	Muy bueno		
50. En español puedo diferenciar entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar	M Variedad diastrática	232	4,34	4.0	7,362	83%	Muy bueno		
42. En español puedo diferenciar la forma de hablar entre generaciones	M Variedad diafásica	232	4,38	4.0	8,753	85%	Muy bueno		
Promedio						48.4%			100%

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que, al igual que la primera dimensión (simbólica), estos ítems tuvieron, por un lado, una parte que refería a la lengua y cultura mexicana y, por otro, a la lengua y cultura francófona. En cuanto a la primera, la lengua y cultura mexicana, se obtuvieron valores cualitativos que van de lo *muy bueno* (7 variables: 35%), *bueno* (2 variables: 10%) hasta *bajo*\* (1 variable: 5%) y; en cuanto a la cultura francófona, se identificaron ítems con valores cualitativos que van de lo *regular* (2 variables: 10%), *bajo* (3 variables: 15%), hasta *muy bajo* (5 variables: 25%) (ver Tabla 8.1). En este sentido se observa que aquellas variables destinadas a la lengua y cultura de origen obtuvieron mejores resultados de efectividad alcanzada que aquellas de la cultura extranjera, la francófona (ver Figura 8.1).

Figura 8.1 Efectividad alcanzada: dimensión comunicativa



Fuente: Elaboración propia

En esta dimensión se observa que, a excepción de una variable, las efectividades quedaron agrupadas respecto a la lengua y cultura mexicana (7, 12, 28, 30, 33, 40, 42, 43, 50 y 58) por un lado y, la lengua y cultura francófona (2, 20, 37, 39, 49, 51, 54, 61, 62 y 66), por otro. Ahora bien, tomando como punto de partida la Efectividad Alcanzada de la Implementación (E.A.I) en cada variable, es que se explicarán cada una de éstas, desde el valor más alto al más bajo.

Para la lengua de origen, la española, los estudiantes expresaron tener un alto conocimiento respecto a la variedad diafásica (E.A.I. del 85%), (variable 42). En este caso se observa que

los aprendientes saben hacer uso de los estilos de formalidad o informalidad del español, saben sobre los registros que marcan una situación de ocupación (Lerat, 1995), es decir, los estudiantes a lo largo de su vida han ido aprendiendo a referir el vocabulario especializado de cualquier profesión, oficio, ciencia o afición (Cala Carvajal, 2000). Por ejemplo, mientras han ido cursando la Licenciatura en Enseñanza del Francés han ido escuchando y aprendiendo del contexto educativo, en este sentido sabrían a qué se refiere cuando se habla de: currículum (programa, plan de estudios), unidad didáctica (lección, tema), competencias (recursos para llevar a cabo de manera efectiva una actividad generalmente considerada compleja). El uso de jerga en la clase de lenguas evidencia un fuerte efecto positivo en los aprendientes (Mazer & Hunt, 2008) pues esto les brinda el conocimiento y práctica para que, al egresar, conozcan jerga de otros campos como la traducción e interpretación de idiomas, el turismo, y no sólo se quede en la enseñanza de lenguas.

De igual manera, conocen la manera en que se habla por: 1) generaciones (variación diageracional) y, 2) género (variación diagénica). Para esta primera variación, los estudiantes de la LEF saben diferenciar el cómo hablan, hoy en día, las personas mayores, con respecto a los más jóvenes. Ejemplificando lo anterior, se han dado cuenta cómo personas mayores a ellos utilizan palabras que ya no se escuchan con tanta frecuencia en la actualidad; estas personas llegan a utilizar palabras como: suave (para decir divertido o bueno), muina (para decir coraje, rabia), tilico (para decir flacucho). O bien, también se puede dar el caso contrario en, cómo hablan las generaciones más jóvenes, y cómo utilizan palabras de reciente creación como: *crush* (para decir amor platónico e inalcanzable), *stalkear* (para decir espiar o acosar de manera online), *neni* (para referir a una tribu urbana, como vendedores de productos a través de internet), o criptomoneda (tipo de moneda digital).

En cuanto a la segunda variación, la diagénica, ésta demuestra que los estudiantes de la LEF conocen la manera de hablar de las mujeres u hombres, claro, tomando en cuenta los aspectos sociales, la situación en la que estén, las demás personas con las que están interactuando, las realidades (Dittmar, 1997). Ante esto, los aprendientes reconocen que las mujeres, por ejemplo, hacen uso de: a) un mayor léxico para referirse a los colores: (carmín, magenta, cyan...); b) más adjetivos de valoración como “precioso, lindo, bonito...”; c) intensificadores tal y como “increíble, padrísimo, muchísimo”; d) preguntas como “¿por qué?, ¿me explicas?, ¿cuándo?, ¿quién?”; e) gramática y formas más complejas; f) lenguaje más educado: ¿le importaría...?, ¿me podría?...; g) palabras con un mensaje oculto que, en ocasiones, muchos hombres no logran detectar, por ejemplo: cuando se le pregunta a una mujer “¿Qué tienes?” y responde “nada”, en ocasiones eso no significa que las cosas vayan del todo bien, y que realmente no tenga nada, sino lo contrario, significa “algo”; y deberían

los hombres, por tanto, estar en modo alerta, pues gran parte de las discusiones pueden empezar por ese “nada”.

Aunado a lo anterior, los estudiantes de la LEF dijeron tener un muy buen conocimiento vinculado a la variedad diastrática de la lengua española (E.A.I. del 83%), (variable 50) que, de acuerdo con Gadet (1996), refiere a la variación según la dimensión social o demográfica, esto abarca los estilos de formalidad o informalidad vistos desde las "capas sociales", que son las clases populares, altas, medias y bajas. Conforme al grado de dominio del código lingüístico y discursivo que tenga un hablante, los estudiantes demuestran que pueden distinguir, en el español, los cuatro niveles de lengua: 1) culto, 2) estándar, 3) coloquial y 4) vulgar (Mounin, 1974). Cabe señalar que, entre la variedad diastrática y la diafásica hay una estrecha relación, pues una influye sobre la otra. Conforme a lo anterior, se trata de estudiantes que saben expresar y/o reconocer desde el nivel culto de la lengua española hasta el vulgar, por consiguiente, son aptos para utilizar el registro que más les convenga de acuerdo a la situación de comunicación en la que estén. Esto es a diferencia de otros hablantes que se posicionan en un nivel de la lengua vulgar, dando a conocer su bajo grado de conocimiento del español, y que únicamente pueden limitarse a este nivel.

Ejemplificando lo antes mencionado, los estudiantes de la LEF son personas que, estando en el contexto educativo, ciertamente emplearán un lenguaje específico de su profesión (jerga) para comunicarse con los demás estudiantes o docentes. Sin embargo, cuando la situación cambia y se está con familiares o amigos, estos podrán hacer uso de un nivel estándar o medio para comunicarse con ellos. Estos mismos estudiantes, en otra situación, podrán presentarse en algún coloquio o foro de divulgación científica y para ello tendrán que hacer uso de un nivel culto, de manera que puedan transmitir adecuadamente los conceptos, conocimientos o resultados de una alta complejidad. Por otro lado, si estos estudiantes se desplazan en algún transporte público o privado y, ante el tráfico, posiblemente se sientan frustrados, seguro podrían hacer uso de un nivel vulgar de la lengua para expresar su desagrado ante tal evento; esto es, la manera en cómo los estudiantes de la LEF demuestran su alto conocimiento sobre lo diastrático.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos kinésicos, los estudiantes revelaron tener también un alto conocimiento respecto a los aspectos kinésicos en la propia cultura (E.A.I. del 83%), (variable 33). En este punto, los estudiantes están al tanto de la comunicación por medio de los movimientos y posiciones del cuerpo, como son los gestos (Birdwhistell, 1960), que circundan en la cultura mexicana. A través de estos aspectos ellos saben que transmiten gran información sobre el carácter, intenciones y el estado emocional tanto propios como de las otras personas. Primeramente, se trató de que los estudiantes estuviesen conscientes de los

gestos, que se tienen en común en México, para más tarde los reflexionaran con respecto a las otras culturas, como la francófona, y analizar si estos aspectos transmiten un mensaje igual u opuesto (Knapp, 1982), es decir, si corresponden o no con aquellos de la propia cultura. Algunos de los gestos, que los estudiantes reconocen con la mano, en México, son: a) el levantar el pulgar para indicar que todo está bien, que está OK; b) decir “no gracias” al momento en que se levanta la mano, con la palma viendo hacia uno mismo; c) levantar el dedo índice y dedo medio de una mano formando una V, representando así el símbolo de la paz.

Otra variable que se encuentra con un muy buen nivel de efectividad es el de las indirectas en la lengua española y cultura mexicana (E.A.I. del 78%), (variable 7). Éstas pertenecen a lo no dicho del discurso, y refieren a aquello que se deja entrever sin ser dicho de manera directa (Ucha, 2012). Esta variable deja ver que los estudiantes de la LEF reconocen y/o saben hacer uso de las indirectas, ya sea por la propia carga cultural mexicana, por el grupo social al que pertenecen o bien, simplemente por su forma de ser, tomando en cuenta las situaciones o personas con las que se estén comunicando. Esto resulta en un punto positivo pues evita que se convierta en un problema dentro de una situación comunicativa intercultural, al reconocer cómo en México se dicen indirectas, bajo qué circunstancias, con qué fines, con quiénes. En este sentido, es favorable que los estudiantes reconozcan, en este aspecto, sobre su propia cultura, de modo que puedan estar conscientes que la forma en que se hacen éstas en México pueden o no coincidir con las de otras culturas.

Continuando con el nivel de efectividad, para la variable relacionada a los aspectos proxémicos se observa que los estudiantes de la LEF obtuvieron una muy buena respuesta (E.A.I. del 76%), (variable 43). Con base en los estudios de Hall (1960), la proxemia refiere al uso del espacio por parte del ser humano como un producto cultural específico. Los estudiantes, por ende, conocen como los mexicanos gestionan su relación con el espacio en las relaciones que tienen entre sí. A este respecto, los estudiantes han dado cuenta de la organización social del espacio en su país, que puede ser o no diferente a otras sociedades. Aunado a lo anterior, los estudiantes han prestado atención a la relación espacial, así como a la distancia que se lleva a cabo entre los mexicanos durante una conversación, la orientación de los cuerpos, o inclusive la disposición de los objetos; son conscientes de las diferencias de rango social, así como del grado deseado de intimidad, el rol que se busca interpretar o la relación jerárquica que se establece entre las personas (Stottinger y Schlegelmilch, 2000).

En lo que respecta a las inferencias, los estudiantes demostraron tener un muy buen conocimiento sobre éstas, en cuanto a la propia lengua y cultura (E.A.I. del 76%), (variable

12). A través de este resultado se aprecia que los estudiantes deducen con facilidad la información respecto a algo, en español, que se les dice, leen, observan; del mismo modo, se trata de personas que sacan conclusiones rápidamente y esto los conduce hacia logros (Parodi, 1989). La inferencia surge de una valoración mental entre diferentes expresiones que, cuando se relacionan como abstracciones, nos permiten trazar una implicación lógica (Moreno, 2008). El que los estudiantes de la LEF estén trabajando y fortaleciendo esta parte de las inferencias, en su propia lengua, ayuda, sin duda alguna, a que tengan una mejor comprensión lectora de textos en español (Gallego y Mejía, 2016). Leer implica todo un ejercicio y, si en la lengua materna no trabajo de este tipo, al momento de aprender o enseñar lenguas extranjeras la complejidad aumentará, pues no se podrá analizar, comparar, relacionar y, sobre todo, inferir, al sacar conclusiones a partir de la información.

Otra variable considerada desde un valor cualitativo de prueba “muy bueno” resultó para la variedad diatópica, vista desde lo micro (E.A.I. del 72%), (variable 28). México cuenta con un territorio muy extenso, lo que ha ido provocando distintos grados de aislamiento que resultan en cambios en la forma de hablar de las personas. Dicho lo anterior, los estudiantes, conocen o han escuchado, sobre las diferencias lingüísticas y fonéticas que hay entre los habitantes de México (los del norte, los del centro y los del sur), por ejemplo, cómo se advierten las variedades al nombrar al perro, mamífero canino caracterizado por su facilidad para ser domesticado, por su excelente olfato y sonido específico, ladrido. Si bien, en el norte del país, los hablantes lo conocen como: machuco (Sinaloa), en el centro (Estado de México) lo llaman: perro o lomito, mientras que en el sur (Chiapas) lo identifican como: chucho. El reconocimiento de la variación debe efectuarse, de acuerdo con Eloy (2003) desde la asimilación de prácticas auténticas, implícitas e intuitivas, por consiguiente, es preciso que entre más pronto, los estudiantes se vean expuestos a reconocer las variedades de su propia lengua, el español. De modo que se pueda dar lugar a una reflexión sobre las actitudes y percepciones que se tienen respecto a los acentos o léxico tan variados presentes en esta lengua.

Esta efectividad se entiende pues son 183 estudiantes (78.9%), quienes han tenido la oportunidad de viajar por el interior del país y darse cuenta de esta variedad, sobre cómo se habla en los distintos estados de México, qué palabras utilizan, o qué tipo de expresiones emplean. Para que la efectividad alcanzada fuera aún mayor se precisaría de que los estudiantes viajasen a más regiones del país, pues conforme a lo que señalaron, sólo 30 estudiantes (12.9%) conocen tres regiones de México, es decir, han ido al menos a algún estado en el norte, otro en el centro y otro en el sur; la mayoría, 116 estudiantes (50%) sólo

conocen dos regiones de México; mientras que 37 estudiantes (15.9%) sólo han estado en una región del país.

Complementando los aspectos kinésicos, los estudiantes manifestaron tener un buen conocimiento del papel de la mirada, en la propia cultura, la mexicana (E.A.I. del 72%), (variable 40). La mirada es una forma elemental de comunicación que puede coordinar actividades y transmitir dinámicas sociales sin un gesto o palabra hablada (Birdwhistell, 1960). La mirada humana, aparentemente, dice mucho sobre la interacción entre dos personas. En este sentido, los estudiantes de la LEF, conocen sobre los distintos tipos de mirada y su significado, aquí en México; por ejemplo, saben que si establecen y mantienen contacto visual con otra persona pueden, por tanto, confiar más entre sí; ya que es más probable que se crean unos a otros y que estén de acuerdo entre sí, al menos por el momento. El contacto visual y la mirada, en la cultura mexicana, les ha ayudado a determinar cómo alguien los mira, a situar al que mira y al mirado en una relación de poder. Esta relación de poder se basa en el dominio y la subordinación. Ser mirado es estar sujeto al poder del que mira, mientras que mirar a alguien es someter a esa persona al poder de uno. La mirada implica siempre un potencial intercambio de miradas.

La última variable considerada desde un valor cualitativo de prueba como “bueno” fue para la variedad diatópica, en esta ocasión vista desde lo macro (E.A.I. del 68%), (variable 30). Para ésta, se entiende que los estudiantes de la LEF conocen aquellos rasgos distintivos que caracterizan a las sociedades con respecto a su zona geográfica (Coseriu, 1982), esto comprendiendo la diversidad de dialectos y tipos de estructuras lingüísticas. Se habla del punto de vista macro, en el momento en que los estudiantes pueden notar esas diferencias desde lo continental. A manera de ejemplo, saben distinguir el cómo se habla en México (Centroamérica), con respecto a Colombia (Sudamérica), a España (Europa), pues estos son países de los que llega mucho material audiovisual, como películas, series televisivas, donde claramente pueden dar cuenta de cómo se expresan los otros, en contraste con la propia forma de hablar de los mexicanos; no obstante, el porcentaje no llegó a lo esperado pues desconocían, la mayoría, cómo se habla, por ejemplo, en Guinea Ecuatorial (África) u otros países de los que poco se oye hablar aquí en el país.

La siguiente variable, ahora corresponde a la lengua francesa y, es la de los malentendidos, con un nivel de efectividad por debajo del mínimo esperado (E.A.I. del 47%), (variable 51). El malentendido, para Giacomi et al. (1984), se define por una divergencia de interpretación semántico-pragmática llevada a cabo por dos interactuantes del mismo mensaje, uno de los cuales es principalmente el productor, el otro intérprete. La mayoría de las veces, la comunicación funciona con grados de malentendidos. Para este punto, los estudiantes se

encuentran en un nivel regular, debido a que se producen aún malentendidos al momento en que se comunican en francés con los demás. Esto se puede deber a las diferencias culturales, por ejemplo, a las diferencias en los sistemas de valores, las prácticas culturales, los rituales comunicativos, la forma fónica del mensaje - mala pronunciación o desliz-, así como en los juegos de rol. Así pues, se nota que no se ha trabajado lo suficiente en esta parte de los malentendidos, puesto que, para tener éxito en la comunicación, los interactuantes deben recurrir a estrategias de comunicación que no sólo sean lingüísticas sino también interactivas (Berthoud, 1986).

Para la variable de las inferencias en lengua francesa, los estudiantes de la LEF evidenciaron tener un nivel de efectividad regular (E.A.I. del 44%), (variable 49). Como se refirió anteriormente, para el caso de la lengua española, la inferencia es una operación lógica de deducción que consiste, a partir de claves presentes en el texto, en explicitar información que sólo se menciona o se supone conocida (Parodi, 1989). Ante el resultado obtenido, se observa que no se ha trabajado lo suficiente con esta parte de las inferencias en la clase de lengua extranjera. Esto deriva en una baja comprensión lectora de textos en francés. En lectura, los estudiantes aprenden con mayor facilidad y rapidez a localizar información cuando ésta se encuentra explícitamente formulada en el texto que tienen que leer, o cuando pueden copiar los datos palabra por palabra para responder a las preguntas de comprensión que se les plantean. No obstante, llegan a presentar más dificultades para extraer información cuando ésta está implícita, cuando tienen que “leer entre líneas”, en definitiva, inferir.

Continuando con el listado de las variables de la dimensión comunicativa, los estudiantes expresaron tener un bajo conocimiento respecto a la variedad diastrática en la lengua francesa (E.A.I. del 30%), (variable 2). Por lo que se refiere a esta variedad en el salón de clase, cabe mencionar que, en ocasiones, a los estudiantes les llega a ser hasta cierto punto complejo determinar qué nivel es el “más apropiado” para utilizar. Frecuentemente, los propios métodos de enseñanza refieren al nivel estándar, sin embargo, conforme se va progresando en el aprendizaje de la lengua, es preciso que se consideren también los otros niveles. De ahí que, tomando en cuenta la interculturalidad, uno de los objetivos sea contar con un abanico de opciones en cuanto a los sociolectos y, por ende, les permitan a los estudiantes desenvolverse en un mayor número de situaciones comunicativas. Esto, es muy importante debido a que cuando deciden viajar al extranjero, o conocen e interactúan con algún francófono en México y, poco a poco, la relación va cambiando, es ahí donde tendrán que hacer uso de estos distintos niveles. Finalmente, se puede decir que la variedad diastrática depende mucho del contexto, de los conocimientos que tengan los estudiantes, de

su cultura, de su respeto por la lengua, de su interlocutor, de su capacidad de adaptación a las realidades sociales que les rodean (Penadés Martínez, 2014).

La variable que refiere a los aspectos kinésicos, la mirada específicamente, obtuvo en los estudiantes un nivel de efectividad por debajo del mínimo esperado (E.A.I. del 23%), (variable 54). La mirada tiene un rol fático ya que sirve para mantener el intercambio, para alternar turnos de habla y finalizar el intercambio, permite también verificar el interés del interlocutor durante el discurso; todo esto, por consiguiente, se les llega a dificultar en gran medida a los estudiantes de la LEF. Se observa que no han tenido la oportunidad, en sus clases de cultura francófona, de dialogar respecto a cómo la mirada tiene que ver con el: a quién se mira (si la mirada va de un hombre a una mujer, de una mujer a un hombre, de mujer a mujer o de hombre a hombre); el cómo se mira a los demás y si existe alguna intención (Descamps, 1990), por ejemplo, de un juego de coqueteo, de negocios, de enojo, de desilusión y cómo estos son aceptados o no culturalmente.

El factor tiempo, de acuerdo con Davis (1976), también se toma en cuenta, y al parecer, no se vea que sea un punto del que se hayan puesto a analizar los estudiantes; es decir, que sean conscientes de cuánto tiempo se puede mirar a los demás aproximadamente, si se trata de miradas fugaces, de reajo, pausadas o prolongadas. Asimismo, desconocen qué partes del cuerpo de la otra persona se ven en primera instancia, culturalmente hablando, o qué partes se deben evitar mirar (Fast, 1984). Dicho lo anterior, en lo intercultural no sólo se trata de ver la parte del otro, sino también la parte en que ellos mismos reaccionen ante la mirada de los demás; la permisividad que pudieran tener con el otro, si concuerdan o no en los códigos culturales que nos envían los demás, las emociones que desprenden en ellos y los sentimientos que estos pueden desencadenar. En la mayoría de los países occidentales, como lo es México o Francia, el mirar a una persona a los ojos durante una conversación simboliza, por ejemplo, respeto, sinceridad o interés y; contrariamente, la falta de ese contacto visual podría tomarse de forma negativa, puesto que denotaría una falta de respeto, desinterés o timidez. Empero, esta percepción puede variar de acuerdo con la situación, por ejemplo, si se va en el transporte público, como el metro, donde el contacto visual no está del todo bien visto y es considerado una falta de respeto, inclusive una provocación, de ahí que, este tipo de comportamiento visual deba evitarse (Mty, 2020); es por ello que, es importante que los estudiantes conozcan, ahonden más sobre este punto tan relevante que es la mirada en lo kinésico.

Otra variable considerada desde un valor cualitativo de prueba “bajo” resultó para los aspectos proxémicos en la cultura francófona (E.A.I. del 23%), (variable 62). Esto conlleva a un bajo conocimiento de la proxémica en la cultura francófona, ésta significa la relación que

los individuos tienen con la distancia en todos sus aspectos (distancia física, distancia percibida, representaciones de lo cercano o lo lejano), (Luc Vacher, 2014). Con base en lo anterior, es preciso que los estudiantes se muestren más interesados por conocer sobre la relación espacial, la distancia que se da entre las personas durante una conversación, la orientación de los cuerpos, la distribución del espacio o incluso la disposición de los objetos, de modo que puedan distinguir no solo las diferencias de rango social, sino también el grado deseado de intimidad, el rol que se busca interpretar o la relación jerárquica que se establece entre las personas presentes (Stottinger y Schlegelmilch, 2000).

Así pues, visto lo anterior, durante la clase, se evidencia que no se ha dialogado con los aprendientes de la LEF, buscando la reflexión, en cuanto a ejemplos como: “imagina que estás en Francia y te aproximas a alguien, que te acaban de presentar, para saludarlo de beso; no obstante, la otra persona, en lugar de aceptar el saludo de beso, rápidamente extiende su mano para efectuar un apretón o en su lugar sólo asiente con la cabeza. Resulta incómodo, ¿no es así? Ciertamente, más allá de lo que cada persona tenga como preferencia, a nivel individual, con respecto al espacio personal, también existen diferencias en cuanto a las culturas, es decir, respecto a cuán apropiada es la proximidad (Ghemawat, 2004). En este sentido, las culturas de Latinoamérica, tienden a acercarse más y, por ende, hacer evidente el contacto físico. Por otra parte, en algunos países de Europa y África, la proximidad va a depender de qué tan bien se conozca a las personas.

Prosiguiendo con el listado de las variables de la dimensión comunicativa, los estudiantes expresaron tener un bajo nivel de efectividad respecto a los malentendidos en la lengua y cultura propias (E.A.I. del 23%), (variable 58). No obstante, cabe mencionar que, desde un inicio, para esta variable, y a diferencia de las demás, se aplicó una inversión en su escala de valoración, de modo que tener un nivel bajo de efectividad en malentendidos represente un aspecto positivo. En otras palabras, los estudiantes de la LEF, cuando se comunican en español, su lengua materna, no tienden a presentarse malentendidos entre ellos y su interlocutor. El antropólogo Franco La Cecla (2002), en su libro sobre la incompreensión, insiste en los malentendidos son fuente de desmotivación y división entre las personas. La comunicación suele fallar porque se acumulan los malentendidos. Lo principal no está en las palabras de uno mismo, sino en la interpretación del otro; no obstante, también tiene que ver en cómo se comunica. No se trata sólo de expresarse bien sino de adaptarse a la comprensión del otro. En este sentido, es bueno que los estudiantes sepan cómo expresar y dar a conocer lo que quieren decir y, por tanto, el mensaje llegue correctamente a los demás.

A partir de ahora, se enlistan las variables que resultaron con un nivel de efectividad “muy bajo”, entre ellas, aparece la de la variedad diatópica, vista desde lo macro (E.A.I. del 21%),

(variable 39). En este caso, la lengua francesa se observa desde lo continental, a modo de ejemplo, tiene que ver en qué tanto conocen los estudiantes de la LEF sobre la forma de hablar en los diferentes países francófonos; reconocer o diferenciar entre el francés que se habla en Francia (Europa), del de Canadá (América del Norte), de Haití (Centroamérica), de Madagascar (África).

No tiene que ver sólo con el conocimiento de qué palabras utilizan en cada lugar, o cómo las pronuncian, sino también el saber qué hay detrás de éstas, como su historia. Por ejemplo, esta variable se relaciona con el hecho de que los estudiantes reconozcan el famoso número “8” belga (pronunciado /ou-it/), con el que los franceses se burlan, a menudo, del francés belga debido a su sonido gutural (se pone más énfasis en la “r” en particular). También implica el saber que, los colonos que llegaron a Canadá procedían principalmente de París y, por lo tanto, hablaban el francés “estándar” de la época, sin embargo, los canadienses franceses fueron, poco a poco, asimilando a la cultura de los pueblos nativos de allí y muchas palabras entraron en el vocabulario que no existía en francés en ese momento. Además, con la presencia de los ingleses en el sur y alrededor de la región de habla francesa de Canadá, eso llega a explicar las traducciones, a veces literales, de las palabras en inglés, por ejemplo, la palabra *toothpaste*, que en el francés canadiense se dice “*pâte à dent*”, muy diferente a cómo se dice en Francia “*le dentifrice*”.

Aunado a lo anterior, el francés africano es muy diverso y variado y representa la mezcla de culturas y la adaptación al medio. Por ejemplo, para la expresión francesa: “*aller à pas de tortue*” que significa caminar despacio (literal, ir a paso de tortuga), en el Congo se diría “*aller au pas de caméléon*” (literal, ir al paso de camaleón). Otra expresión muy escuchada es “*Camembérer*” y procede de Senegal cuyo significado alude al mal olor de pies, haciendo referencia al queso francés cuyo olor es muy fuerte. Además del vocabulario y las expresiones, los acentos del África francófona son reconocibles por la pronunciación particular de la “r” como una “w” y una entonación de “canto” (Prêt à Parler, s.f.).

A este respecto, se observa que en las clases de cultura francófona no se ha trabajado del todo la variedad diatópica, ni las actitudes y percepciones que se tienen respecto a los acentos o léxico tan variados presentes en una lengua, en este caso la francesa. Valdman (2000) sostiene que la variación diatópica debería introducirse lo antes posible en el aprendizaje para que los aprendientes sean conscientes de la variedad de voces que existen y no esperar hasta llegar el nivel B2 que, señala el marco europeo, Falkert (2016) para poder reflexionar sobre esta variedad; caso que no está pasando en la LEF.

La siguiente variable, se relaciona mucho con la anterior, pues también tiene que ver con la variedad diatópica en la lengua francesa; sin embargo, esta vez desde un punto de vista micro (E.A.I. del 20%), (variable 37). En este caso, se observa que el conocimiento que tienen los estudiantes sobre cómo se habla en cada país francófono (visto por regiones, tipo norte, centro, sur o, ciudades) está muy por debajo de lo esperado. Se esperaría, por ejemplo, que los estudiantes reconocieran cómo se habla en las diferentes partes de Francia: en el norte (por ejemplo, Lille) con respecto al francés del sur (Toulouse). Implica que desconocen cómo se les llama a los distintos artefactos en toda Francia. Por ejemplo, al lápiz, en distintas localidades, se pueden encontrar hasta cinco palabras que aluden a dicho objeto como son: *crayon, crayon à papier, crayon de bois, crayon de papier, crayon gris*.

Ahora bien, para Suiza, por ejemplo, tendrían que identificar cómo es el acento de Ginebra que, consiste en hablar alto y enfatizar lo que uno dice; o el acento de la región de Valais, que suena más similar al acento del sur de Francia; o más al norte de Suiza, en el cantón de Jura, se puede encontrar un acento más gutural que es similar al acento valón de Bélgica. Para el flamenco, la “r” es más marcada, más larga, y la entonación de la oración va en aumento. Por otra parte, en Bélgica, el acento de Lieja comprende una transformación vocálica donde la “i” se convierte en “é”. Por ejemplo, para decir *l'après-midi* se diría */la-prè-médé/*; el acento valón, por su parte, es muy similar al acento del norte de Francia (Prêt à Parler, s.f.). Con base en lo anterior, Sheeren (2012), aboga por que se les inculque a los estudiantes una conciencia temprana de la variedad diatópica de las lenguas, enfatizando los acentos regionales que hay en cada uno de los países; esto con el fin de evitar los malentendidos, o choques culturales al momento en que viajan o, simplemente, interactúan con personas de origen francófono.

Otra variable considerada desde un valor cualitativo de prueba “muy bajo” resultó para la variedad diafásica en la cultura francófona (E.A.I. del 18%), (variable 66). Esto significa que los estudiantes desconocen, en gran medida, cómo se el francés entre generaciones; es decir, cómo hablan los jóvenes con respecto a los mayores, o viceversa. Por ejemplo, existen expresiones que eran dichas por los abuelos, y hoy en día ya no son tan frecuentes pero son posibles de escuchar: *regagner ses pénates* (para decir que se regresa a casa), *se faire du mouron* (para decir que se está inquieto o preocupado), también se puede ver que en las nuevas generaciones, los jóvenes hablan de otra forma que, posiblemente resultarían en un hablar desconocido para alguien mayor: *wesh !; c'est dar !; Chelou ! Seum !* Estas formas de expresión que les son propias permiten a los “jóvenes” construir la dimensión lingüística de la cultura y la sociabilidad que les son propias y en las que pueden reconocerse y ser reconocidos por quienes consideran diferentes a ellos (Lamizet, 2004). Este bajo resultado

demuestra que podrían presentarse problemas de comunicación en francés, al viajar o al entrar en contacto con alguna persona francófona.

Continuando con el listado de las variables de la dimensión comunicativa, los estudiantes expresaron tener un muy bajo nivel de efectividad respecto a los aspectos kinésicos, específicamente los gestos, de la cultura francófona (E.A.I. del 16%), (variable 61). De igual manera, los estudiantes de la LEF desconocen el significado de muchos de los gestos realizados, por ejemplo, con las manos, en la cultura francófona. Por ejemplo, hablando del país de Francia, ignoran el significado de los gestos para expresar: el cero, el “no te creo”, estar borracho, el irse. Estos pocos ejemplos dan muestra de cómo las diferencias culturales pueden ser confusas y obstaculizar una buena comunicación entre los propios aprendientes (Rimé, 1985). La problemática reside en que los propios estudiantes, no sepan cómo reaccionar pues en este tipo de contexto se entrelazan cuestiones como culturas, tradiciones, significaciones y/o representaciones.

Por último, la variable vinculada a las indirectas en la cultura y lengua francófona, obtuvo un nivel de efectividad muy bajo (E.A.I. del 11%), (variable 20). En este sentido, los estudiantes desconocen lo no dicho del discurso, aquello que tiene que ver con el entendimiento de la comunicación implícita. La comunicación indirecta puede ser el signo de la atenuación de una respuesta directa que podría ofender, herir, desprestigiar o significar una excesiva importancia de la subjetividad del emisor y del receptor (Pelletier, 2012). En este sentido, se observa que no se ha trabajado con ellos, lo suficiente, en cuanto al tema de las indirectas y cómo éstas pueden ser manejadas a través de las diferentes sociedades o culturas, específicamente la francófona.

## **8.2 Valoración de la dimensión comunicativa, según los estudiantes (a partir del análisis $t$ para dos muestras independientes)**

A través del uso de la prueba  $t$ , en esta investigación, se pudo saber si existían diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes que influían en los resultados de las 8 variables de comparación observadas (ver Figura 8.2).

**Figura 8.2** Las 8 variables dicotómicas de comparación en D.C.



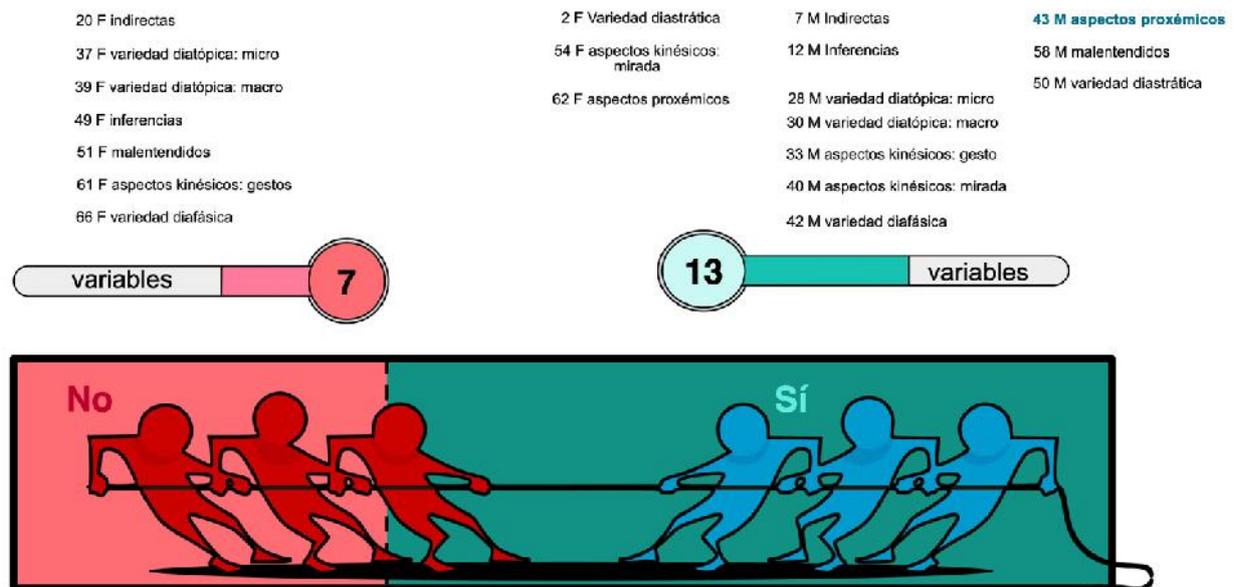
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en relación con la primera variable de comparación: “2. Haber vivido en otro país”, en la dimensión comunicativa, se observa que aquellos estudiantes que han tenido la oportunidad de radicar en otro país tienen una mejor opinión que quienes no lo han hecho (ver Figura 8.3). Pese a que sólo es el 6.4% de la población estudiantil que sí ha vivido fuera de México, es importante señalar que es ésta quien da un mayor peso a las respuestas dadas, ya que mantuvieron una óptima valoración en 13 (2, 7, 12, 28, 30, 33, 40, 42, 43, 50, 54, 58 y 62) de las 20 variables dependientes que conforman la dimensión comunicativa. En este sentido, se observa que aquellos estudiantes que sí han vivido en otros países presentan un total reconocimiento de las variables alusivas a la lengua española y cultura mexicana. Son conscientes, en mayor medida, de cómo funciona la propia cultura; por ejemplo, saben sobre la distancia física a la que un mexicano se mantiene, comúnmente, cuando se relaciona con otro (Stoettinger y Schlegelmilch, 2000); están al tanto de las situaciones en particular en la que están, y por tanto, atienden al grado de especificidad situacional o contextual de la lengua (Byram et al., 2002). Asimismo, entienden mayormente sobre la comunicación por medio de los movimientos y posiciones del cuerpo, como son: a) los gestos, b) las posturas y c) la mirada, por medio de la que transmiten gran información sobre el carácter, intenciones y el estado emocional (Birdwhistell, 1960).

Para esta variable de comparación sólo se identificó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de la muestra dependiente: 43. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los mexicanos durante una conversación ( $t=2,505^*$ ,  $\alpha=,013$ ) en favor de los que han vivido en otro país. Con esto se entiende que los estudiantes, en la cultura mexicana, saben qué tan cerca o distanciados se

pueden aproximar a alguien para comunicarse, por ejemplo, en función de la relación que se tenga con esa persona, la relación jerárquica, rango social, o la intención que se tenga para con ella. Esta variable refiere a la consciencia que se tiene en la cultura mexicana y que puede, a su vez, compararla o aplicarla mientras se vive en otro país, esto en cuanto al uso del espacio y la distancia entre los cuerpos de los individuos mientras se comunican (Hall, 1976).

**Figura 8.3** Análisis de la dimensión comunicativa en “haber vivido en otro país”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En el caso de los egresados y profesoras se observa que han tenido experiencias vinculadas a 5 de los elementos comprendidos en la dimensión comunicativa de la competencia intercultural, entre ellos: 1) la variedad diastrática, 2) la variedad diatópica, 3) la variedad diafásica, 4) los aspectos kinésicos y 5) los malentendidos (ver testimonios en la Figura 8.4). A diferencia de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes de la parte cualitativa se pronunciaron, mayormente, hacia la cultura y lengua extranjeras del país en el que estuvieron viviendo.

Para el caso de la variedad diastrática sólo 1 egresado aludió a la diferencia del francés, entre las distintas variedades de lengua (culto, estándar, coloquial y vulgar) (Mounin, 1974). En su testimonio, expresó su decepción tras ver que el lenguaje que se enseña en los manuales de aprendizaje de lenguas, no corresponde del todo con la realidad de la vida

cotidiana en el país extranjero, lo cual llega a provocar malentendidos. Ahora bien, en cuanto a la variedad diatópica, 2 egresados y 1 profesora hablaron al respecto. En sus respectivos discursos demuestran cómo una lengua puede variar en función del lugar en el que se esté, ya sea: a nivel macro, por países; o a nivel micro, dentro del mismo país (Matias y Monhaler, 2017). La profesora participante relató que ella se sentía segura y contenta de haber aprendido el español (en España), sin embargo, al llegar a México hablando de “vosotros”, significó un desconcierto, lo que la llevó a reaprender la lengua en función del país en el que ahora viviría.

En el caso de los egresados, para uno de ellos representó un inconveniente el que, el francés que él había aprendido (de Francia), no correspondiera en varios aspectos con el francés que se habla en la isla de La Reunión. Para el otro egresado, fue también un caso contrastante, pero desde un lado, sobre todo, positivo pues al haber ya vivido en la parte norte de Francia él esperaba encontrar desde un acento, expresiones, palabras similares a las empleadas en el sur del mismo país. No obstante, su asombro fue lo contrario, es decir, incluso en el mismo país, la comunicación verbal cambiaba, de ahí que tomó consciencia con respecto a México y entendió que, ciertamente, dentro de un mismo territorio puede haber variantes del habla (Valdman, 2000).

En la variedad diafásica, sólo un egresado conversó al respecto, diciendo que le gustaría conocer la manera de hablar entre personas de diferentes generaciones. Para ello, especifica el querer convivir con familias francesas, pues hasta el momento solo conoce el sector de los estudiantes y trabajadores. El entablar conversación con personas de diferentes edades (niños, adultos, adultos mayores) dentro de las familias, sería una gran oportunidad para él de aprender más sobre el lenguaje verbal de la lengua francesa. Para los aspectos kinésicos, 2 participantes (1 egresada y 1 profesora) concordaron al respecto. Ellas mencionan que es importante aprender sobre el estudio del gesto comunicativo entre culturas: las miradas (Descamps, 1990), los gestos (Singer y Goldin-Meadow, 2005), elementos constitutivos de la relación que se crea entre los actores de la comunicación, porque pueden, corresponder o no con la cultura propia, pueden favorecer o desalentar el contacto, influir en el contenido más o menos íntimo o familiar de la conversación y dar pistas sobre la distancia tomada por el emisor en relación con su mensaje.

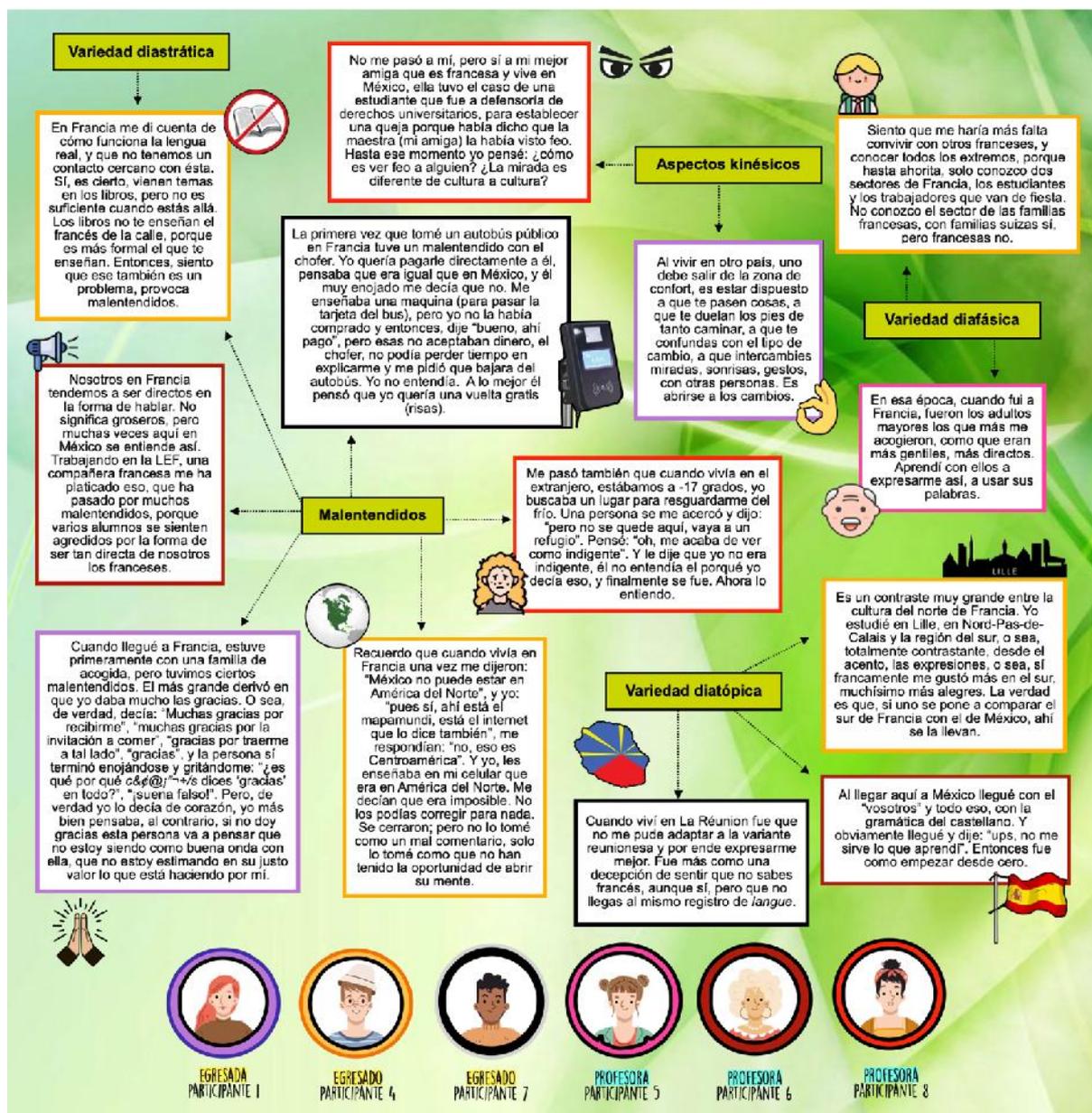
Por último, los malentendidos fueron un aspecto del que se habló, principalmente, en este apartado, pues 3 egresados (P1, P4 y P7) y 2 profesoras (P6 y P8) comentaron sus experiencias. Para el egresado (P7), el malentendido derivó del desconocimiento de la práctica cultural de cómo se paga el pasaje del transporte público, queriendo aplicarlo como

lo era en su país de origen, ni el lenguaje verbal (en francés) pudo ayudarlo. La situación derivó en malentendido al momento en que el chofer le pidió que se bajase del autobús por no contar con su boleto pagado, y el egresado queriendo explicar que sí lo quería pagar, ahí mismo, no fue escuchado. En el caso de otra egresada (P1), el malentendido se originó cuando el gesto de “dar las gracias” no correspondió con otra persona de un origen culturalmente distinto (Causa, 1991). Mientras ella quería ser agradecida con el otro (pues esa era la base que aprendió, de un buen vínculo social en México), en lugar de producir una sensación de bienestar en el otro, ocasionó un enfado, llevando a la discusión por dicha actitud. Algo similar pasó con la profesora (P6), en donde ella fue testigo que la forma de hablar, más directa, ocasionaba malentendidos culturales, entre la gente de México y sus compatriotas franceses.

Para el egresado (P4) el malentendido se produjo cuando la gente del otro contexto cultural, pese a pruebas y dialogo en francés sobre, en qué parte de América se localizaba México, no quiso abrir su mente y validar que éste se encuentra en América del Norte. Por último, para la profesora (P8), el malentendido fue en torno a la confusión de ser tomada por una indigente, cuando la persona que la orientaba únicamente quería decirle que, por las condiciones climáticas, ella podía hacer uso de un albergue; sin embargo, la comunicación entre ellos, no fue la mejor y acabo como un mal momento.

Estos casos que se acaban de presentar, no son ajenos a los estudiantes de la LEF que tienen intención de vivir en otro lugar, fuera de México. Son experiencias que a estos participantes les tocó vivir. Por lo que, así como demostraron tomar en cuenta los elementos de la parte comunicativa en la propia lengua y cultura, también es importante que den valor a los de la parte extranjera, con el fin de llevar a cabo un buen desarrollo comunicativo en el otro país.

Figura 8.4 Haber vivido en otro país, red cualitativa en D.C.



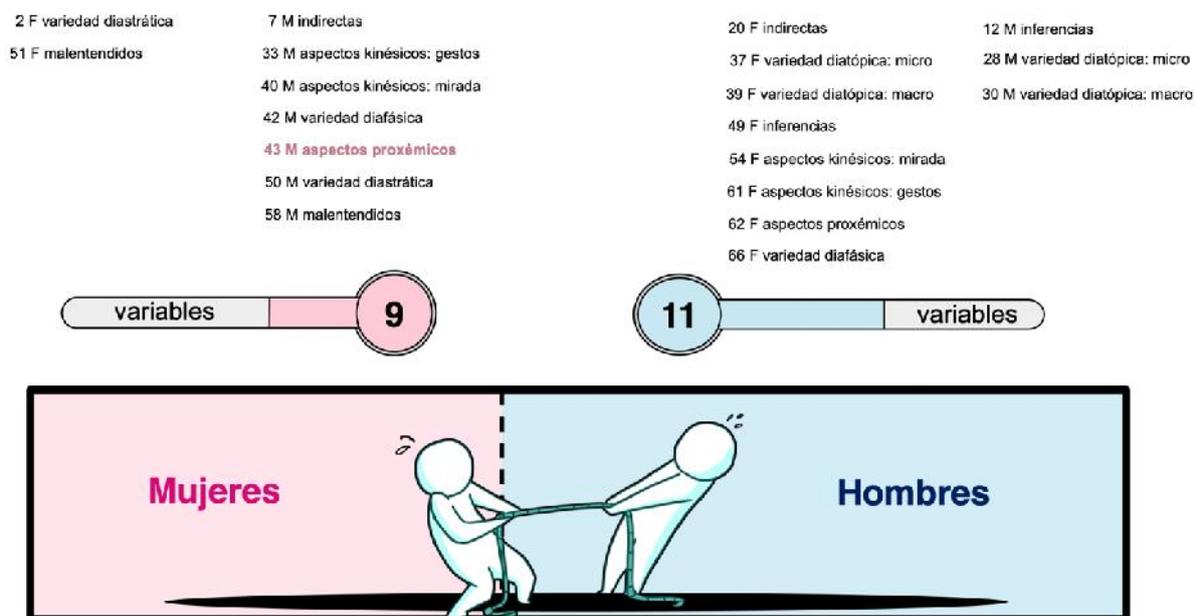
Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a la segunda variable de comparación: "5. Sexo", el ser hombre o mujer contribuye a explicar lo comunicativo, pues se encontró que los hombres tuvieron una mejor opinión con respecto a las mujeres (ver Figura 8.5). Pese a que el 27.58% de la población es del sexo masculino, son ellos quienes en 11 variables dependientes expresaron tener mejor opinión (12, 20, 28, 30, 37, 39, 49, 54, 61, 62 y 66), mientras que el sexo femenino, que es el 74.41% de la población de la LEF, tuvo mejor opinión en las otras 9 variables restantes (2, 7, 33, 40, 42, 43, 50, 51 y 58). La mayoría de las variables que aluden a la lengua y cultura

francófona fueron mejor valoradas por los hombres, caso contrario con las variables de la propia lengua y cultura mexicana que fueron mejor apreciadas por las mujeres. Esto llama la atención pues difiere de lo mayormente encontrado en estudios, en los que señalan que son las mujeres quienes tienen mejores habilidades para comprender la comunicación, sobre todo la no verbal, con respecto a los hombres (Moheban-Wachtel, 2019). Ciertamente, esto aplicaría a aquellas variables donde las mujeres tienen mejor opinión en cuanto a la comunicación en su propia lengua y cultura, no obstante, al tratarse de otra lengua y cultura extranjera, es ahí donde los hombres parecen posicionarse de mejor manera.

Para esta variable de comparación también se identificó sólo una diferencia significativa (estadísticamente hablando), en la variable de la muestra dependiente: 43. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los mexicanos durante una conversación ( $t=2,040^*$ ,  $\alpha=,042$ ) en favor de las mujeres. Nuevamente la gestión del espacio interpersonal (Hall, 1976) vuelve a ser objeto de significancia; no obstante, esta vez ligado al género de los estudiantes. Entre géneros también se evidencian diferencias. De acuerdo con Trachana (2013), son más las mujeres quienes suelen conocer o estar mayormente al pendiente, del uso de su espacio íntimo, personal, social y público, en lo que concierne a su propia cultura, en este caso, la mexicana. Las mujeres, conforme van creciendo, van conociendo las bases culturales que median su espacio en las distintas situaciones de la vida, haciendo que se sientan seguras y a gusto a determinadas distancias. Sin embargo, cuando alguien irrumpe en esos espacios, es cuando se entra en un estado de alerta y se busca, por tanto, restaurar la distancia de seguridad.

**Figura 8.5** Análisis de la dimensión comunicativa en “sexo”



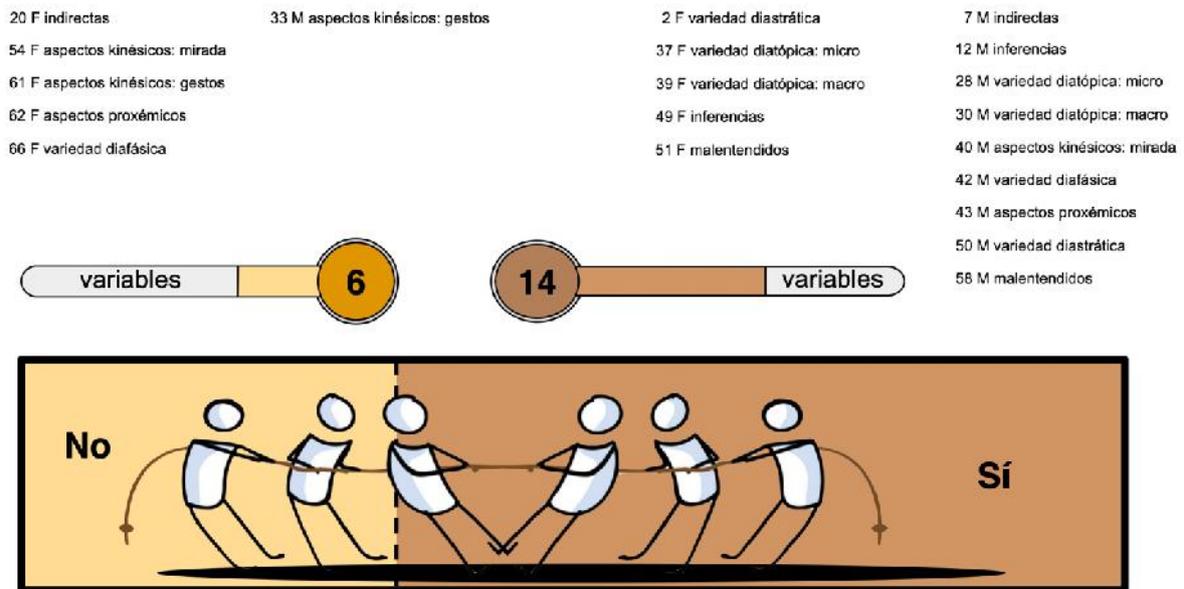
Fuente: Elaboración propia

En el caso de la tercera variable de comparación: “15. Cuentas con alguna certificación internacional de lengua”, se reportó que aquellos estudiantes (32) que sí se han podido certificar en alguna lengua extranjera cuentan con una mejor opinión que quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura (200) (ver Figura 8.6). Considerando lo anterior, aunque únicamente el 13.8% de la población estudiantil está certificada, ésta logra otorgar un alto peso a las respuestas dadas, pues se da una buena valoración, por parte de los estudiantes certificados, en 14 (2, 7, 12, 28, 30, 37, 39, 40, 42, 43, 49, 50 y 51) de las 20 variables dependientes que conforman la dimensión comunicativa. Pese a que la comunicación no verbal es una parte fundamental de las situaciones comunicativas, aún es un tema al que no se le presta mucha atención en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este sentido, ningún aprendiente de lenguas podría lograr la comprensión de la dimensión comunicativa sin tener antes algún conocimiento de los fenómenos no verbales, que hacen que la comunicación se dé de manera auténtica y cumpla así numerosas funciones para el éxito comunicativo. Enseñar una combinación de aspectos verbales y no verbales de la comunicación tiene efectos positivos en el proceso de aprendizaje de lenguas pues ayuda a tomar conciencia del papel que juega la comunicación no verbal en los encuentros interculturales. Además, auxilia a desarrollar la competencia literaria (Surkamp, 2014), ya que los fenómenos no verbales contribuyen al significado de un texto y su efecto en el lector. Asimismo, en la parte de la producción oral ayuda a que el mensaje que se está transmitiendo o recibiendo, sea más natural y comprensible, tal y como señala Hess (2016). Dicho lo

anterior, cuando los estudiantes se certifican en cierta lengua extranjera, al tiempo en que son conscientes de esta dimensión comunicativa, reflejan una mejor valoración en cuanto a las variables de la presente dimensión. Por último, para esta variable de comparación anterior, no se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando); es decir, todas las variables fueron mayores al 0.05.

**Figura 8.6** Análisis de la dimensión comunicativa en “certificaciones de lengua”



Fuente: Elaboración propia

Para la cuarta variable de comparación: “26. Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero”, los estudiantes de la LEF que sí han viajado fuera del país (12.9%), en 15 (2, 7, 12, 28, 30, 33, 39, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 61 y 62) de las 20 variables dependientes que conforman la dimensión comunicativa demostraron tener una mejor opinión con respecto a los que no han salido de México con fines turísticos (ver Figura 8.7).

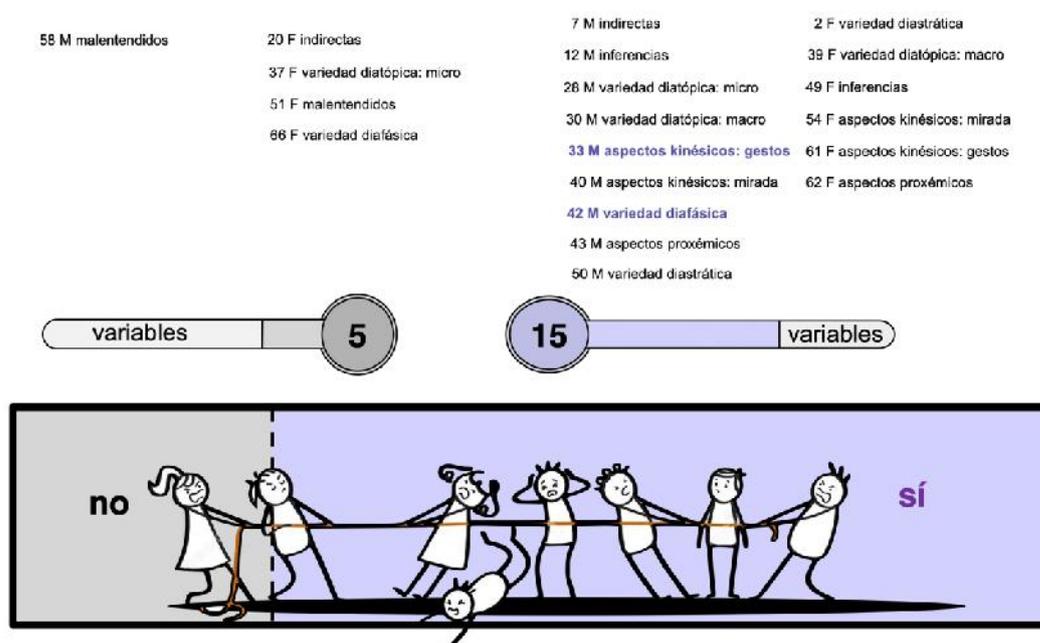
Cabe mencionar que estos estudiantes que sí han viajado reconocen, en mayor medida, cómo se lleva a cabo la comunicación en la cultura mexicana, así como en la lengua española. Es decir, estando en México o en otro lugar, podrían reconocer cómo el mexicano hace uso de las indirectas; cómo se infieren cosas a partir de la propia cultura; se trata de personas que tienen conocimiento de cómo se habla en las diversas partes del país (norte, centro y/o sur), así como las palabras o frases que más se usan ahí; pueden de igual manera reconocer el significado de una mirada en la cultura mexicana (Descamps, 1990), así como los gestos empleados durante una conversación. Aunado a lo anterior, conforme al grado de dominio

del código lingüístico y discursivo que tengan, Penadés Martínez (2001), indica que pueden distinguir de entre los cuatro niveles de lengua: 1) culto, 2) estándar, 3) coloquial y 4) vulgar, que hay en el español

Ahora bien, estos viajes que han realizado fuera de México les han posibilitado el trabajar y aprender más sobre la parte del otro, es decir, de la lengua y cultura extranjera. Es así como se observa que los estudiantes tienen una mejor valoración en cuanto a los estilos de formalidad o informalidad vistos desde las "capas sociales", que son las clases populares, altas, medias y bajas de la cultura francófona (Gadet, 1996); saben también cómo se desarrolla el papel de la mirada, los gestos, la cuestión proxémica, la forma de hablar, en lo que respecta a los diferentes países francófonos; reconocen a su vez o diferencian, por ejemplo, entre el francés que se habla en Francia (Europa), del de Canadá (América del Norte), de Haití (Centroamérica), de Madagascar (África).

En esta variable de comparación se encontraron dos diferencias significativas, estadísticamente hablando, en las variables de las muestras dependientes: 33. Tengo conocimiento de los gestos/ademanos que se usan en México ( $t=2,012^*$ ,  $\alpha=,045$ ) y en la 42. En español puedo diferenciar la forma de hablar entre generaciones ( $t=2,346^*$ ,  $\alpha=,020$ ). Para la primera, el viajar al extranjero les ha permitido a los estudiantes reconocer qué tipo de gestos o ademanos son usados en su propia cultura (dependiendo de las distintas situaciones de la vida cotidiana), al mismo tiempo en que identifican si estos llegan a coincidir o no en la cultura extranjera a la que van, así como la carga que estos traen consigo, si son bien recibidos o terminan en algún malentendido. Para la segunda variable significativa, el hecho de salir del país les ha dado la oportunidad a los estudiantes de distinguir, en su propia lengua, cómo hablan los jóvenes con respecto a las personas mayores, o viceversa. Ver con esto si en otros países o lugares que se visitan, sucede lo mismo. Es así como estas formas de expresión, concuerdan con Lamizet (2004), en que les permiten construir la dimensión lingüística de la cultura y la sociabilidad que les son propias y en las que pueden reconocerse y ser reconocidos por quienes consideran diferentes a ellos.

**Figura 8.7** Análisis de la dimensión comunicativa en “haber viajado como turista al extranjero”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Ahora, en lo que se refiere a los egresados y profesoras de la LEF, que sí han viajado fuera del país, evidenciaron tener experiencias y comentarios con respecto a 6 de los elementos comprendidos en la dimensión comunicativa de la competencia intercultural: 1) los aspectos proxémicos, 2) los aspectos kinésicos, 3) la variedad diatópica, 4) la variedad diastrática, 5) los malentendidos y las 6) indirectas (ver testimonios en la Figura 8.8). Estos participantes cuentan ahora con un mayor conocimiento de la cultura extranjera (en parte a sus viajes realizados), a diferencia de cuando eran estudiantes en curso de la licenciatura; aunado a lo anterior, varios de ellos muestran haber hecho una reflexión sobre cómo sucede en la cultura extranjera cierta situación y cómo se desarrolla en la propia, logrando así hacer ese puente comunicativo entre ambas lenguas y culturas.

Como profesionistas, estos participantes, han tenido mayores posibilidades de salir del país, gracias a su trabajo. En el caso de los aspectos proxémicos, 4 participantes (P1, P3, P7 y P8) hablaron al respecto. En conjunto manifestaron que la distancia física que separa a las personas en una situación de comunicación es muy importante al momento de visitar otro país. Por lo tanto, es un componente importante del lenguaje corporal, porque revela además cuestiones de estado de ánimo, rasgos de carácter, así como las relaciones que se tiene con los interlocutores, por ejemplo, al hacer una fila, al viajar en transporte público o al saludar a

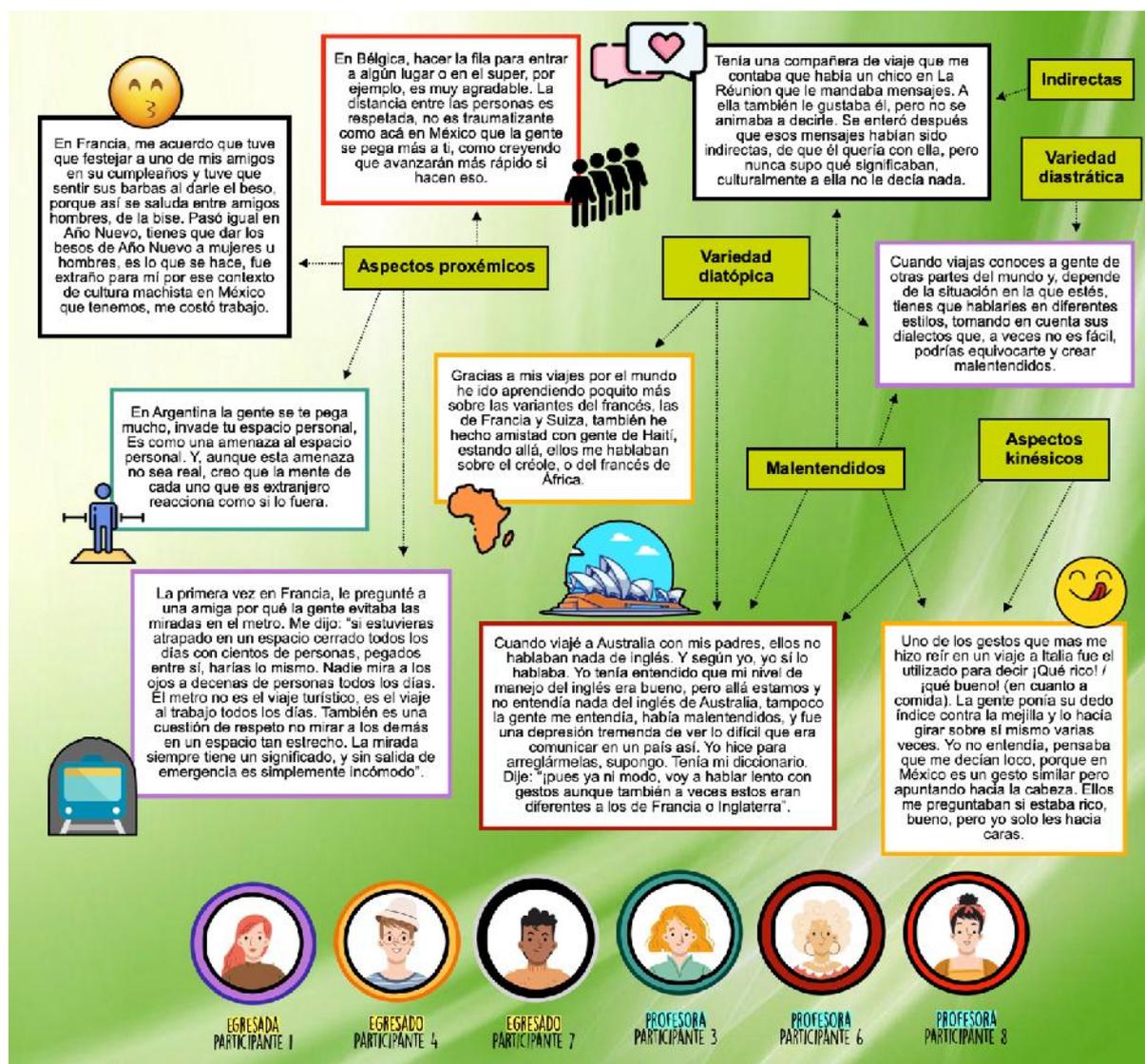
alguien. En cuanto a los aspectos kinésicos, 1 egresado (P4) y 1 profesora (P6), hablaron sobre el tema. Ambos participantes concuerdan en que los gestos, a través del mundo, son tan diversos al igual que los idiomas que se hablan (Jauffret, 2014). Así pues, muchos de estos gestos no son internacionales y, lo que en el propio país pudiese representar algo inofensivo, en otro podría ser considerado como ofensa, como en el caso del egresado (P4) o bien, carecer de significado. De este modo, una cantidad significativa de información se comunica de forma no verbal, en todas las culturas del mundo. El lenguaje corporal, las expresiones faciales y los gestos aportan matices a la comunicación verbal, tal y como fueron de ayuda para la profesora (P6).

En lo que concierne a la variedad diatópica, 2 egresados (P1 y P4) mencionaron que, a partir de sus viajes, han ido aumentando su conocimiento sobre las variedades del francés alrededor del mundo, es decir, desde el punto de vista macro, son más conscientes (a cuando eran estudiantes) de cómo se habla la lengua francesa en Francia, Suiza (Europa), en Haití (Centroamérica) y en algunos países africanos. Al igual que los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes conocen de la variedad diastrática, o sea, sobre los diferentes estilos de formalidad o informalidad vistos desde las "capas sociales" de la cultura francófona (Gadet, 1996).

Sobre los malentendidos, 1 egresada (P1) y 1 profesora (P6) se pronunciaron. La egresada mencionando que, si una persona no toma en cuenta la situación, el estilo, o las variedades que mejor convengan, esto podría traer consigo problemas como malentendidos. La profesora, por su parte, coincide y agrega que, aun sabiendo la lengua del país extranjero, uno podría sorprenderse por las variedades de lengua tan cambiantes de un lugar a otro (Marandon, 2003). Por tanto, no está de más que se investigue un poco sobre el lenguaje no verbal, de modo que éste pueda servir como ayuda cuando en la palabra se empiezan a producir malentendidos.

Por último, en las indirectas, únicamente un egresado (P7) reconoció la dificultad de cómo a través de una situación comunicativa escrita, por medio de indirectas en la lengua francesa, pero desde la variante reunionesa, se puede pasar por desapercibido el mensaje o intención real de la misma (Smith, 2020). Con ello, externa que es importante también aprender e investigar más sobre este tema, con el fin de tratar de comprender al máximo un mensaje que comunica.

Figura 8.8 Haber viajado como turista al extranjero, red cualitativa en D.C.



Fuente: Elaboración propia

Conforme a lo observado en la quinta variable de comparación "28. Has viajado por México", los estudiantes de la LEF que han viajado por México (80.17%), con el fin de conocer y descubrir su país, consiguieron tener una mejor opinión en 19 (2, 7, 12, 20, 28, 30, 33, 37, 39, 40, 42, 43, 49, 50, 51, 54, 61, 62 y 66) de las 20 variables consideradas en la dimensión comunicativa, en comparación con aquellos estudiantes (19.82%) que no han salido de Puebla (ver Figura 8.9). Es relevante advertir el interés de los estudiantes por salir de su ciudad y descubrir las riquezas que ofrece México, en sus distintos estados. Como se ha mencionado en otros capítulos, el viajar por el propio país, resulta igual de enriquecedor que como cuando se viaja al extranjero (SECTUR, 2018), pues, como aspecto del turismo, se vincula esto a descubrir la cultura específica del destino.

Generalmente, en este tipo de viajes, los estudiantes han ido descubriendo, durante su estancia, la forma de vida de los habitantes de otras ciudades o regiones en su propio país. Por tanto, viajar les permite conocer un poco más sobre, el simbolismo cultural (los artefactos, las prácticas, tradiciones, significaciones, que circundan en esos lugares), al tiempo en que no se tiene que lidiar con las barreras del lenguaje (a menos que se vaya a un lugar en el que se habla una lengua originaria y no se tenga conocimiento de ésta) reduciendo, en mayor medida, los malentendidos culturales.

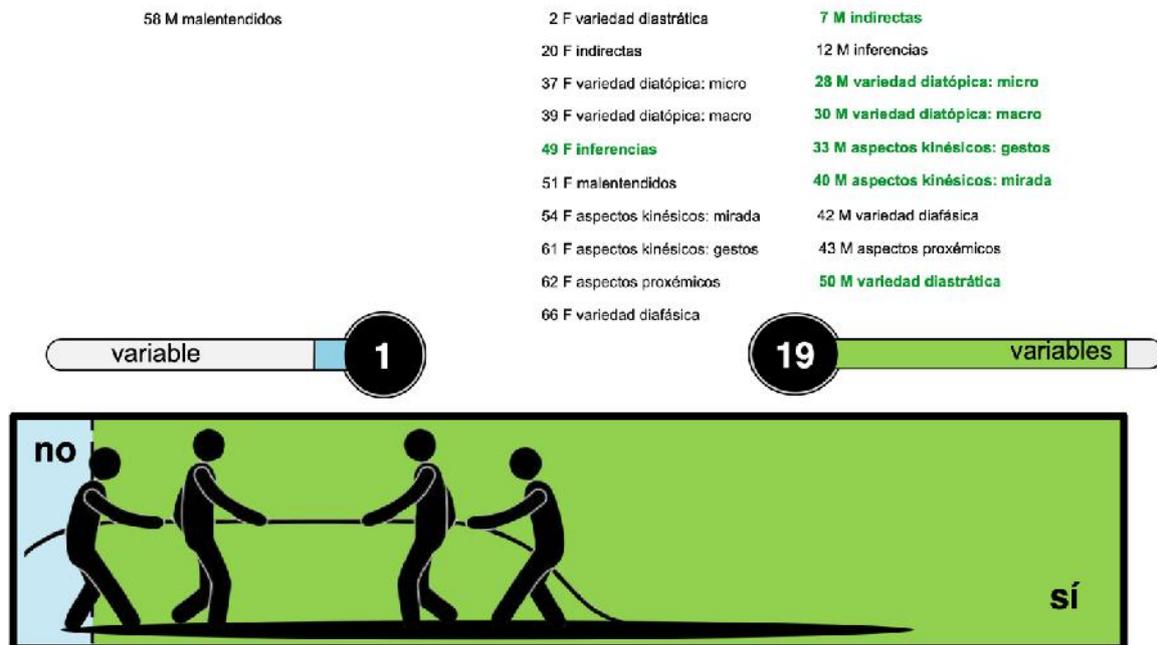
Berman (2021), por su parte, señala que viajar por el propio lugar de origen resulta en una actividad libre de estrés. Caso contrario de cuando se viaja al extranjero, se debe pensar en varias cosas como: llevar el pasaporte, la visa, el cambio de moneda, la lengua en la que uno se comunicará; no obstante, muchos de estos elementos llegan a quedar de lado cuando se viaja dentro del propio país. Tomando en cuenta lo expresado por estos autores, se evidencia que aquellos estudiantes que han recorrido su propio país, han podido comunicarse de mejor manera, les ha posibilitado intercambiar y compartir con locales u otros viajeros.

En esta variable de comparación se identificaron varias diferencias significativas, específicamente en siete variables de las muestras dependientes que fueron: 7. Puedo identificar las indirectas en español ( $t=2,548^*$ ,  $\alpha=,011$ ), 28. Puedo identificar cómo se habla el español de México en la parte norte, centro, sur del país ( $t=3,585^*$ ,  $\alpha=,000$ ), 30. Puedo identificar cómo se habla el español en los diferentes continentes ( $t=3,631^*$ ,  $\alpha=,000$ ), 33. Tengo conocimiento de los gestos/ademanos que se usan en México ( $t=2,857^*$ ,  $\alpha=,005$ ), 40. Tengo conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura mexicana ( $t=2,019^*$ ,  $\alpha=,045$ ), 50. En español puedo diferenciar entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar ( $t=2,017^*$ ,  $\alpha=,045$ ) y 49. Puedo inferir información al momento de leer o escuchar un documento en francés ( $t=2,866^*$ ,  $\alpha=,005$ ).

En vista de lo anterior, los aspectos proxémicos, kinésicos, o variedades (diastrática, diatópica, diafásica) hacen que los viajes por el propio país sean mayormente positivos, pues estos llegan a corresponder comúnmente en todo el país, por ejemplo, será posiblemente la misma manera en cómo se interprete una mirada, o cómo cierta palabra sea mayormente usada por los jóvenes con respecto a los adultos mirada, ya sea en el norte, centro o sur del país. Dubesset (2022) coincide con el hecho de que, viajar por el país de origen, donde se habla la lengua que uno conoce muy bien, permite comunicarse y viajar con mayor comodidad. Es decir, que no se tendrán dificultades, por ejemplo, para encontrar el hotel, preguntar por el horario de autobuses, ordenar los alimentos en algún restaurante,

comprender el significado de una mirada o palabra en el propio país, entre otros; esto, de acuerdo con el autor, hará del viaje una experiencia mucho más práctica y fácil.

**Figura 8.9** Análisis de la dimensión comunicativa en “haber viajado por México”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En el caso de los egresados y profesoras, 4 elementos de la dimensión comunicativa se vieron mayormente reflejados en sus discursos: 1) aspectos kinésicos, 2) variedad diatópica, 3) variedad diafásica y 4) variedad diastrática; mismos que fueron altamente valorados por los estudiantes en curso de la LEF, (ver testimonios en la Figura 8.10).

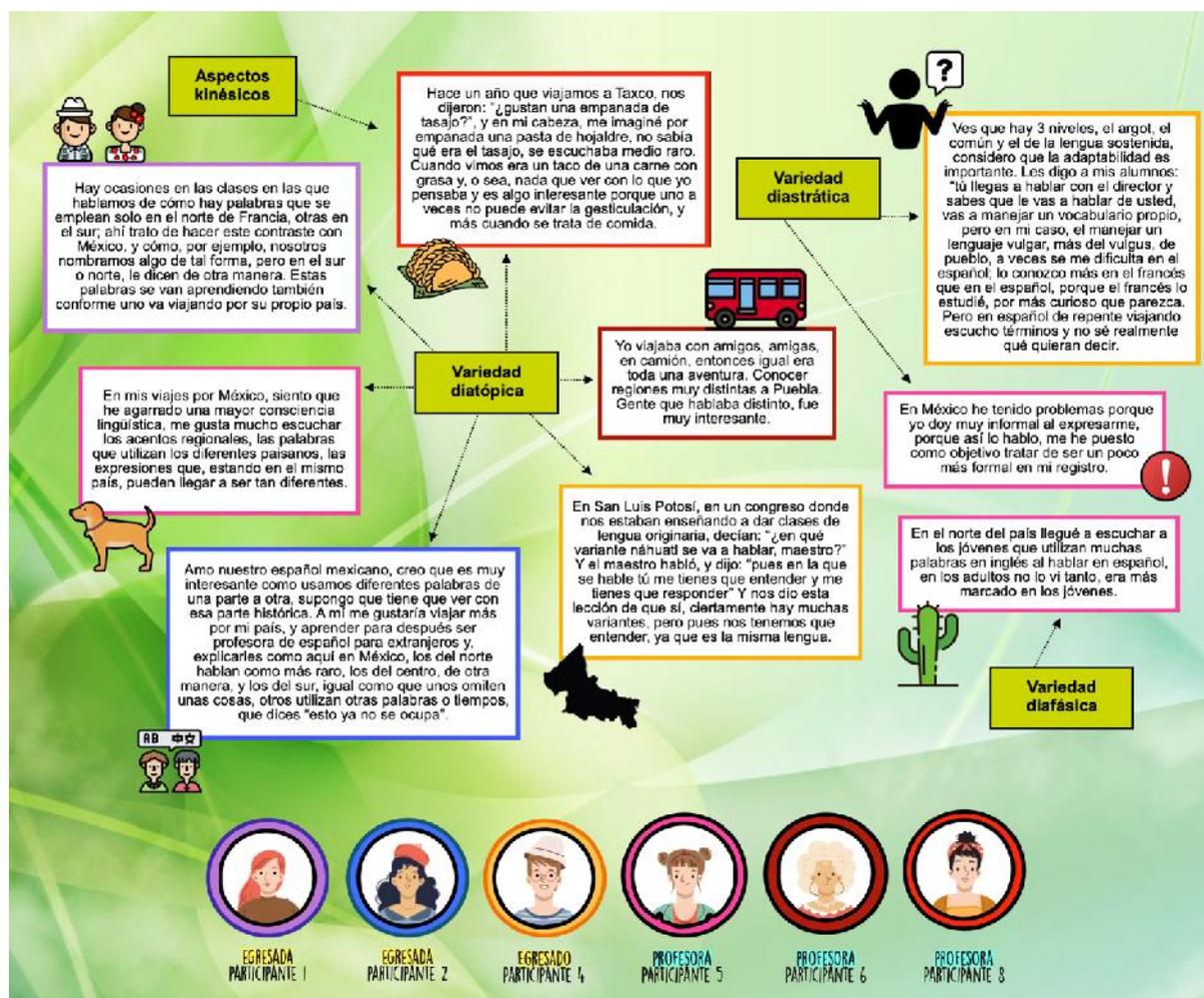
Primeramente, los aspectos kinésicos. En este caso, 1 profesora (P8) menciona que, en uno de sus viajes por México, al probar una comida distinta a la que se imaginaba, no pudo evitar hacer gesticulaciones de sorpresa y duda; sin embargo, la gente a su alrededor no mostró enfado o descontento al leer la información que transmitía desde su rostro. Ella cree que, por el hecho de ser todos mexicanos, no hubo mayor inconveniente, pues en ese momento todos entendían que era algo nuevo para ella, quedando así solo en un gesto y ya (Cosnier, 1987). Esta misma situación se conecta con lo diatópico en el sentido que, la variedad de comida dentro del mismo país, le da también a la lengua, una riqueza geográfica y dialectalmente hablando (Tabuenca, 2019). Significa que las palabras con las que se

nombran ciertos alimentos, varían en función del lugar y eso, es lo que ella reconoce a través de su experiencia.

Continuando con lo diatópico, los participantes (P1, P2, P5 y P6) coinciden en que, al viajar por México, les gusta escuchar cómo se habla el español en los diferentes estados, lugares del país. Ellos afirman el poder reconocer los acentos que se escuchan y las palabras que se emplean tanto en la zona norte, centro y sur del territorio mexicano (Monhaler y Matias, 2017). Por otro lado, están abiertos a seguir aprendiendo sobre esta variedad. Aunado a lo anterior, el egresado (P4) también comenta al respecto, y menciona que, así como en el español es muy cambiante de norte a sur, también pasa algo similar con el náhuatl. Lo que él enfatiza es que, pese a que haya muchas variantes de esta lengua originaria, finalmente entre todos se pueden entender; al tiempo en que pueden aprender sobre otras palabras, otros usos y expresiones, que les ayude cada vez más a comprender al otro y a sí mismos.

En la variedad diafásica, solo 1 profesora (P5) comentó que, al viajar una vez al norte del país, escuchó que los jóvenes empleaban con frecuencia varias palabras del inglés (Dittmar, 1997) y las incorporaban a sus discursos del español, preguntándose si eso sucedía de forma similar con el francés y otra lengua. Esto tiene que ver, sin duda alguna, con las divergencias lingüísticas la edad o la generación. Por último, en la variedad diastrática, 1 egresado (P4) y 1 profesora (P5) se expresaron al respecto. La profesora externa su preocupación de que, en ocasiones, no llega a ser tan formal en su lenguaje como debería, lo que le ha traído algunos problemas; no obstante, está consciente de que quiere mejorar. Para el egresado, el comentario apunta a que él reconoce que presenta dificultades para expresarse en el lenguaje vulgar del español, pese a que es su lengua materna. A diferencia del francés donde tuvo un aprendizaje más consciente, cree que, si pueda expresarse en cualquiera de los niveles de lengua, pero en español, se dice estar más limitado.

Figura 8.10 Haber viajado en México, red cualitativa en D.C.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para la sexta variable de comparación: "30. Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero", en 16 (2, 12, 20, 28, 30, 33, 37, 39, 40, 43, 50, 54, 61, 62 y 66) de las 20 variables que forman parte de la dimensión comunicativa de la competencia intercultural, aquellos estudiantes de la LEF que sí han realizado algún tipo de intercambio manifestaron tener una mejor opinión que los que no han tenido la oportunidad de haber realizado intercambios (ver Figura 8.11).

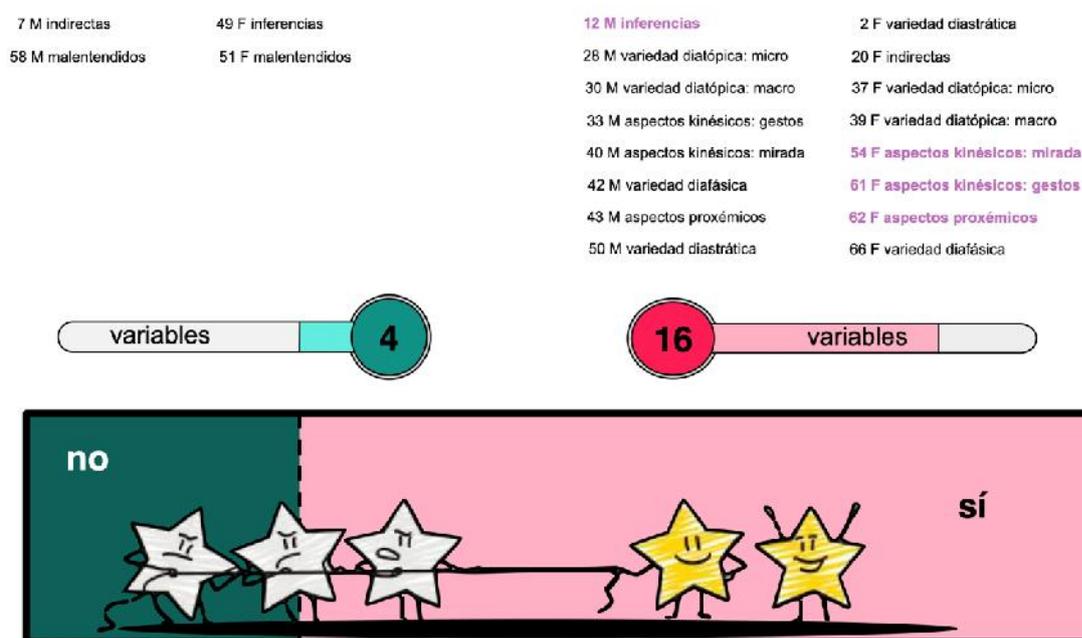
Quando se trata llevar a cabo un intercambio académico o cultural, la confianza es clave. Por tal motivo estudiar en el extranjero ayuda a los jóvenes a desarrollar confianza en sus habilidades para hablar en público, comunicarse con otros compañeros, profesores, la capacidad de compartir sus ideas los convierten en miembros importante del equipo. Así

mismo, como estudiantes en otro país, les ayuda a poner en práctica, en todo momento, la comprensión oral. Y es que, parte de escuchar bien, implica hacer preguntas para asegurarse de que se comprenden claramente lo que se les dice o pide antes de embarcarse en una tarea o proyecto. Además, Marciniak y Winnicki (2019) reitera que, en cualquier entorno internacional, la capacidad de mantener una mente abierta acerca de las personas, las culturas y las experiencias es esencial. Reconocer y aceptar, a través del diálogo intercultural, las diferencias o similitudes entre la propia cultura y la de su país anfitrión les ayuda a crecer, a valorar en mayor medida estas variables de la dimensión comunicativa.

Cabe señalar que, son 6 (2.58%) los estudiantes que han salido del país con fines de intercambio académico o cultural, entre esos, 4 estudiantes (1.72%) fueron específicamente a un país francófono. Por tanto, para esta variable de comparación se identificaron diferencias significativas, estadísticamente hablando, en cuatro variables de las muestras dependientes: 12. Puedo inferir información al momento de leer o escuchar un documento en español ( $t=2,138^*$ ,  $\alpha=,034$ ), 54. Tengo conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura francófona ( $t=2,063^*$ ,  $\alpha=,040$ ), 61. Tengo conocimiento de los gestos/ademanos que se usan en los diferentes países francófonos ( $t=2,449^*$ ,  $\alpha=,015$ ) y 62. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los francófonos durante una conversación ( $t=2,417^*$ ,  $\alpha=,016$ ).

La experiencia de haber vivido en el extranjero les brindó a los estudiantes la práctica para comprender a personas de lenguas y contextos culturales distintos con respecto al propio (mexicano), lo que a su vez los convertía en mejores comunicadores. En este sentido los desafiaron a expandir su forma de pensar, ver y entender a otras personas. Así pues, se concuerda con Gatelli y Birch (2018), en que, al estar expuestos a otras culturas, todos los días, durante un período prolongado, es como pudieron experimentar y comprender el funcionamiento más interno de la cultura extranjera. Dicho lo anterior, la comprensión efectiva fue de la mano del desarrollo de esta dimensión comunicativa.

**Figura 8.11** Análisis de la dimensión comunicativa en “haber hecho un intercambio”



Fuente: Elaboración propia

Referente a la séptima variable de comparación: “32. En tu núcleo familiar hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano” se observa, por una parte, que aquellos estudiantes (52.6%) que tiene familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano tienen mejor opinión en 8 variables (12, 28, 30, 33, 40, 42, 43 y 50) dependientes de la dimensión comunicativa, que quienes sólo tienen familia mexicana (47.4%); por otra parte, quienes no tienen familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano tuvieron mejor opinión en las variables (2, 7, 20, 37, 39, 49, 51, 54, 58, 61, 62 y 66) restantes (ver Figura 8.12).

Ante esto, Borobio (1995) señala que la comunicación que se da en cualquier familia comprende la dinámica social en un sistema familiar, influenciada por una variedad de factores; la triada: cultura, comunicación y familia, toma entonces lugar de varias formas. Primero, las familias reflejan y transmiten la cultura circundante (lo que lleva a diferencias interculturales entre las familias). Es a través de ésta donde se aprenden, desde pequeños, los valores culturales, la autoidentificación, los roles sociales, las expectativas de género e incluso la comunicación. Segundo, la comunicación intercultural, es decir, la que se da entre miembros de diferentes culturas, puede ocurrir en las familias en varios casos: cuando los padres son de diferentes contextos culturales; cuando los hijos aprenden una cultura distinta a la de la familia, como en casos de inmigración o globalización (a través del uso de los medios). Tercero, cuando la cultura impacta a las familias a través del estigma externo hacia

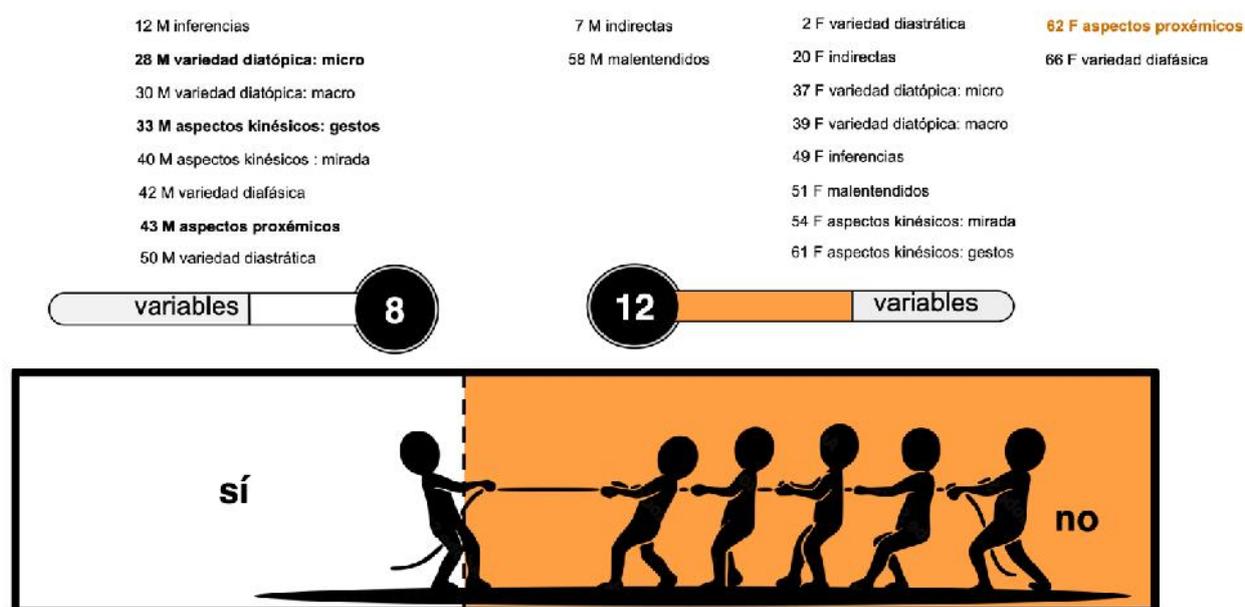
ciertas relaciones familiares, por ejemplo, cuando la sociedad se opone al grupo étnico o religioso de la familia; así como cuando la sociedad no está de acuerdo con los matrimonios mixtos entre miembros del grupo interno y externo, entre otros.

Dicho lo anterior, los estudiantes que comentaron tener familia de un contexto distinto al mexicano evidencian tener una mejor valoración de esta dimensión comunicativa, pues tal y como señalan Ogay y Cettou (2019), ha sido la propia familia quien les ha enseñado cómo funciona la comunicación no sólo la del contexto cultural al que pertenecen sino también la del país en el que están, he ahí que muestran tener variables que forman parte tanto de la cultura propia como de la extranjera.

Por un lado, en esta variable de comparación se ubicaron cuatro diferencias significativas, estadísticamente hablando, en las variables de las muestras dependientes: 28. Puedo identificar cómo se habla el español de México en la parte norte, centro, sur del país ( $t=2,367^*$ ,  $\alpha=,019$ ), 33. Tengo conocimiento de los gestos/ademanos que se usan en México ( $t=2,002^*$ ,  $\alpha=,046$ ), 43. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los mexicanos durante una conversación ( $t=3,203^*$ ,  $\alpha=,002$ ) y 62. En este caso, son variables que pertenecen a aquellos estudiantes que no tienen familiares que sean de un contexto distinto al mexicano. Son variables de las que han ido tomando consciencia desde su propio contexto cultural, en México, por ejemplo, de la forma de hablar de los mexicanos según su ubicación geográfica (parte micro de la variedad diatópica), el papel de los gestos (aspectos kinésicos) y la distancia física (aspectos proxémicos) durante una conversación.

Por otro lado, se tiene una sola diferencia significativa en las personas con familiares de contextos distintos al mexicano, y es la de: 62. Tengo conocimiento sobre la distancia física que se da entre los francófonos durante una conversación ( $t=-2,524^*$ ,  $\alpha=,012$ ). En este caso los estudiantes valoran en gran medida la proxémica, subconjunto de la comunicación no verbal, que se refiere a la distancia entre dos personas que interactúan entre sí. Posiblemente esto lo hayan aprendido a través de sus familiares con contextos culturales distintos, en el sentido de qué tanto se pueden aproximar o no al otro. Para comprender el alcance de la variación en la proxémica en varias culturas y países, Hall (1976) demostró que las culturas se pueden clasificar en dos categorías: culturas de contacto y culturas de no contacto. Por tanto, los estudiantes sabrían qué puntos en común u opuestos forman parte de la cultura mexicana y la extranjera.

**Figura 8.12** Análisis de la dimensión comunicativa en “familiares con contexto distinto al mexicano”



Fuente: Elaboración propia

Por último, la octava variable de comparación: “34. En tu núcleo familiar hay personas que hablen otras lenguas además del español”, demostró, por un lado, que los estudiantes de la LEF que tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s), tuvieron una mejor opinión en 9 (7, 12, 28, 30, 33, 40, 42, 54, 66) de las 20 variables dependientes de la dimensión comunicativa, con respecto a los estudiantes cuyas familias sólo hablan español (ver Figura 8.13). Por otro lado, quienes tienen familiares cercanos que sólo hablan español evidenciaron tener una mejor opinión en las 11 variables (2, 20, 37, 39, 43, 49, 50, 51, 58, 61 y 62) restantes. En este caso, para la dimensión comunicativa, el tener familiares que no hablan más que español resultó ser mejor estimado en las variables que la conforman; pues se trata de estudiantes que, mediante los cursos de lengua meta, las demás asignaturas en la licenciatura, el apoyo en recursos (libros, materiales de aprendizaje, sitios de internet...), amistades o contactos de otros contextos culturales, viajes que han realizado, es que, en conjunto, han ido reconociendo y aprendiendo sobre esta dimensión comunicativa.

Ahora bien, tomando en cuenta que los estudiantes de la LEF hacen uso del libro *Édito*, es ahí donde se observa que este método contribuye a trabajar el enfoque mediante auténticas tareas comunicativas gracias a las cuales el estudiante desarrolla un saber hacer en la interacción (Fahandejsaadi, s.f.). Como es bien sabido, la apropiación de las lenguas se hace por medio de la comunicación y, es comunicando que se aprende a utilizar poco a poco una lengua, es decir un sistema lingüístico y un conjunto de convenciones pragmáticas ancladas

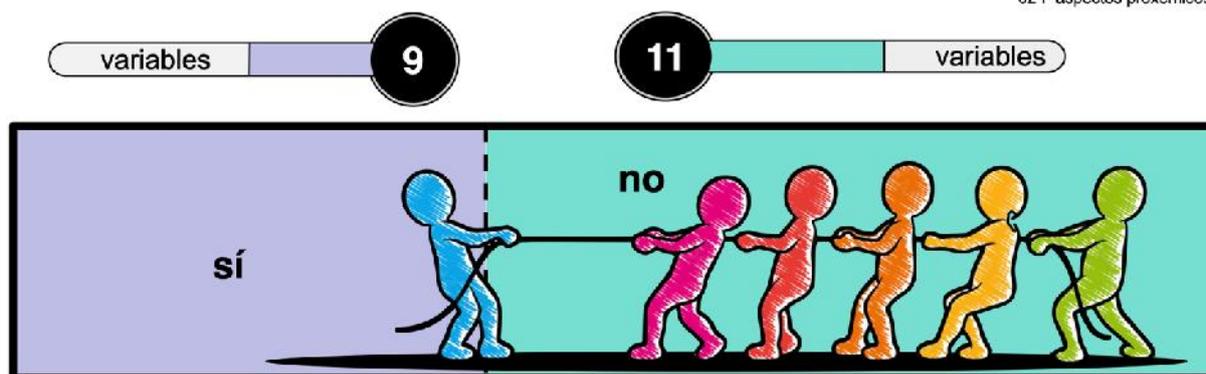
en un sistema cultural de representaciones y conocimientos sobre el mundo (Múgica, 2006). Es evidente que es en la interacción que el aprendiente construye gradualmente en su formación, este conjunto preexistente de conocimientos convencionales, marca su acceso progresivo al estatus de sujeto cognitivo y de interlocutor social.

En lo que respecta a esta variable de comparación, sólo se encontró una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de la muestra dependiente: 51. Al comunicarme en francés se presentan malentendidos entre mi interlocutor y yo ( $t=-2,711^*$ ,  $\alpha=,007$ ). Para efectos de esta variable, se entiende que el no tener familiares cercanos que hablen más lenguas no impide que los estudiantes sean conscientes de reconocer cuando ocurre un malentendido durante una conversación en la lengua o cultura extranjera. En este sentido, Cheng (2015) afirma que la situación de la comunicación intercultural, vincular los malentendidos, la confusión y los conflictos lingüísticos con las culturas, debe tratarse de una conciencia común.

Abuarqoub (2019) coincide en que, en una cultura dada, la gente tiene un conjunto compartido de normas culturales bastante específicas; como resultado, en cualquier comunicación intercultural, siempre existe la posibilidad de conflictos lingüísticos inducidos por la cultura, que pueden volverse aún más evidentes cuando se trata de personas de diferentes contextos culturales. Se está lejos de lograr una comunicación exitosa, a menos que se sea consciente de los posibles conflictos que pueden ocurrir debido a las diferencias culturales. En este caso se reitera que los estudiantes al estar conscientes de estos malentendidos es que llegan a tener una mejor valoración de la dimensión comunicativa.

**Figura 8.13** Análisis de la dimensión comunicativa en “familiares y lenguas además del español”

7 M indirectas	54 F aspectos kinésicos: mirada	43 M aspectos proxémicos	2 F variedad diastrática
12 M inferencias	66 F variedad diafásica	50 M variedad diastrática	20 F indirectas
28 M variedad diafásica: micro		58 M malentendidos	37 F variedad diafásica: micro
30 M variedad diafásica: macro			39 F variedad diafásica: macro
33 M aspectos kinésicos: gestos			49 F inferencias
40 M aspectos kinésicos: mirada			<b>51 F malentendidos</b>
42 M variedad diafásica			61 F aspectos kinésicos: gestos
			62 F aspectos proxémicos



Fuente: Elaboración propia

### 8.3 Desarrollo de la dimensión comunicativa de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras)

Se utilizó la prueba de ANOVA, en esta investigación, para saber si existían diferencias significativas entre las opiniones de los tres o más grupos de estudiantes de la LEF que influían en los resultados de las 9 variables de comparación observadas (ver Figura 8.14).

**Figura 8.14** Las 9 variables politómicas de comparación en dimensión comunicativa

<b>Edad</b>	<b>5 grupos:</b> 18 a 19; 20 a 21; 22 a 34; 24 a 35; 26 o +	<b>04.</b>	<b>Nivel socioeconómico</b>	<b>4 grupos:</b> bajo; medio bajo; medio; medio alto	<b>20.</b>
<b>Estado civil</b>	<b>3 grupos:</b> soltero/soltera; casado/casada; otro	<b>06.</b>	<b>Número de lenguas que hablan</b>	<b>4 grupos:</b> 1 lengua, 2 lenguas; 3 lenguas; 4 lenguas	<b>21.</b>
<b>Régimen previo a la licenciatura</b>	<b>3 grupos:</b> público; privado; ambos	<b>07.</b>	<b>Nivel de francés</b>	<b>4 grupos:</b> A1; A2; B1; B2	<b>23.</b>
<b>Semestre actual</b>	<b>7 grupos:</b> 2º; 3º; 4º; 5º; 6º; 7º; 8º	<b>08.</b>	<b>Número de continentes visitados</b>	<b>3 grupos:</b> ninguno, 1 continente, 2 continentes	<b>27.</b>
<b>Regiones de México que conocen</b>	<b>4 grupos:</b> ninguno, 1 región, 2 regiones, 3 regiones	<b>29.</b>			

Fuente: Elaboración propia

La primera variable de comparación: "4. Edad", muestra que en 8 variables de la dimensión comunicativa (2, 37, 39, 40, 49, 51, 62 y 66) (Ver Figura 8.15), los estudiantes de la LEF que están entre 24 y 25 años, casi los más grandes, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes (de 18 y 19 años), que recién inician la etapa universitaria. Estos resultados exponen que los estudiantes pertenecientes a este cuarto grupo valoran en mayor medida: la variedad diastrática ( $\bar{X}=2,95$ ;  $f=2,844^*$ ), la variedad diatópica micro ( $\bar{X}=2,72$ ;  $f=4,203^*$ ), la variedad diatópica macro ( $\bar{X}=2,76$ ;  $f=1,910$ ), las inferencias ( $\bar{X}=3,45$ ;  $f=6,317^*$ ), los malentendidos ( $\bar{X}=3,05$ ;  $f=1,587$ ), los aspectos proxémicos ( $\bar{X}=2,82$ ;  $f=1,545$ ) y la variedad diafásica ( $\bar{X}=2,73$ ;  $f=3,027^*$ ) de la cultura francófona. De igual modo apuntan a una mejor estimación de los aspectos kinésicos, como la mirada, ( $\bar{X}=4,23$ ;  $f=2,018$ ) en lo que corresponde a la cultura mexicana.

Una vez más se ve reflejado que, a mayor edad se tenga, mejor valoración de la competencia intercultural resulta. Para este apartado, la madurez cronológica que tienen los estudiantes, de entre 24 y 25 años, evidencia un alto sentido de comunicación, estado de reflexión y plenitud consigo mismos, una apropiada consciencia y gestión del comportamiento y espacio, buena toma de decisiones, así como mayor inteligencia respecto a la expresión de las emociones, con el fin de evitar malentendidos (Marandon, 2003). De igual manera, esto se complementa con el entendimiento de que, a mayor número de semestres cursados en la LEF y mayor profundización en las asignaturas y descubrimiento de las cuestiones interculturales, el conocimiento de este grupo de 24 y 25 años, es más grande que el de aquellos estudiantes que recién inician sus estudios universitarios o se encuentran a la mitad de los mismos.

Aunado a lo anterior este cuarto grupo presentó también una diferencia con respecto al grupo 3 (de 22 y 23 años) en 1 variable que fue la de los aspectos kinésicos entorno a la mirada ( $\bar{X}=4,23$ ;  $f=2,018$ ), en la propia cultura, la mexicana. Conforme a lo expresado por Cosnier (1987), en la comunicación cara a cara, la mirada conduce a la teoría de la comunicación generalizada, porque puede constituir un elemento necesario para descifrar el carácter y el mensaje transmitido por el emisor. Jauffret (2014), conviene en que la cultura del país de origen influye en algunos de nuestros comportamientos no verbales. Es necesario mencionar que, el manejo de la mirada está sujeto a las normas de cada cultura, por eso entre más años de vida tenga una persona viviendo en cierto lugar, o más tiempo tenga en contacto con la cultura de la lengua que está aprendiendo, es que se conoce más sobre esas normas sociales que le rodean y que están ligadas, en este caso, al significado de las miradas.

Ahora bien, el reconocimiento de la variedad diastrática y diafásica, así como las inferencias, muestran ser significativas (estadísticamente hablando) en este grupo de edad. Los estudiantes al tener más tiempo cursando la carrera, a través del propio método de aprendizaje del francés, el conocimiento que reciben por parte de sus profesores, la experiencia de viajes, los gustos por conocer más sobre la cultura, ha hecho de ellos personas que valoren en mayor medida los estilos de formalidad o informalidad vistos desde las "capas sociales" (Gadet, 1996), o al grado de especificidad situacional o contextual (Byram et al., 2002). En las demás variables de la dimensión comunicativa (7, 12, 20, 28, 30, 33, 42, 43, 50, 54, 58 y 61) no se presentaron diferencias significativas.

Figura 8.15 Análisis de la dimensión comunicativa en "edad"



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En lo que respecta a los egresados y profesoras de la LEF, 4 elementos de la dimensión comunicativa, en relación a la edad, fueron recuperados a través de sus discursos: 1) la variedad diastrática, 2) la variedad diafásica, 3) la variedad diafásica y 4) los aspectos proxémicos (ver testimonios en la Figura 8.16); mismos que fueron abordados por los estudiantes en curso de la LEF.

Para la variedad diastrática, una profesora (P6) recordó la inquietud que tuvo, cuando era niña y le tocó ir a vivir otro país francófono. A esa edad temprana a ella ya le preocupaba qué tipo de estilo de formalidad o informalidad debería de usar en función de las "capas sociales"

(Gadet, 1996). Entre sus preocupaciones estaba la correlación entre la forma de hablar en Francia con la del nuevo país; ya que si llegaba a ser más “formal” en su discurso podrían encasillarla como una persona rica, presumida, o bien, si se iba por el lado de lo “informal” podrían marcarla como incivilizada. Ahora bien, para la variedad diafásica se extrajeron 4 testimonios, donde 2 egresados (P1 y P4) y 1 profesora (P3) hablan sobre la diferencia de hablar por edad. La egresada P1, por su parte, señala que ella está consciente de su edad, que es joven; sin embargo, también reconoce que al hablar en francés pareciera que se expresa como los adultos mayores, pues utiliza palabras que están en desuso entre los jóvenes. Esto se debe a los artefactos audiovisuales, como películas, en los que hacen uso de este tipo de palabras y/o expresiones y, por ende, se las van apropiando. El problema es cuando se enfrenta a la realidad, la gente pareciera extrañarse, pues no es un lenguaje que sea acorde con su edad. De igual manera, es interesante su otro testimonio en el que expresa que ya más recientemente ella hace uso de palabras y expresiones bien mexicanas, que son compatibles con su edad; no obstante, éstas mismas no llevan la misma carga semántica que en otros países, por ejemplo, en Colombia, por lo que pareciera que la conversación no fluye o se comprende.

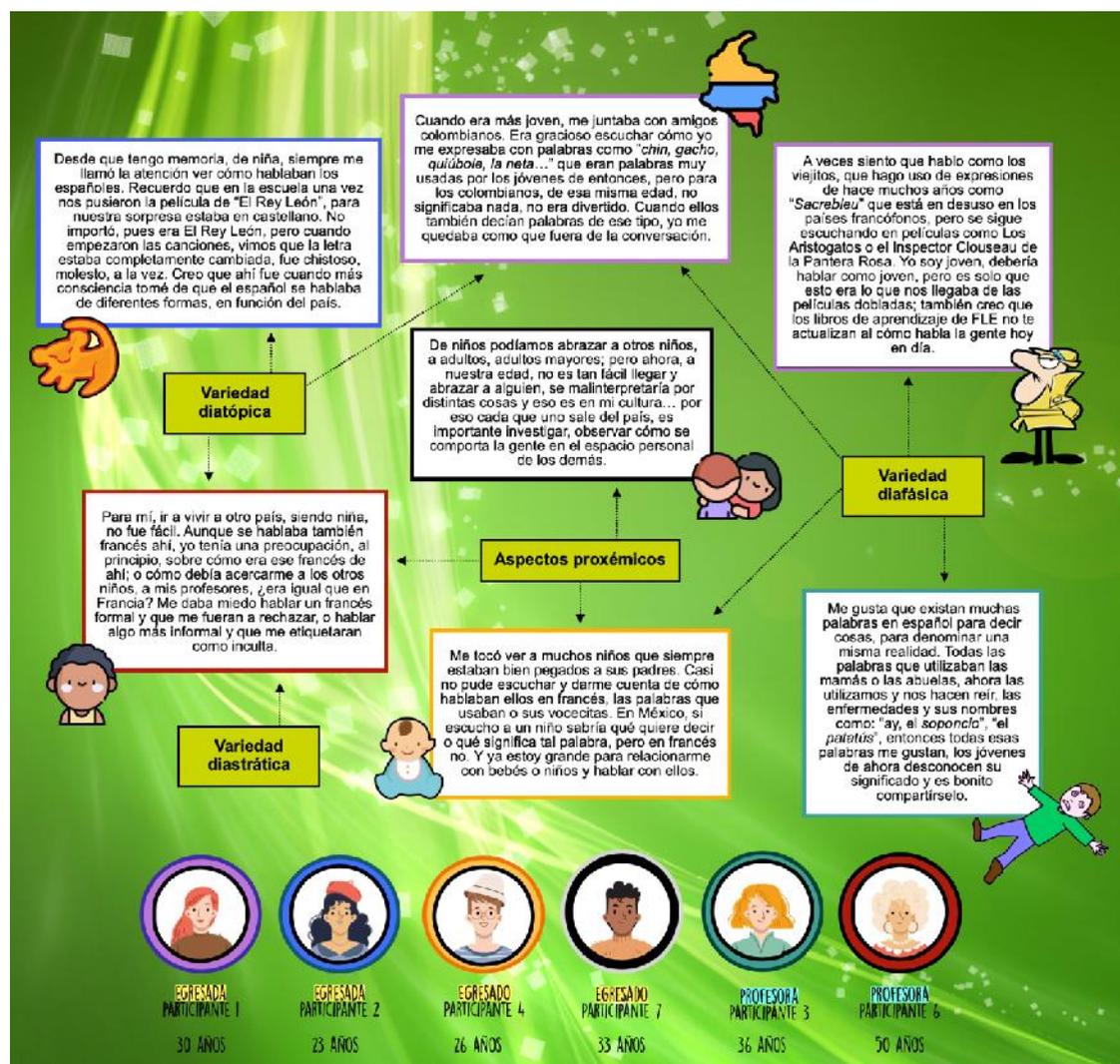
Continuando con la lista de la variedad diafásica, otro egresado (P4), sucede un caso similar al anterior, en el sentido que él cree que, de un país a otro, podría presentar un desconocimiento respecto a cómo se expresan o hablan los bebés/niños que hablan francés. Para el caso del español y uso en México, sin problemas indica que podía conocer el significado o qué tratan de decir los niños, pero para el caso de Francia, por ejemplo, posiblemente no entendería. Por último, la profesora (P3) relata que, en su caso, ella suele hacer uso de “abuelismos”, palabras o expresiones que se escuchan entre los adultos mayores y que dan prueba de que el lenguaje, así como el ser humano, está vivo y se transforma a través del tiempo (Tabuenca, 2019). En consecuencia, las personas más jóvenes llegan a desconocer el significado de éstas.

Para la variedad diatópica 3 participantes se pronunciaron al respecto. Por un lado, una profesora (P6) relata que, desde niña, ella ya sabía que mudarse a otro país francófono implicaría muchos cambios, uno de ellos sería en cuanto a la variedad lingüística determinada por la zona geográfica (Moreau, 1997). Ella menciona que desconocía qué tanto iba a cambiar la forma en la que se hablaba en Francia con respecto a la Polinesia Francesa, o las Antillas. Por otro lado, 2 egresadas (P1 y P2) también dan su opinión sobre el tema. La P1 comenta que, desde niña, causó un gran asombro en ella el escuchar que las películas infantiles, que ella conocía de Disney, eran cantadas de otra forma diferente al que ella acostumbraba a oír, el castellano. Fue en ese momento donde señala que ella tomó mayor consciencia de las

variedades del español. Escuchar el cómo hablaban, o qué palabras empleaban, fue una total sorpresa que no olvidará. De igual modo, la P2 concuerda en que la manera en que ella habla el español, el cómo usa sus expresiones, con amistades colombianas, frecuentemente deriva en un desconocimiento de significado hacia la otra parte Coseriu (1982), o viceversa.

Por último, de este apartado, están los aspectos proxémicos donde igualmente se localizaron 3 pasajes que hablan sobre la gestión del espacio, las relaciones y la edad. Dicho lo anterior, 1 egresado (P7) contó su experiencia sobre los abrazos. Como niño, señaló que era fácil dar y recibir abrazos a otras personas o género, independientemente si eran niños, jóvenes, adultos o adultos mayores, hombres o mujeres. Sin embargo, ahora que creció, el dar abrazos y todo lo que implica, como la distancia física que se toma, hacia quién se da, entre otros, cambió. Desde esta perspectiva, él hace hincapié en tomar muy en cuenta este aspecto al salir a otro país, pues culturalmente pueda que no signifique lo mismo que en el propio país, el acercamiento o alejamiento podría interpretarse de otro modo (Luc Vacher, 2014), el tiempo también podría variar, mientras unos dan abrazos más rápido, en otros podría ser más prolongados. Para el otro egresado (P4), lo proxémico se ve, cuando él narra que en Francia comúnmente veía a los niños muy pegados a sus padres, cosa que, para él, en México es diferente, pues se les puede ver haciendo actividades solos, son más independientes. Finalmente, para la profesora (P6), la preocupación de ir a vivir a otro país también englobaba el qué tanto podría acercarse a los demás niños o a sus profesores. Nunca nadie le dijo si era igual que en Francia o no.

Figura 8.16 La edad, red cualitativa en D.C.



Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a la segunda variable de comparación: "6. Estado civil", se observa que en 4 variables de la dimensión comunicativa (20, 37, 62 y 66) (ver Figura 8.17), los estudiantes de la LEF que no están solteros ni casados, es decir, que cuentan con otro estado civil, tuvieron una mejor opinión. En este sentido los resultados contradicen a lo señalado por Armenta y Díaz (2008), quienes piensan que son los casados, al vivir juntos se comunican más y esto las lleva a experimentar de manera frecuente los aspectos que engloban la dimensión comunicativa de la competencia intercultural. Sin embargo, los que pertenecen a otro estado civil (unión libre o concubinato) son los que en ciertamente se comunican mejor. En la actualidad, la unión libre es una realidad social, en un significativo número de parejas (como es el caso de los estudiantes de la LEF) que, sin estar unidas por una institución en matrimonio, llevan a cabo una vida marital y llegan a formar una familia, creando así un patrimonio familiar, en el que a partir de este también se ve reforzada la comunicación. Por

ende, también para ellos les resulta interesante reconocer cómo funciona este tipo de comunicación no únicamente en su cultura de origen sino también en la cultura de la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Los hallazgos obtenidos también muestran diferencias (significativas, estadísticamente hablando cuando éstas son menores al 0.05\*) en estudiantes del grupo 3, debido a que conocen más sobre las indirectas ( $\bar{X}=2,88$ ;  $f=3,663^*$ ), la variedad diatópica: micro ( $\bar{X}=3,13$ ;  $f=2,408$ ), los aspectos proxémicos ( $\bar{X}=3,13$ ;  $f=4,749^*$ ) y la variedad diafásica ( $\bar{X}=2,63$ ;  $f=1,827$ ), de la cultura francófona. Las indirectas, primeramente, de acuerdo con Smith (2020) demostraron tener diferencia significativa, pues la comunicación indirecta forma gran parte de las relaciones. Por otro lado, Camacho (s.f.) señala que si bien, este tipo de comunicación ciertamente no es útil en varios escenarios y puede convertirse rápidamente en una agresión pasiva, hay formas de usarla correctamente. En el caso de los estudiantes de la LEF, que están en unión civil o concubinato, a medida que van conociendo a su pareja, es natural que vayan haciéndose de “atajos” y, por lo tanto, crezca la necesidad de una comunicación indirecta, si lo hacen de la forma correcta podrán experimentar uno de los aspectos más destacados de una relación comprometida: la comprensión sin palabras.

En segundo lugar, se tiene los aspectos proxémicos que revelan así mismo una diferencia significativa. Estos se asocian directamente con el estudio de la percepción humana y el uso del espacio, es decir, con la distancia física que se establece entre las personas que participan en una interacción, un intercambio de comunicación Hall (1960). Son estos estudiantes en unión libre o concubinato que se muestran mayormente conscientes de la distancia que se da entre las personas, dependiendo de la situación en la que uno esté, por ejemplo, de intimidad o relación pública (Stoettinger y Schlegelmilch, 2000). En las demás variables de la dimensión comunicativa (7, 12, 20, 28, 30, 33, 42, 43, 50, 54, 58 y 61) no se presentaron diferencias significativas.

**Figura 8.17** Análisis de la dimensión comunicativa en “estado civil”



Fuente: Elaboración propia

Para la tercera variable de comparación: “7. Régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que en 5 variables de la dimensión comunicativa (1, 6, 11, 47 y 56) (ver Figura 8.18), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 2, de régimen privado, conservan, una vez más, una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que han estudiado en el sector público o en ambos, previo al ingreso a la LEF. Ahora bien, estos resultados revelan una diferencia (significativa cuando es menor al 0.05\*) en: la variedad diatópica: micro ( $\bar{X}=3,00$ ;  $f=2,787^*$ ), las inferencias ( $\bar{X}=3,60$ ;  $f=2,126$ ), los aspectos kinésicos como la mirada ( $\bar{X}=3,00$ ;  $f=3,123^*$ ), los aspectos kinésicos como los gestos ( $\bar{X}=2,93$ ;  $f=4,344^*$ ) y la variedad diafásica ( $\bar{X}=2,87$ ;  $f=2,915$ ), de la cultura francófona.

En muchos de los casos, la OECD (2012) señala que los estudiantes que provienen de escuelas privadas, tienen familia con una buena posición socioeconómica, con respecto a los de la pública; por tal motivo, se concuerda con Sirin (2005) en que tienden a ser mayormente apoyados en cuanto a brindarles la oportunidad de ingresar a algún curso de lengua (como el inglés, francés, italiano...), lo que les permite ir (re)conociendo los aspectos que engloban la dimensión comunicativa, de la lengua y cultura que se está descubriendo, entre estas las inferencias, coinciden Gallego y Mejía (2016), por ejemplo, en que en clase de lengua extranjera, les ayuda, principalmente, con la comprensión lectora de textos, ya que estos no se reducen únicamente a palabras.

De igual manera, con estos estudiantes que han estudiado en escuela privada, se observa que son ellos quienes han podido salir del país, con fines turísticos o académicos. Por

consiguiente, esto les ha permitido aumentar su conocimiento respecto al poder y significado de las miradas, en la cultura propia y extranjera; o las expresiones faciales y los gestos que, aunque la mayoría de éstos llegan a ser espontáneos; pueden ir con el habla, pero también pueden ser independientes a ésta, incluso pueden transmitir un mensaje opuesto a las palabras de la persona (Knapp, 1982) y, por tanto, no corresponder con aquellos de la propia cultura. En lo diafásico, otro aspecto que resaltó en esta dimensión en el grupo de los estudiantes que han estudiado en el sector privado, se observa que son ellos quienes mejor conocen y valoran el grado de especificidad situacional o contextual según en el que estén. Esto para poder llevar a cabo, de la mejor manera posible, la comunicación con los demás, posiblemente derivado de la experiencia en viajes que han hecho al extranjero, o como se mencionó anteriormente, por los cursos de lengua que han tomado, los recursos o materiales que les han apoyado en el descubrimiento de la lengua y cultura extranjera. A su vez, se concuerda con Lerat (1995), en que esto tiene que ver con los estilos de formalidad o informalidad comprendiendo también los registros, que marcan una situación de ocupación que puede ser por una profesión u oficio.

**Figura 8.18** Análisis de la dimensión comunicativa en “régimen previo a la licenciatura”



Fuente: Elaboración propia

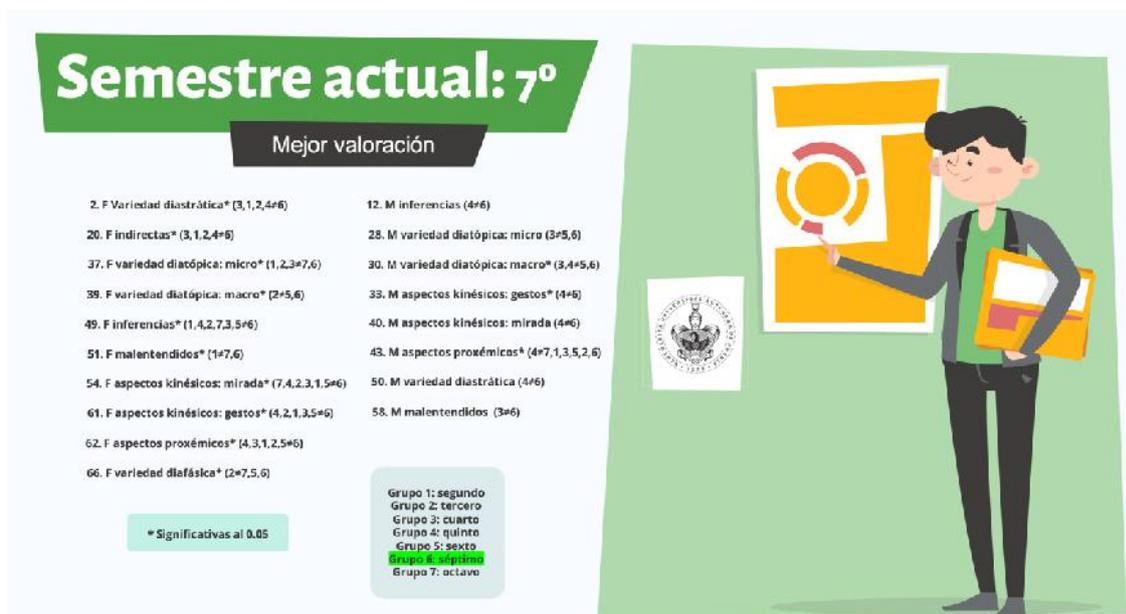
Con respecto a la cuarta variable de comparación: “8. Semestre actual”, se observa que en 18 variables de la dimensión comunicativa (2, 12, 20, 28, 30, 33, 37, 39, 40, 43, 49, 50, 51, 54, 58, 61, 62 y 66) (ver Figura 8.19), los estudiantes de la LEF que se encuentran cursando el séptimo semestre tienen una mejor opinión que los estudiantes de semestres iniciales e intermedios. Lo que se evidencia es que valoran más: la variedad diafásica ( $\bar{X}=3,42$ ;  $f=3,400^*$ ), las indirectas ( $\bar{X}=2,63$ ;  $f=2,466^*$ ), la variedad diatópica: micro ( $\bar{X}=3,11$ ;  $f=4,057^*$ ),

la variedad diatópica: macro ( $\bar{X}=2,95$ ;  $f=3,216^*$ ), las inferencias ( $\bar{X}=3,95$ ;  $f=5,711^*$ ), los malentendidos ( $\bar{X}=3,16$ ;  $f=2,963^*$ ), los aspectos kinésicos: mirada ( $\bar{X}=3,21$ ;  $f=2,625^*$ ), los aspectos kinésicos: gestos ( $\bar{X}=3,00$ ;  $f=3,545^*$ ), los aspectos proxémicos ( $\bar{X}=3,42$ ;  $f=3,364^*$ ) y la variedad diafásica ( $\bar{X}=2,79$ ;  $f=4,177^*$ ), de la cultura francófona. De igual modo apuntan a una mejor estimación de las inferencias ( $\bar{X}=4,32$ ;  $f=1,168$ ), de la variedad diatópica: micro ( $\bar{X}=4,47$ ;  $f=2,127$ ), de la variedad diatópica: macro ( $\bar{X}=4,16$ ;  $f=2,156^*$ ), los aspectos kinésicos: gestos ( $\bar{X}=4,49$ ;  $f=2,999^*$ ), los aspectos kinésicos: mirada ( $\bar{X}=4,08$ ;  $f=1,748$ ), los aspectos proxémicos ( $\bar{X}=4,47$ ;  $f=3,002^*$ ), la variedad diastrática ( $\bar{X}=4,53$ ;  $f=1,710$ ) y los malentendidos ( $\bar{X}=3,68$ ;  $f=1,586$ ), de la cultura mexicana.

Lo que se observa, ciertamente, es que el manejo comunicativo que tienen los estudiantes de séptimo semestre es evidente, así como su entendimiento cultural. Conforme a los diferentes semestres que han ido cursando, estos estudiantes, se han apoyado de diversas herramientas comunicativas, para adentrarse más en el descubrimiento del mundo francófono y el propio sistema cultural; por tal motivo, es notable que tengan una mejor opinión, en contraste con sus compañeros de otros semestres más bajos. Si bien, podría pensarse que los de octavo semestre son quienes podrían tener una mejor opinión, tampoco para esta dimensión fue el caso, ya que ellos están más concentrados en terminar en tiempo y cumplir, por ende, con los requisitos de titulación, los gastos que eso implica, aunado a los preparativos que conlleva la celebración de egreso, así como el posterior acceso al mundo laboral (Fernández-Tilve y Malvar, 2011). No obstante, tampoco significa que la diferencia de opiniones sea muy distante, pues en algunas de las variables como en: 28. la variedad diatópica - micro, 43. los aspectos proxémicos y 51. los malentendidos, la opinión entre ambos semestres, sexto y séptimo, se llega a compartir, aunque quien sigue teniendo mejor valoración es el grupo 6 de sexto semestre.

Dicho lo anterior, se comprueba que los estudiantes de séptimo semestre presentan un mayor vínculo respecto al conocimiento necesario para la interacción haciendo uso de un lenguaje, ya sea 1) verbal, 2) no verbal, o 3) lo no dicho del discurso; que no únicamente es correcto en su forma, sino también apropiado para la situación (Corbett, 2016).

Figura 8.19 Análisis de la dimensión comunicativa en “semestre actual”



Fuente: Elaboración propia

Para la quinta variable de comparación: “20. Nivel socioeconómico”, se evidencia que únicamente en 6 variables de la dimensión comunicativa (7, 28, 33, 42, 49 y 66) (ver Figura 8.20), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio, medio bajo y bajo” en las variables de: indirectas ( $\bar{X}=4,54$ ;  $f=1,163$ ), variedad diatópica- micro ( $\bar{X}=4,54$ ;  $f=2,425$ ), aspectos kinésicos - gestos ( $\bar{X}=4,62$ ;  $f=1,859$ ), variedad diafásica ( $\bar{X}=4,62$ ;  $f=1,071$ ), de la propia cultura, la mexicana; y, las inferencias ( $\bar{X}=3,54$ ;  $f=2,533$ ), así como la variedad diafásica ( $\bar{X}=3,23$ ;  $f=4,439$ ), de la cultura francófona.

Retomando las investigaciones realizadas por López de la Madrid et al. (2012), se asiente en que al momento de cursar una carrera universitaria, el elemento que impacta más es el económico, tomando en cuenta los ingresos que tienen las familias, el nivel socioeconómico al que pertenecen, así como el grado de escolaridad con el que cuentan los padres que, en conjunto les posibilite darle a sus hijos una serie de oportunidades como: experiencia de viaje o estudio en el extranjero u otros lugares de la República Mexicana (y conocer por tanto cómo se vive en otros lugares, cómo se comunica la gente...). Lo socioeconómico coincide con Buchmann (2002), en que influye, evidentemente, en la capacidad y motivación para aprender, en este caso sobre la comunicación y sus variables tanto de la lengua y cultura propia como de la extranjera. Dicho lo anterior, es por eso que el grupo “bajo” tenga una valoración inferior a aquello expresado por el grupo “medio alto”. En esta variable de la

dimensión comunicativa no se presentaron diferencias significativas, estadísticamente hablando.

**Figura 8.20** Análisis de la dimensión comunicativa en “nivel socioeconómico”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En el caso de los egresados y profesoras de la LEF, el nivel socioeconómico se relaciona con 4 elementos de la dimensión comunicativa de la competencia intercultural: 1) la variedad diatópica, 2) la variedad diafásica, 3) la variedad diastrática y 4) los aspectos kinésicos, (ver testimonios en la Figura 8.21).

En la primera variedad, la diatópica, se recuperaron 3 testimonios, de parte de egresados (P1, P2 y P4), solo que, de estos, 2 son vistos desde una dimensión personal y 1 desde la profesional. La egresada P1 menciona que, ahora como docente, que percibe un sueldo, le es posible comprar material o recursos que pueda emplear durante sus clases de lengua, cosa que antes, como estudiante, le era difícil. Si bien, dentro de estas compras, ella ha adquirido material (libros) que comprenden ciertamente este tipo de variedad, el cómo se habla, por ejemplo, en Bélgica con respecto de Francia (Moreau, 1997), específicamente habla del artefacto escrito “*La minute belge*” para que los estudiantes, que tiene ahora ella, conozcan sobre esto.

El egresado P4, tiene la misma práctica que la egresada anterior (P1), pues también consigue, de forma frecuente, materiales auténticos que le ayuden para sus clases. Él recalca que mucho de estos pueden llegar a ser costosos, cosa que igual como estudiante le hubiera

sido más difícil de comprar. Así pues, entre los materiales que tiene menciona que hay uno que trabaja especialmente la variedad diatópica, pues se centra en la manera de hablar o expresarse de 3 países, en particular, que son: Suiza, Bélgica y Francia. Por otro lado, la egresada P2 habla desde el punto de vista personal, donde señala que gracias a sus viajes que ha podido hacer, ahora que ejerce una profesión, le ha permitido, por tanto, conocer otras personas de diferentes lugares de la República Mexicana. Por consiguiente, ella ha podido percatarse de cómo se habla, por ejemplo, en Ciudad de México, en contraste con Puebla, esto sería desde una perspectiva micro, a diferencia de cuando es entre países (macro).

En la variedad diafásica solo una profesora (P8) hace el comentario de que, a través de sus viajes, los cuales tienen un costo, ciertamente, ha observado que, así como en México los jóvenes se expresan de cierto modo (alude a los chicos fresa), también en otros países o culturas se produce este fenómeno (Tabuenca, 2019), por ejemplo, en Estados Unidos con los *snob guys* o en Francia con los jóvenes que son llamados *petit bourgeois* y también tienen una forma particular de expresarse. Ahora, para la variedad diastrática se rescataron 3 comentarios, vistos desde la dimensión personal, que corresponden a 2 profesoras y 1 egresado. Para esto, la profesora P5 comenta que, por el hecho de haber pasado gran parte de su formación académica en la escuela privada, ella adoptó una forma de hablar propia de los de ese sector, personas con dinero y que, una vez que se tuvo que pasar a la escuela pública, se dio cuenta que la forma de hablar de los propios compañeros o profesores era muy diferente. Desde su perspectiva, el lenguaje que empleaban ahí era más coloquial.

Para la profesora P8, el caso se repite con los jóvenes que ella ha observado y que son llamados fresas, este argot es utilizado en el español de México para representar a una persona que forma parte de una clase social privilegiada. Así como ella observó esto en México, también fue capaz de notarlo en otros países. En otro punto, el egresado P7 hace memoria de cuando sale de viaje, y reflexiona sobre el nivel socioeconómico, en el sentido que éste revela quién es la persona, por la forma en cómo viste, cómo se expresa, a dónde va, entre otros.

Por último, en este apartado, se tuvo un comentario relacionado a los aspectos kinésicos, por parte de una profesora (P8), en el que, haciendo referencia, nuevamente, a que los jóvenes fresas de México, tienen una manera muy particular de expresarse, haciendo gestos muy repetitivos (Singer y Goldin-Meadow, 2005) y que, frecuentemente, sólo se pueden encontrar en un círculo de clase alta.

Figura 8.21 El nivel socioeconómico, red cualitativa en D.C.



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la sexta variable de comparación: "21. Número de L.E. que hablan", se observa que en 10 variables de la dimensión comunicativa (2, 20, 28, 30, 37, 39, 49, 54, 61 y 66) (ver Figura 8.22), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 4, es decir, lo que hablan cuatro lenguas expresaron una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que hablan entre 1 y 3 lenguas.

La competencia intercultural es esencial en un mundo cada vez más globalizado. Ésta es comparable a la inteligencia social, porque ayuda a las personas a comprender información no explícita de su entorno, como ciertos gestos significativos u otros elementos socialmente significativos. Aprender varias lenguas significa necesariamente sumergirse en diferentes culturas. Los estudiantes de la LEF que son políglotas aprenden, por consiguiente, elementos

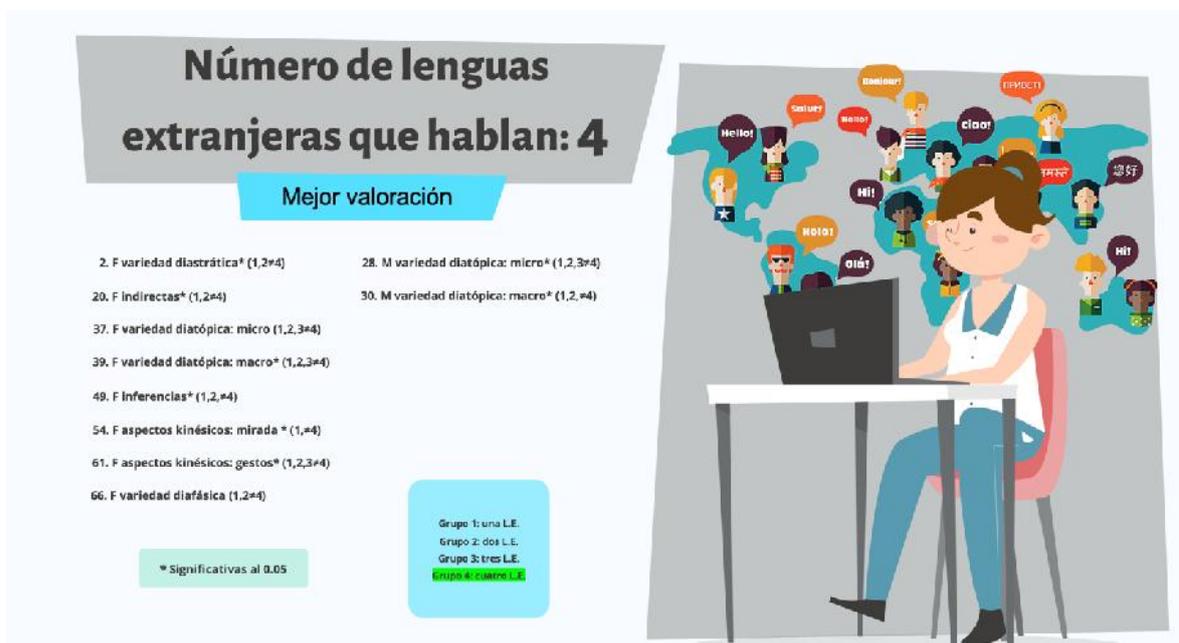
culturales asociados con la lengua durante las lecciones, pero también durante sus experiencias de inmersión (cuando viajan al extranjero). De acuerdo con Rabiah (2012), cuando los estudiantes aprenden una lengua, desarrollan nuevas formas de entender una cultura diferente a la suya a través del análisis de estereotipos culturales. Explica que aprender una nueva lengua implica no únicamente la adquisición de elementos lingüísticos, sino también la integración de nuevas formas de pensar y nuevos comportamientos. Con la ayuda de sus profesores, los estudiantes pueden practicar el desarrollo del pensamiento crítico sobre la dimensión comunicativa asociada con diferentes culturas, ya sea variedades (diastrática, diatópica, diafásica...), elementos kinésicos, indirectas, inferencias, entre otros.

Ahora bien, estos resultados revelan una diferencia (significativa cuando es menor al 0.05\*) en: la variedad diastrática ( $\bar{X}=3,80$ ;  $f=3,637^*$ ), las indirectas ( $\bar{X}=2,80$ ;  $f=3,634^*$ ), la variedad diatópica macro ( $\bar{X}=3,40$ ;  $f=3,264^*$ ), las inferencias ( $\bar{X}=3,80$ ;  $f=3,039^*$ ), los aspectos kinésicos mirada ( $\bar{X}=2,94$ ;  $f=2,715^*$ ), los aspectos kinésicos gestos ( $\bar{X}=3,40$ ;  $f=5,759^*$ ) de la cultura francófona; y la variedad diatópica micro ( $\bar{X}=5,00$ ;  $f=3,784^*$ ), la variedad diatópica macro ( $\bar{X}=4,60$ ;  $f=3,472^*$ ), alusivos a la cultura mexicana. Para la cultura extranjera se entiende que entre más lenguas hable un estudiante, más fácil le será reconocer y valorar, por ejemplo, la diferencia por el nivel sociocultural que tienen los hablantes a través de los sociolectos (Penadés Martínez, 2001), pues son aspectos que se van introduciendo desde los primeros momentos en que se va aprendiendo una lengua, los estilos de formalidad o informalidad vistos desde las "capas sociales" y las situaciones de uso.

Lo diatópico, de igual manera, sobresale pues al aprender una lengua se va reconociendo un complejo de rasgos distintivos de los individuos pertenecientes a una cierta zona geográfica (Coseriu, 1982), es decir, los estudiantes empiezan a conocer cómo se habla cierta lengua de acuerdo al espacio geográfico en el que se esté. Las inferencias surgen también en aquellas personas políglotas, evidenciando así una valoración mental entre diferentes expresiones que, cuando se relacionan como abstracciones, permiten trazar una implicación lógica (Moreno, 2008). Por último, lo kinésico se revela, conforme a Knapp (1982), como una de las diversas formas de lenguaje que habita en los humanos, muy poderosa entre aquellos que hablan varias lenguas puesto que, transmite gran información sobre el carácter, intenciones y el estado emocional de las personas. Así pues, en la clase de lengua extranjera, los estudiantes políglotas se muestran más conscientes de que en cualquier cultura se usan gestos y que, puede que estos no lleguen coincidir con aquellos de la propia cultura. Algunos gestos podrían llegar a ser muy sutiles, mientras que otros resultarían muy obvios.

Para la cultura mexicana, se entiende que entre más lenguas hable un estudiante, más fácil le será reconocer y valorar, por ejemplo, la variedad diatópica vista desde lo micro y macro (Matias y Monhaler, 2017). Para el punto de vista macro, los estudiantes que hablan más lenguas, son más conscientes de cómo se habla su propia lengua vista desde lo continental, a modo de ejemplo, cómo se habla en México (Centroamérica), en Perú (Sudamérica), en España (Europa), entre otros; o bien, desde el punto de vista micro y cómo se perciben las diferencias comunicativas entre los habitantes de un país (norte, centro, sur), por ejemplo, en México.

Figura 8.22 Análisis de la dimensión comunicativa en “número de L.E. que hablan”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En lo que concierne a los egresados y profesoras de la LEF, se hizo la correlación entre las lenguas que hablan y la dimensión comunicativa de la competencia intercultural; derivado de lo anterior, se localizaron varios testimonios en torno a 3 elementos: 1) los aspectos kinésicos, 2) los aspectos proxémicos y 3) la variedad diatópica; mismos que aparecen en el análisis hecho para los estudiantes en curso de la LEF, (ver testimonios en la Figura 8.23).

En lo que concierne a los aspectos kinésicos, solo una profesora (P6) habló al respecto. Ella menciona que, en las clases de lengua, desafortunadamente y, desde su perspectiva, los profesores no suelen enseñar sobre la comunicación no verbal, como lo son los gestos

(Singer y Goldin-Meadow, 2005), controlados o no, que se hacen mientras se habla y forman parte del mensaje, ya que puntúan el discurso, lo subrayan o lo refuerzan; también pueden sustituir el habla o darle un significado diferente. Es así como ella refiere que estas expresiones no verbales a veces son confusas, puesto que pueden tener un significado diferente según el país, como fue su caso al viajar a Australia y ver que la gente hacía gestos con las manos que ella no estaba acostumbrada a ver en Francia.

En lo proxémico, se recuperaron 3 discursos pertenecientes a 2 profesoras y 1 egresado (P5, P6 y P7). En el caso de la profesora (P5), su discurso gira en torno a la reflexión y preocupación que hace ahora al darse cuenta que en la carrera llegaron a enfocarse tanto en el lenguaje verbal que dejaron de lado elementos como lo no verbal, entre ellos la proxémica que es la comunicación relacionada con el espacio (Luc Vacher, 2014). Ella señala que no se les enseñó sobre la percepción humana y el uso del espacio, así como los comportamientos moldeados por la cultura. Ella está consciente que ésta, con frecuencia, se da por sentada y opera de acuerdo con un código secreto y complejo que no es conocido por nadie, pero es entendida por todos los miembros de la sociedad y que puede o no, ser diferentes en otras culturas. Por tanto, le hubiese gustado que se prestara más atención a este elemento, cuando ella estudiaba la licenciatura.

Por su parte, la profesora (P6) concuerda con la profesora anterior, pues ella indica que tuvo una experiencia similar. No fue en la escuela donde ella se dio cuenta y aprendió sobre la gestión del espacio, sino hasta que llegó al otro país y, por medio de la observación e interacción fue que comprendió cómo se desarrollaba este elemento de la comunicación no verbal; el qué tanto la gente tenía contacto con los demás al momento de la interacción y el significado que éste portaba consigo. El egresado (P7), también concuerda en lo anterior. Para él, lenguaje verbal no fue lo suficientemente tratado en las clases de lengua. Él puntualiza que, al menos en sus clases de francés, se vio rápidamente cómo se se saludaba en Francia, y el número de besos que se deben dar, de acuerdo a la región en la que se esté. De ahí en fuera, no les enseñaron qué tanto se puede aproximar o no a una persona (Stottinger y Schlegelmilch, 2000), o cuándo es considerado que se invade el espacio personal, entre otros; esto lo señala para todas las lenguas que ha ido aprendiendo en el transcurso de su vida.

Por último, en la variedad diatópica fueron únicamente los egresados (P1, P4 y P7) quienes se pronunciaron al respecto. La egresada P1 comenta que gracias a las 7 lenguas que ha estudiado, esto le ha servido como un pasaporte para llevar a cabo una mejor comunicación con los demás y que, de acuerdo al lugar en el que esté, ella cree que podría hacer un buen

papel en relación a la identificación de las diferentes formas de hablar de las personas y sus respectivas lenguas (Monhaler y Matias, 2017). Por otra parte, el egresado (P4) concuerda con la egresada anterior y comparte que a él le fue muy significativo el aprender lenguas y que, gracias a sus viajes, ha podido comprender más sobre las variantes del francés de países como Francia, Suiza, Haití o del continente africano. Finalmente, el egresado (P7) discuerda con los demás en el sentido de que, pese a considerarse un buen políglota, no logró adaptarse y entender del todo la variante reunionesa del francés, lo que le trajo consigo problemas al querer comunicarse o entender a los demás. Esta situación representó para él un disgusto; no obstante, cree que debería seguir aprendiendo más sobre la forma en cómo se habla en los diferentes países francófonos.

Figura 8.23 Lenguas que hablan, red cualitativa en D.C.



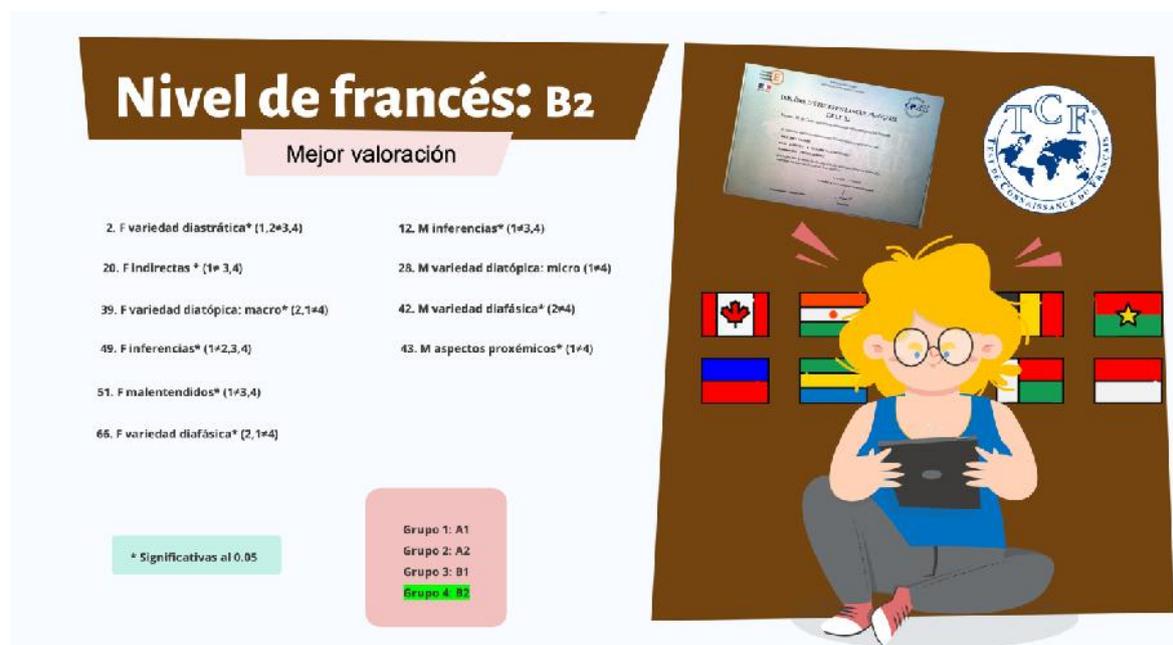
Fuente: Elaboración propia

Para la séptima variable de comparación: “23. El nivel de francés”, se evidencia que en 10 variables de la dimensión comunicativa (2, 12, 20, 28, 39, 42, 43, 49, 51 y 66) (ver Figura 8.24), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del cuarto grupo, es decir, los de nivel B2, sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de niveles inferiores (A1, A2 y B1). El nivel B2 corresponde a usuarios independientes de la lengua, en otras palabras, a aquellos que tienen la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos. En este nivel se hace evidente el enfoque en la argumentación efectiva. Esto significa que los estudiantes pueden dar cuenta y sustentar sus opiniones en la discusión proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios relevantes, en cuanto a las distintas variedades de esta dimensión comunicativa (diastrática, diatópica, diafásica), los aspectos proxémicos, las indirectas e inferencias, con el fin de evitar, en la medida de lo posible, los malentendidos culturales y lingüísticos.

Estos estudiantes de nivel B2 pueden participar de forma activa en discusiones informales en contextos familiares, comentando, exponiendo claramente su punto de vista, evaluando propuestas alternativas y formulando y respondiendo hipótesis. De acuerdo con Cambridge (2021) son capaces de defenderse con eficacia en el discurso social y comprender en detalle lo que se les dice en un registro estándar de la lengua. Pueden iniciar un discurso, tomar su turno cuando corresponda y finalizar una conversación cuando lo necesiten.

Complementando lo anterior, estos resultados revelan diferencias (significativas cuando son menores al 0.05\*) en las variables de: variedad diastrática ( $\bar{X}=3,29$ ;  $f=7,857^*$ ), indirectas ( $\bar{X}=2,38$ ;  $f=3,766^*$ ), variedad diatópica macro ( $\bar{X}=2,83$ ;  $f=2,781^*$ ), inferencias ( $\bar{X}=3,50$ ;  $f=8,777^*$ ), malentendidos ( $\bar{X}=3,13$ ;  $f=8,194^*$ ) y variedad diafásica ( $\bar{X}=2,67$ ;  $f=3,007^*$ ), en cuanto a la cultura francófona; y para lo que corresponde a la cultura mexicana se tiene mejor estimación en las variables: inferencias ( $\bar{X}=4,25$ ;  $f=3,868^*$ ), variedad diatópica micro ( $\bar{X}=4,33$ ;  $f=1,578$ ), variedad diafásica ( $\bar{X}=4,53$ ;  $f=3,043^*$ ) y aspectos proxémicos ( $\bar{X}=4,24$ ;  $f=3,262^*$ ). El British Council (2022) también concuerda en que pueden interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción regular con hablantes nativos sin imponer tensión a ninguna de las partes. Hay un nuevo grado de conciencia del lenguaje; son capaces de corregir errores si han dado lugar a malentendidos y, en general, pueden corregir los deslices y errores si son conscientes de ellos. A razón de este conglomerado de características pertenecientes al nivel B2 de lengua, es que los estudiantes de la LEF muestran tener mejor valoración de la dimensión comunicativa.

Figura 8.24 Análisis de la dimensión comunicativa en “el nivel de francés”



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la octava variable de comparación: “27. El número de continentes visitados”, se advierte que únicamente en dos variables de la dimensión comunicativa (43 y 58) (ver Figura 8.25), los estudiantes de la LEF que han visitado dos continentes tienen una mejor valoración de los aspectos proxémicos ( $\bar{X}=4,63$ ;  $f=2,446$ ) y malentendidos ( $\bar{X}=3,88$ ;  $f=2,096$ ) en cuanto a la cultura mexicana, que aquellos estudiantes que no han salido de su país de origen o aquellos que sólo han viajado por un continente. El salir de viaje a otros lugares, otros continentes, ante lo que señala Bilton (2018), permite hacer conexiones globales con personas de diferentes contextos culturales; alienta a los estudiantes a tener siempre un sentido de asombro y respeto por la diversidad del mundo que los rodea, por consiguiente, los encamina a seguir aprendiendo sobre las cosas que les interesan. Si todo lo que saben es únicamente lo que ven o experimentan, desde su propio lugar de origen, su visión del mundo, por tanto, será muy aislada y reducida, lo cual puede llegar a fomentar el prejuicio. Contrario a esto, el viajar a otros lugares fomenta una cosmovisión más inclusiva.

Así mismo, recorrer otros continentes, ayuda a los estudiantes a pasar naturalmente a los estudios de las culturas que se desarrollaron en diferentes áreas biodiversas; a comprender cómo diferentes personas se comunican, se expresan, interactúan, se aproximan o toman distancia, y hacen cosas diferentes para adaptarse a distintas situaciones. Esto les enseña sobre cómo es posible que no siempre haya una forma "correcta" de hacer las cosas o

resolver problemas, a pesar de lo que se les diga. Fomenta además la creatividad en la resolución de problemas y el pensamiento fuera del ambiente propio. En cuanto a los malentendidos, el hecho de viajar a más continentes y tener un nivel de lengua B2, permite corregir los errores que hayan dado lugar a malentendidos (DELF-DALF, s.f.); tomar nota de las “fallas usuales” y controlar conscientemente el habla para rastrearlas; como regla general, son personas que corrigen las fallas y errores tan pronto como tienen conocimiento de estos; planifican qué decir y cómo decirlo, teniendo en cuenta el efecto sobre los destinatarios.

**Figura 8.25** Análisis de la dimensión comunicativa en “el número de continentes visitados”



*Fuente: Elaboración propia*

Para la última variable de comparación: “29. Regiones de México que conoces”, se evidencia que únicamente en 8 variables de la dimensión comunicativa (7, 28, 30, 33, 40, 43, 49 y 50) (ver Figura 8.26), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo cuatro, es decir, quienes han visitado las tres regiones de México (norte, centro y sur) sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes que, o no han salido de su lugar de origen o bien, solo han estado en una o dos regiones del país.

Cuando una persona viaja y escucha cómo hablan las demás personas o bien, entabla conversación con ellas, desde el comienzo de la conversación, se van formando impresiones sobre la otra persona, en función de la forma en que comunica. En este sentido se uno se puede dar cuenta de cómo la otra persona emplea ciertas palabras, pronuncia sonidos de una manera particular, e incluso puede tener una forma distinta de formar oraciones. Algunos aspectos del habla de una persona son específicos de esa persona, otros son compartidos

mayormente por un grupo de personas. Es así como estas variaciones dan a los oyentes una idea de las características de su interlocutor. Por ejemplo, se puede hacer una idea de qué edad tiene el otro, si pertenece a algún grupo originario, su región de origen e incluso sus rasgos de personalidad, qué tanto se llegan a aproximar o alejar con respecto a las demás personas, cómo miran, qué tipo de gestos hacen, entre otros.

Por eso, los estudiantes de la LEF que han visitado más regiones de México, evidenciaron tener mejor valoración en cuanto a variables como: las indirectas ( $\bar{X}=4,41$ ;  $f=3,103^*$ ), la variedad diatópica micro ( $\bar{X}=4,47$ ;  $f=10,924^*$ ), la variedad diatópica macro ( $\bar{X}=4,27$ ;  $f=6,450^*$ ), los aspectos kinésicos gestos ( $\bar{X}=4,43$ ;  $f=3,083^*$ ), los aspectos kinésicos mirada ( $\bar{X}=4,37$ ;  $f=4,697^*$ ), los aspectos proxémicos ( $\bar{X}=4,33$ ;  $f=2,272$ ) y la variedad diastrática ( $\bar{X}=4,47$ ;  $f=1,808$ ) para la cultura mexicana.

Por razones de la posición biogeográfica (zonas tropicales, regiones biogeográficas neárticas y neotropicales), los estados de México, así como sus capitales, se han configurado por medio de hechos históricos y culturales muy distintos entre sí (Sarukhán et al., 2009); las características geográficas, naturales y climáticas de las distintas regiones han dado lugar a un sinfín de manifestaciones y expresiones comunicativas. Por consiguiente, si los estudiantes visitan más lugares de su país, pueden darse cuenta, pueden tener esa consciencia de que incluso el pertenecer al mismo país, no hace a todos los mexicanos seres iguales, sino que cada uno de ellos lleva consigo la diversidad, la cual se puede conocer mediante la comunicación y expresión de quiénes somos nosotros y quién es el otro, en esta dimensión de lo intercultural.

Figura 8.26 Análisis de la dimensión comunicativa en “regiones de México que conocen”



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO IX. VALORACIÓN DE LA DIMENSIÓN CONDUCTUAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

### **9.1 Valoración de la efectividad alcanzada en la dimensión conductual**

Esta dimensión tiene que ver con la forma de conducirse por el mundo, tiene por efecto, tomar en cuenta los comportamientos, tanto propios como ajenos, y las formas de relacionarse con los demás. Esta dimensión abarca cuestiones relacionadas a: 1) el etnocentrismo y etnorelativismo, 2) los estereotipos culturales, 3) los prejuicios y la 4) discriminación. Para medir la dimensión conductual se precisaron 16 ítems (3, 4, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 31, 35, 36, 48, 59, 63, 65 y 67). En la Tabla 9.1 se muestra la valoración del nivel de desarrollo de esta dimensión de la competencia intercultural que tuvieron los estudiantes de la LEF de la BUAP con base a tres parámetros: 1) el nivel a través de la suma de porcentajes válidos, 2) la media y 3) la prueba de hipótesis *t de student* para una muestra independiente.

Es así como, a través de estos parámetros, se evidencia una alta valoración del nivel y desarrollo de la dimensión conductual de la competencia intercultural aplicados en cada una de las variables. En función de lo anterior, esto permitió determinar el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés en torno a la competencia intercultural

Tabla 9.1 Valoración de la dimensión conductual

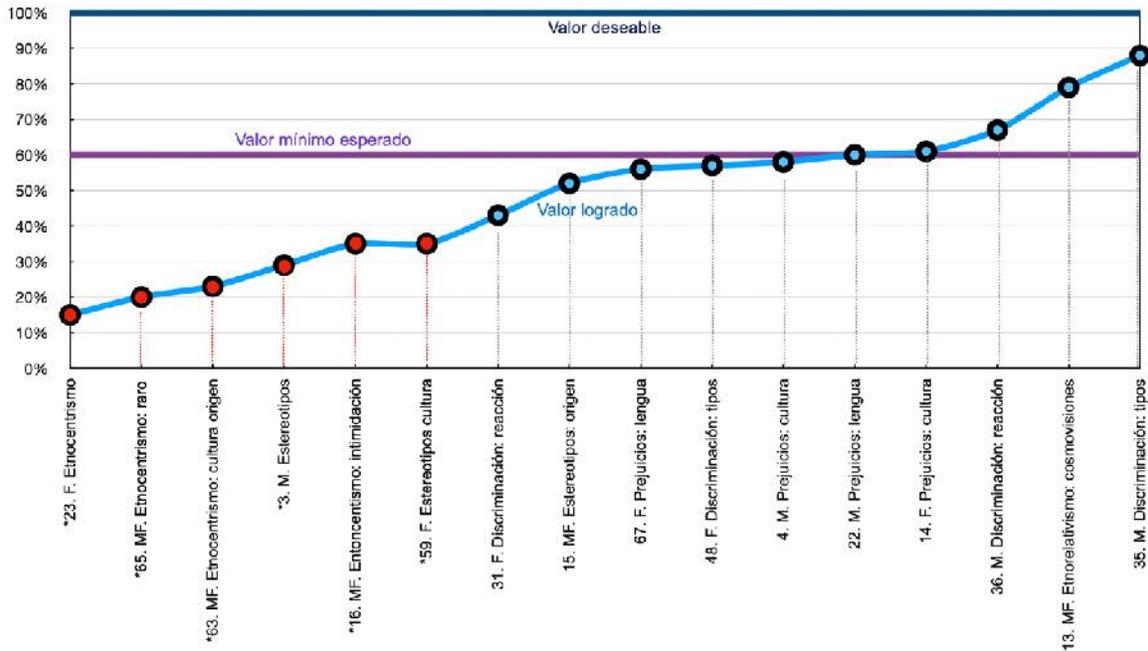
Variables de la dimensión conductual	Código	N	Media X'	Valor de $\mu$ de comparación	Valor de t	Efectividad alcanzada de la implementación	Interpretación cualitativa de la prueba desde la escala de significancia	Representa	Interpretación de la prueba de hipótesis
23. Considero que la cultura/sociedad francófona es mejor que otras	Etnocentrismo	232	2,25	< de 2.5	4,204	15%	Bueno*		En 16 variables se rechaza la Ho
65. Considero que es raro todo lo que no coincide con mi propia cultura	Etnocentrismo: raro	232	2,32	< de 2.5	4,548	20%	Bueno*		
63. Considero que mi cultura de origen es mejor que las demás	Etnocentrismo: cultura origen	232	2,48	< de 2.5	6,439	23%	Bueno*		
3. Considero ciertos los estereotipos que se dicen sobre los mexicanos	M Estereotipos	232	2,74	< de 2.5	3,611	29%	Regular*	31.2%	
16. He sentido, en algún momento, intimidación debido a las diferencias culturales entre México y otro país francófono	Etnocentrismo: intimidación	232	2,84	< de 2.5	4,557	35%	Regular*		
59. Considero ciertos los estereotipos que se dicen sobre la cultura francófona	Estereotipos: cultura	232	2,88	< de 2.5	6,446	35%	Regular*		
31. Ante una situación de discriminación en algún país francófono, sabría cómo reaccionar de la mejor manera posible	F Discriminación reacción	232	3,18	3.0	2,876	43%	Regular		
15. Me preocupo por investigar el origen de los distintos estereotipos culturales que hay sobre las sociedades	Estereotipos: origen	232	3,42	3.0	7,083	52%	Regular		
67. Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua francesa	F Prejuicios: lengua	232	3,52	3.5	9,240	56%	Bueno	56.2%	
48. Estoy consciente de que en los países francófonos existen varios tipos de discriminación	F Discriminación: tipos	232	3,53	3.5	8,556	57%	Bueno		
4. Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la sociedad mexicana	M Prejuicios: cultura	232	3,56	3.5	9,561	58%	Bueno		
22. Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua española	M Prejuicios: lengua	232	3,65	3.5	3,009	60%	Bueno		
14. Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la sociedad francófona	F Prejuicios: cultura	232	3,69	3.5	3,493	61%	Bueno		
36. Ante una situación de discriminación en México, sabría cómo reaccionar de la mejor manera posible	M Discriminación: reacción	232	3,84	3.5	6,135	67%	Bueno		
13. Considero que existen otras cosmovisiones además de la propia cultura	Etnorelativismo: cosmovisiones	232	4,21	4.0	4,094	79%	Muy bueno	12.5%	
35. Estoy consciente de que México existen varios tipos de discriminación	M Discriminación: tipos	232	4,50	4.0	11,916	88%	Muy bueno		
Promedio						48.6		100%	

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que, a diferencia de las dos dimensiones anteriores (simbólica y comunicativa), estos ítems ya no cuentan en su totalidad con una parte que refiera a la lengua y cultura mexicana y, la contraparte que aluda a la lengua y cultura francófona. Dicho lo anterior, sólo son 6 variables, las que se estructuran de ese modo, haciendo un total de 12 (35 y 48, 36 y 31, 22 y 67, 4 y 14, 3 y 59, 63 y 23); las otras 4 variables restantes se encuentran formuladas de manera que comprenda a ambas culturas (MF: cultura mexicana-francófona, 13,15,16 y 65).

El cuarto parámetro utilizado es el de la efectividad alcanzada de la implementación (ver Figura 9.1). Para la cultura mexicana, se obtuvieron valores cualitativos que van de lo: muy bueno (1 variable: 6.25%), bueno (3 variables: 18.75%), y regular (1 variable\*: 6.25%); en cuanto a la cultura francófona, se identificaron ítems con valores cualitativos que van de lo: bueno (3 variables: 18.75%, 1 variable\*: 6.25%), regular (1 variable: 6.25%; 1 variable\*: 6.25%); y para aquellas variables que comprenden ambas culturas a la vez: muy bueno (1 variable: 6.25%), bueno (2 variables\*: 12.5%), regular (1 variable: 6.25%; 1 variable\*: 6.25%), (ver Tabla 9.1). En este sentido se observa que aquellas variables destinadas a la lengua y cultura de origen obtuvieron, por mínima diferencia, mejores resultados de valoración. Es preciso señalar que, aquellas variables que tienen un asterisco al lado de su valor cualitativo (variables: 23,65,63,3,16 y 59), no se interpretan del mismo modo que las demás; éstas, a diferencia del resto, son preguntas cuyas respuestas se esperarían que fueran negativas, en otras palabras, que obtuviesen un valor por debajo del mínimo esperado y, de esta forma, entenderse como algo bueno en los estudiantes.

Figura 9.1 Efectividad alcanzada: dimensión conductual



Fuente: Elaboración propia

En esta dimensión se observa que, las efectividades alcanzadas en las distintas variables, no quedaron agrupadas por culturas (mexicana o francófona), como fue el caso de las dimensiones anteriores. Lo que sí se llega a hacer evidente es que, tomando como referencia la línea del “valor mínimo esperado”, por encima de ésta se encuentran: 2 variables relacionadas a la cultura mexicana, 1 para el conjunto mexicano-francófono, y 1 para la francófona. Ahora bien, en ese “valor mínimo esperado” se tiene sólo 1 variable concerniente a la cultura mexicana. Por debajo de ese “valor mínimo esperado” el resultado es aún mayor, arrojando como resultados: 1 variable de la cultura mexicana, 1 para el conjunto mexicano-francófono, y 3 para la cultura francófona.

Ahora bien, tomando como punto de partida la Efectividad Alcanzada de la Implementación (E.A.I) en cada variable, es que se explicarán cada una de éstas a continuación, yendo del valor más alto al más bajo. Para la variable 35, los estudiantes expresaron tener un alto conocimiento respecto a los tipos de discriminación que suelen presentarse, comúnmente, en la cultura mexicana (E.A.I. del 88%). En este caso se observa que los aprendientes conocen sobre el tema de la discriminación en su propio país, pues

ésta, en todas sus formas y expresiones posibles, se encuentra entre los abusos o violaciones de los derechos humanos más extendidos, al punto de afectar a millones de personas cada día. De acuerdo con Döör y Dietz (2022), la discriminación se produce cuando se trata a una persona de manera menos favorable, desigual o de desprecio inmerecido a alguien más, por pertenecer o ser considerado perteneciente a un determinado grupo o categoría de personas. Las personas pueden ser discriminadas por su nacionalidad, su religión, su orientación sexual, su clase, sus convicciones, su sexo, su lengua, su cultura, su identidad de género, su edad, su estado de salud, o cualquier otro estado, entre otros.

Los estudiantes, con mucha frecuencia, expresaron haber escuchado las historias desgarradoras de personas que son víctimas de crueldad, por la única razón por la que pertenecen a un grupo "diferente" de aquellos que están en la posición privilegiada. En este sentido, se concuerda con El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2011), en que ellos reconocen que existe la discriminación cuando una persona no puede disfrutar, del mismo modo que el resto de la población, sus derechos humanos u otros derechos legales, debido a una política, una ley o un tratamiento que establece una distinción injustificada. Ante esto, ellos reconocen la existencia de diversos enfoques para luchar contra la discriminación, por ejemplo, desde: acciones legales con la intención de fortalecer el derecho a la no discriminación; llevar a cabo programas educativos destinados a crear conciencia sobre los mecanismos de prejuicio e intolerancia, y su contribución a la discriminación; realizar activismo por parte de la sociedad para denunciar la discriminación y los prejuicios, luchar contra los delitos de odio, apoyar a las víctimas o promover cambios en la legislación. Estos futuros profesores de lengua se muestran, por consiguiente, conscientes de la necesidad de favorecer en cada persona una actitud tolerante y no discriminatoria y crear un entorno de aprendizaje que reconozca la diversidad y explote sus activos, en lugar de ignorarlo o excluirlo.

En cuanto a la segunda variable (13) sobre el etnorelativismo: cosmovisiones, ésta demuestra que los estudiantes de la LEF concuerdan en, gran medida, que existen otras cosmovisiones además de la propia cultura (E.A.I. del 79%). Y es que, Vargas-Monterto (2010) señala que, donde la cultura es el crisol de las ideas que le rodean a uno, la cosmovisión se convierte en el marco que se usa para darle sentido a gran parte de las cosas. La distinción entre cultura y cosmovisión es importante, ya que existe un punto de

vista cultural sobre todos los temas difíciles de abordar. Si uno se detiene en la cultura y no lleva estos temas más profundos a la cosmovisión, se tendría entonces una comprensión y capacidad incompleta de las personas.

En las diferentes culturas existen grandes estructuras denominadas cosmovisiones. Para Broda y Báez (2001), una cosmovisión refleja lo que las generaciones de personas han experimentado, antes de cualquier noción conceptual. Estas "experiencias" buscan explicar inconscientemente cómo es, se vuelve o se experimenta, el mundo. De igual manera, Morford et al. (2013) concuerdan en que una cosmovisión tiene que ver con una colección de actitudes, valores, historias y expectativas sobre el mundo que nos rodea, que informan todos nuestros pensamientos y acciones. Complementando lo anterior, Clarke (2005) designa a éstas como creencias y suposiciones por las cuales una persona tiene el sentido de experiencias que están ocultas en el lenguaje y las tradiciones de la sociedad circundante.

En este caso, los estudiantes de la LEF dan prueba de saber sobre las cosmovisiones de la cultura mexicana (tanto de los pueblos mesoamericanos como los pueblos originarios en la actualidad), las cuales pueden ser recursos para comprender y analizar conflictos cuando las diferencias fundamentales dividen grupos de personas. Por tanto, cuando se observan las historias, los rituales, los mitos, o incluso las metáforas, empleadas por un grupo, es que se puede aprender de forma eficiente y profunda respecto a las identidades de los miembros del grupo (cómo se ven a sí mismos) al igual que los significados (lo que les importa y cómo le otorgan ese significado). Como consecuencia, si se lleva a cabo la comprensión de las cosmovisiones, para cada grupo, los conflictos, los lugares de conexión y las divergencias pueden tornarse más claros, lo que encaminaría a una mejor comprensión del malentendido o conflicto en contexto. Tener comprensión de las cosmovisiones, con sus significados incrustados, puede resultar en el semillero del que surjan nuevos significados compartidos.

La tercera variable (36), se relacionó con el conocimiento que tenían los estudiantes respecto a sí mismos; ante una real o supuesta situación de discriminación en su país de origen, sabrían cómo reaccionar de la mejor manera posible. Ante esto, los estudiantes evidenciaron tener una efectividad media (E.A.I. del 67%), lo cual indica que no suelen reaccionar de mala manera; no obstante, en ocasiones puede que no actúen correctamente

cuando pasan por un caso de discriminación. En México, el tipo de discriminación más común es en relación al color de piel; el cual influye, en gran medida, en la aceptación y movilidad social que tienen los mexicanos (Gutiérrez Chong, 2022). En este sentido, muchos jóvenes mexicanos han vivenciado el comentario de: ‘como te ven, te tratan’; y entre más claro sea su color de piel, mejor les va. Otro caso fuerte de discriminación en el país, conforme al Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación COPRED (2021), es el relacionado a la diversidad lingüística, la cual se ve cada día mayormente amenazada; esto deriva en burlas y ofensas hacia las personas con distinta lengua o forma de hablar, haciendo que poco a poco vayan desapareciendo un mayor número de lenguas.

De acuerdo con el CONAPRED (2011) la manera en cómo conducirse con cuidado, es hablando de ello, sin vergüenza o temor a denunciar los actos discriminatorios de los que sean víctimas. De igual manera, si se presencia este tipo de situaciones, se debe proceder a denunciar sin demora, ya que guardar silencio constituiría en una forma de complicidad. Otra cosa importante es que se debe notificar todo por escrito; tan pronto como observen que ocurre el acto o comportamiento discriminatorio en su contra, pueden hacer llegar la notificación al responsable o superior (en caso de aplicar), a través de carta certificada con acuse de recibo, pues puede llegar a ser muy útil para respaldar su caso ante una instancia mayor. Otra manera de reaccionar es hablando, con otras personas de confianza, de la discriminación sufrida. Esto llega a tener también una importancia terapéutica, puesto que, sufrir injusticias y guardar silencio puede llevar a estados de estrés, inclusive a la depresión, los cuales son perjudiciales para la salud.

La cuarta variable (14) tuvo que ver con el reconocimiento de los prejuicios de la cultura francófona, con los que los estudiantes de la LEF llegaron al salón de clase. Para esto, ellos demostraron tener un conocimiento, un poco mayor, al valor mínimo esperado (E.A.I. del 61%). El prejuicio cultural consiste en un juicio que se aplica a un grupo de personas pertenecientes a una cultura dada (en este caso la francófona) y sobre el que circulan prioridades, ideas falsas, impresiones apreciadas, que no tienen necesidad de ser, y que se han constituido a lo largo del tiempo, sin un conocimiento real de sus usos y costumbres fundamentales. Así pues, estos prejuicios a menudo se derivan de comportamientos o ideas que se han observado con respecto a este grupo cultural, pero sin un verdadero análisis, participación o valoración, lo que ha dado lugar a conclusiones apresuradas y, a menudo, erróneas. Estos sesgos culturales persisten porque se han escuchado repetidamente en

una sociedad, por consiguiente, se van transmitiendo de generación en generación, aunque inicialmente, con una intención inocua. Turra y Venturi (1995), concuerdan que el prejuicio cultural está basado en la idea de que algunas sociedades son, por naturaleza, inferiores a los grupos dominantes. Venturi (2003), complementa que esta desigualdad se concreta en las personas a través del racismo construido históricamente, y no por ninguna característica biológica.

Gergen y Gergen (1986), por su parte, refieren que el prejuicio se trata de una predisposición por reaccionar de forma desfavorable ante una o un grupo de personas por el hecho de pertenecer a una clase o “categoría” de personas. En este sentido, el prejuicio se funda sobre un estereotipo, debido a que los prejuicios son inculcados por el entorno social. Es así una manera de tener una opinión por medio de suposiciones que se van generando a partir de lo que uno sabe, tratándose entonces de un juicio sin pruebas. Dicho lo anterior, los estudiantes de la LEF, demuestran tener un grado de consciencia de los prejuicios con los que llegaron inicialmente a la licenciatura. Si se tuviese que dar un repaso rápido a los prejuicios más comunes que tienen sobre los franceses, por ejemplo, esto es lo que se obtendría: 1) los franceses, especialmente en París, son muy directos, incluso arrogantes y condescendientes con los demás, especialmente con los turistas, 2) los franceses son seguidores de la galantería, 3) no son ejemplo en términos de higiene, lo que explica su fuerte gusto por el perfume, 4) los franceses no son los primeros de la clase cuando se trata de expresarse en una lengua extranjera, 5) a los franceses les gusta viajar con una baguette bajo el brazo porque la comen todo el tiempo, 6) Francia es la tierra del queso, el vino, los caracoles y las ancas de rana, 7) trabajan poco, les gustan especialmente las vacaciones y les gusta manifestarse o hacer huelga por cualquier motivo, entre otros.

Los estudiantes de la LEF han ido evaluando sus propios prejuicios. Han sabido reconocerlos primero antes de luchar contra ellos. Han sabido reconocer los efectos perversos del prejuicio; los han asumido con responsabilidad. De este modo, investigan sobre la cultura francófona y evitan las generalizaciones radicales hacia ésta. Es entender que los diferentes grupos operan de manera diferente y se tienen diferentes puntos de vista sobre la vida, incluso dentro de las mismas subculturas.

La quinta variable (22) que se relaciona con el reconocimiento de los prejuicios con los que los estudiantes de la LEF llegaron al salón de clase, con respecto a la lengua española.

Para esto, ellos demostraron tener un conocimiento representado justo en el límite del valor mínimo esperado (E.A.I. del 60%). Como es bien sabido, la lengua no se encuentra en un punto estático y, las variantes del español dan buena prueba de esto. En la actualidad, es común encontrarse con personas que no cuentan con una consciencia en torno a la diversidad lingüística, y de las variedades de la lengua que hay (Nogueras, s.f). Estas personas, en su desconocimiento, llegan inclusive a desaprobar las variedades lingüísticas que no corresponden a la lengua estándar. Como futuros profesores de lengua, los estudiantes de la LEF deben conocer sobre estas variedades del español y ayudar a las demás personas a deshacerse de los prejuicios lingüísticos que traen consigo.

Así pues, Escoriza (2015) señala que los prejuicios lingüísticos pueden darse en torno a: 1) el origen, futuro y comparación de las lenguas antiguas y el español actual, 2) razones políticas y diversidad de clases sociales, 3) el número de hablantes del español, 4) el aprendizaje y niveles de dificultad del español, 5) el español escrito y la influencia de las personas vinculadas con el uso de la lengua. Los estudiantes, como futuros profesores de lenguas, se muestran dispuestos a comprometerse a trabajar con respecto a los prejuicios difundidos sobre el valor, la belleza, la performatividad de la lengua española (por ejemplo, la capacidad o no para expresar conceptos abstractos, su riqueza léxica; asociaciones valorativas ligadas a su sonido, el tipo de escritura utilizado, entre otros). Para ello, buscan conocer e informarse, promoviendo el gusto por las lenguas al incluir, por ejemplo, las manifestaciones culturales y estéticas en las que su lengua materna, en este caso, encuentra expresión.

La sexta variable (4) se vincula con el reconocimiento de aquellos prejuicios de la cultura mexicana, con los que los estudiantes de la LEF llegaron al salón de clase. Para esto, ellos demostraron tener un conocimiento, un poco menor, al valor mínimo esperado (E.A.I. del 58%). El mundo tiene millones de personas con distintos contextos culturales. Estas personas tienen diferencias en creencias, hábitos alimenticios, formas de comportarse, valores, entre otros. Desde la antigüedad, han interactuado entre sí e intercambiado ideas. No obstante, a veces las personas se vuelven hostiles debido a sus prejuicios culturales. El sesgo cultural es esta tendencia a juzgar a la otra persona en función de los propios estándares culturales. Era importante conocer más sobre esta variable, pues una persona con prejuicios culturales ignora las diferencias entre su propia cultura y las de los demás (Azpilicueta y Garrido, 2016). El sesgo cultural puede estereotipar una cultura. Cuando una

persona afirma que su cultura es superior a la de los demás, sin duda tiene un sesgo cultural y no aprecia la diversidad cultural.

Tomando en cuenta lo anterior, se evidencia, por tanto, que a los estudiantes de la LEF identifican, pero aún les cuesta reconocer a mayor profundidad los prejuicios que tenían sobre su propia cultura, al momento en que entraron a la licenciatura. Esto tiene que ver con el cómo juzgaban e interpretaban las cosas, fenómenos, eventos, problemas, oportunidades, pero también convenciones, símbolos, juicios y pruebas lógicas basándose únicamente en sus propias referencias culturales.

En la séptima variable (48) los estudiantes expresaron tener un bajo conocimiento respecto a los tipos de discriminación que suelen presentarse, comúnmente, en la cultura francófona (E.A.I. del 57%). Objeto de lucha social desde hace varias décadas, la discriminación refiere al hecho de distinguir y tratar a una persona o grupo de individuos de manera diferente al resto de la sociedad, con base a determinados criterios o signos distintivos. Por ejemplo, los estudiantes saben que, en Francia, la discriminación está prohibida por la ley y es punible en el momento en que se trata de manera desfavorable a una persona en situaciones específicas, tales como el acceso a un empleo, la vivienda, la educación o la provisión de bienes y servicios. Los motivos de discriminación son numerosos y no siempre visibles. Sin embargo, reconocen que los más comunes comprenden: el color de la piel, el origen étnico y la religión. No obstante, también es importante señalar que, sobre otros países francófonos, el desconocimiento en torno a hechos y actitudes discriminatorias es casi nulo.

A manera de ejemplo, ignoran que la discriminación racial y cultural está muy presente en Canadá. Un flagelo que también afecta a la provincia de Alberta. La discriminación sigue sin resolverse y está causando cada vez más daño en sus comunidades. Por consiguiente, la Federación de Comunidades Francófonas y Acadianas FCFA en Canadá, consciente de este problema, ha ido proponiendo un plan de acción y soluciones respecto a la inclusión de personas en la diversidad cultural de Canadá (FCFA, 2022).

Por otro lado, en Haití, son las mujeres y niñas haitianas quienes siguen siendo víctimas de discriminación y violencia, en particular las que viven en la pobreza, en otras palabras, la mayoría (CIDH, s.f.). Es sorprendente la lentitud del proceso legislativo, pues de las ocho leyes cuya aprobación había recomendado el Comité para tratar este asunto, sólo tres han sido adoptadas. En cuanto a las personas desplazadas tras el terremoto de 2010, se observa también que las mujeres viven en situaciones de extrema precariedad en los campamentos de personas desplazadas y, por ende, llegan a ser mayormente discriminadas (HRW, 2021). En el otro lado del mundo, en Senegal, se vive un ambiente por querer derribar las barreras socioculturales que impiden que las mujeres senegalesas ejerzan plenamente sus derechos. En este país, el tema de la discriminación contra la mujer en la ley y en la práctica es aún un problema (Naciones Unidas, 2015). Cada país francófono vive a su manera la discriminación, por tal motivo es importante que los estudiantes de la LEF conozcan que lo que viven y sufren las personas en el día a día del mundo francófono es distinto.

Para la octava variable (67) que se relaciona con el reconocimiento de los prejuicios con los que los estudiantes de la LEF llegaron al salón de clase, con respecto a la lengua francesa. Para esto, ellos demostraron tener un conocimiento representado justo en el límite del valor mínimo esperado (E.A.I. del 56%). Aprender una lengua extranjera no siempre es fácil, particularmente con el francés y su rigurosa gramática. Así pues, los estudiantes reconocen que en su primer contacto con la lengua francesa en la LEF fue de asombro, pues ésta tenía una ortografía bastante original y complicada, así como su conjugación. Aunado a lo anterior, uno de los aspectos que dificulta el aprendizaje de esta era la pronunciación, pues al ser diferente a la escritura, en ocasiones les daba miedo. Sin embargo, reconocen que, de esa complejidad, hace que el francés sea una lengua muy rica y precisa para expresar un pensamiento.

Por otra parte, varios de los estudiantes que han viajado o vivido en el extranjero, aludieron al hecho en que, como la mayoría de las lenguas, existe una gran variación entre la forma en que sus hablantes nativos la hablan a diario. Dicho lo anterior, sólo basta observar las diferentes regiones francófonas del mundo para comprender que, lejos de ser rígido y fijo, el francés es una lengua viva que se enriquece con nuevos giros y vocabulario, es decir, evoluciona en función de las especificidades regionales, el surgimiento de escrituras inclusivas, los anglicismos, inclusive los nuevos términos inventados para hablar de los

avances tecnológicos, lo que hace aún más complicado el aprendizaje de esta lengua para ellos como estudiantes. Luscher y Matthey (2015) concuerdan en que cualquier lengua se fundamenta en un sistema complejo, en el que se distinguen componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. A su vez, cada uno de los componentes puede dar lugar a distintas lecciones. Por tal motivo, la enseñanza de una lengua extranjera se llega a dividir en cuestiones ortográficas, gramaticales, lexicales, entre otras. Desde esta óptica, Pantalacci (2022) coincide en que es factible evidenciar que la lengua francesa se torna mayormente compleja en comparación a otras lenguas, ya que deja ver muchas irregularidades en todos los dominios lingüísticos.

Ahora bien, la novena variable (15) que se relaciona con la preocupación por investigar el origen de los diferentes estereotipos culturales que hay en las sociedades, tanto mexicana como francófona, con el fin de evitar caer en choques culturales, tener una mala comunicación, dar pie a los malentendidos, hacer sentir mal a las otras personas, entre otros. Aunque ellos saben que siempre es importante investigar, antes de hablar sobre estos estereotipos, sobre el cómo surgieron, por qué se dicen, en qué grado estos son ciertos o falsos, los estudiantes demostraron tener un conocimiento también por debajo del límite del valor mínimo esperado (E.A.I. del 52%).

Los estereotipos abundan en la cultura popular, ya sea aquí en México, o en cualquier otra parte del mundo. Por tanto, ayudar a los estudiantes a aprender a identificarlos, a saber, sobre ellos, a problematizarlos, es una de las tantas tareas que tiene la LEF al buscar que sus futuros egresados salgan bien preparados en esta cuestión de la interculturalidad. Chimamanda (2009) recuerda que el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que estos están, casi siempre, incompletos. Hacen que una historia se convierta en la única historia, cuando en realidad hay más por descubrir y comprender. Es importante que los estudiantes sepan cuándo y cómo se desarrolló cierto estereotipo en la cultura mexicana o francófona, pues esto puede ayudar a revelar suposiciones ocultas. Se trata de irlos acostumbrando a explorar dónde encuentran estereotipos, alentarlos a pensar sobre cómo comienzan, crecen y evolucionan, de manera que les resulte más esclarecedor (Muntoni et al., 2020).

La décima variable (31) que se vincula con la manera en cómo se reacciona, ante una posible situación de discriminación en algún país francófono, los estudiantes evidenciaron

tener un conocimiento bajo (E.A.I. del 43%), realmente no sabrían del todo cómo reaccionar en caso de que pasaran por un caso de discriminación, ya sea en Francia, Bélgica, Haití, entre otros. La mejor manera de evitar una reacción negativa al ser discriminado es estar preparado. Saez-Marti y Zenou, 2005) recomiendan mantenerse firme y con confianza. No hay necesidad de avergonzarse por el comentario o acción que se ha hecho en contra de uno, ni tampoco llegar a la humillación de la otra persona; esa táctica con mucha frecuencia llega a funcionar. Reaccionar con humor, por otra parte, es arriesgado, ya que a veces puede calmar una situación tensa, y en otras puede enviar un mensaje confuso.

Por tal motivo, Brakke (2018) sugiere desarrollar respuestas preparadas de tipo: “eso me ofende”; “no encuentro esa situación divertida”; “me sorprende oírte decir eso”. Frases de este tipo posibilitan hablar en contra de los prejuicios de una manera simple y directa. En ocasiones, pueden incluso abrir a un diálogo. Otras veces, simplemente permiten desafiar los prejuicios y tomar una posición vocal contra ellos. Sea cual sea la situación, siempre es importante ser uno mismo, actuar con respeto y no quedarse callado.

En la undécima variable (59), se les preguntó a los estudiantes si consideran verdaderos aquellos estereotipos que hay sobre la cultura francófona. Fue así como revelaron tener un conocimiento representado por encima del valor mínimo esperado (E.A.I. del 35%). Se recuerda que, a partir de esta variable, y las que restan, de esta dimensión conductual se invierte la escala y por tanto su valoración. Tener un porcentaje válido demuestra que, los estudiantes de la LEF, no concuerdan del todo en que todos los estereotipos que circundan alrededor de la cultura francófona sean ciertos; sobre todo lo confirman los estudiantes que han vivido en países francófonos como Francia y Canadá o que han visitado, como turistas, alguno de estos países.

Oisin (2020), reitera que los estereotipos, a menudo, son transmitidos por el cine o las series de televisión o por lo que se ve en las redes sociales. A veces, se tiende a juzgar un país sin haber estado nunca allí, y a decir, por ejemplo: "Francia es así", cuando no se conoce el país, su gente, sus costumbres, su forma de ser, cuando nunca se ha tenido una experiencia auténtica y no se conoce la vida real en Francia. Ejemplificando lo anterior, en la serie de televisión estadounidense 'Emily en París' se dejan al descubierto varios de estos estereotipos como: 1) los franceses son groseros: en varias ocasiones, Emily se siente menospreciada por los parisinos, desde sus compañeros de trabajo hasta los

dependientes de las tiendas; 2) la gastronomía francesa es de las mejores: Emily aparece, a menudo, comiendo croissants o platos gourmet. Gabriel, personaje del que se enamora Emily, trabaja como chef y sueña con montar su propio restaurante (otro cliché asociado a Francia); 3) los franceses visten a la moda: además de Emily, que generalmente porta boinas, se le ve de tacones y bolsos de diseñador, los personajes franceses aparecen con atuendos extravagantes; 4) los franceses fuman mucho: cuando Emily llega a su nuevo trabajo, se muestra sorprendida por su jefe, quien entra a la habitación fumando. En otro momento, una colega usa el tiempo del almuerzo para fumar. Estos son algunos de los estereotipos que se llegan a ver; no obstante, la gran mayoría de los estudiantes piensan que esto no aplica para todos los franceses, puesto que, como siempre hay algunos que lo hacen y otros que no.

Para luchar contra los estereotipos culturales, es preciso que se evalúen las razones por las que tal estereotipo existe y tiene poder. En la mayoría de los casos en los que los estereotipos tienen un baluarte se basan en la falta de comprensión y la ansiedad por no comprender las diferencias entre las personas y las ideas (AFS, 2019). Se trata de fomentar la aceptación de las diferencias en lugar de ‘satanizar’ las diferencias. Todas las personas son producto de la educación y antecedentes individuales, y cada una de ellas es maravillosamente diferente en su singularidad. Cuando se aceptan estas diferencias e incluso se fomentan, se puede superar y redefinir los estereotipos.

Para la duodécima variable (16), se les preguntó a los estudiantes si han sentido, en algún momento, intimidación debido a las diferencias culturales entre México y otro país francófono, a lo que expresaron que no tanto, con un porcentaje por debajo del valor mínimo esperado (E.A.I. del 35%) (esta variable también se interpreta de forma inversa). Esto resulta en un aspecto positivo pues el contacto entre ambas culturas no ha representado para los estudiantes de la LEF un gran choque cultural. La sociedad mexicana y muchos de los países francófonos, son occidentales y, estos se fundamentan en las ideas de la sociedad griega y romana antiguas, así como el cristianismo occidental (Meyer, 2011). Se comparten varios de los valores esenciales como son: la libertad, la igualdad, la justicia, el derecho a la felicidad y el progreso. De igual manera son culturas que se basan en los principios del individualismo (Clifford-Vaughan y Villegas, 1961).

Aunado a lo anterior, la organización familiar occidental, entre la cultura mexicana y francófona, se apoya en el modelo de la familia nuclear, heredera directa de la sociedad romana. A su vez, son culturas que se han visto drenadas de flujos migratorios desde tiempos atrás, dando así lugar a un aumento en la diversidad cultural. En el aspecto lingüístico, Gómez (2022) señala que, tanto el español como el francés son lenguas romances que surgieron del latín -familia de lenguas indoeuropeas-, por lo tanto, comparten, como sugiere ELLCI (2022), una vasta cantidad de léxico y formas gramaticales. Por estos motivos, los estudiantes de la LEF, se sienten tranquilos, sin intimidación al descubrir quién es el otro, en la cultura extranjera, y compartir quiénes son ellos, en cuanto a su propia cultura, la mexicana.

La variable decimotercera (3), consistió en preguntarles a los estudiantes, si consideraban que los estereotipos que se dicen sobre los mexicanos, son ciertos. Ante esto, revelaron estar mayormente en desacuerdo (E.A.I. del 29%), lo cual es positivo pues saben que la mayoría de estos, aunque contienen una parte de verdad, otros están mucho más lejanos de ella (Rouquette, 2009). Mucho de lo que se escucha en los medios, tiende a relacionarse a México y su gente con inseguridad, machismo, corrupción, guerras de cárteles, obesidad, alcohol, fuerte religiosidad, entre otros; sin embargo, los estudiantes de la LEF saben que, aunque todo eso existe en el país, en realidad no llega a aplicar para todos los mexicanos.

Lo que se espera de un mediador intercultural es que vea el estereotipo con suspicacia y curiosidad. Con suspicacia debido a la peligrosa simplificación de la realidad que parte del estereotipo; uno de los objetivos de la formación intercultural es hacer salir esas simplificaciones para entrar en la complejidad de las situaciones singulares. Con curiosidad, porque el estereotipo no carece de sentido, expresa una forma de representación de unos sobre otros. Así pues, con base en lo señalado por Aballouche (2002), los estereotipos informan sobre las fantasías, miedos y esperanzas que una cultura proyecta sobre otra. También pueden corresponder a la forma que tiene una cultura de simplificarse en cuanto a proyección internacional.

Si bien, es difícil corregir visiones estereotipadas sobre la propia cultura Malik y Herraz (2005), señalan el papel del mediador intercultural es fundamental, pues gracias al desarrollo del pensamiento crítico y del conocimiento en los estudiantes, éstas se pueden trabajar mediante el cuestionamiento de las representaciones negativas atribuidas a

determinadas sociedades y no sólo basarse en mensajes de tolerancia que llamen a superar las ideas recibidas y las reticencias de los primeros momentos, muchas veces descritas como resultado del desconocimiento y desinformación.

En la decimocuarta variable (63), se les preguntó a los estudiantes si consideraban que su cultura de origen fuese mejor que las demás. En este sentido revelaron tener un nivel de etnocentrismo bajo, indicado por debajo del valor mínimo esperado (E.A.I. del 23%), lo cual es bueno. Éste refiere a la tendencia a ver el mundo desde su propio marco de referencia (el mexicano) y considerar su propia cultura como el centro del universo, evaluando a los otros grupos a partir del suyo. Ante esto, se confirma lo señalado por Lévi-Strauss (1993), en que no son tan pronunciados los filtros culturales a través de los cuales los estudiantes de la LEF examinan a las demás personas que pertenecen a una cultura diferente a la suya.

Desde el punto de vista emocional, el grado de etnocentrismo que se alcanza a percibir en los resultados proviene de un fenómeno caracterizado particularmente por las actitudes positivas hacia el endogrupo (es decir, hacia los propios mexicanos, al sentirse orgullosos de la cultura a la que pertenecen) y no por actitudes negativas hacia los exogrupos o la convicción de que los exogrupos son inferiores al endogrupo (Bourhis y Gagnon, 1994). Ahora bien, cualquier persona carga consigo, de manera inconsciente, un porcentaje de etnocentrismo, ya que éste ha sido transmitido sin nuestro conocimiento y desde muy temprana edad desde la escuela, por ejemplo, al adquirir un punto de vista etnocéntrico de la historia mexicana con respecto a la de otros grupos. Es evidente que las experiencias llevadas a cabo por los profesores de lengua materna en México les han permitido a los aprendientes conocer y comprender mejor su cultura con intención de transmitirla. No obstante, su conocimiento de la cultura mexicana, a menudo está imbuido de su propia visión del mundo, he ahí que se vea reflejado ese resultado, aunque bajo, pero presente, en esta variable.

La decimoquinta variable (65) se vinculó, de igual manera, al etnocentrismo. Se les preguntó a los estudiantes de la LEF si han llegado a considerar como “raro” todo aquello que no coincide con la propia cultura. Así pues, evidenciaron tener un nivel de etnocentrismo nuevamente bajo (E.A.I. del 20%), que se entiende como algo positivo. El trabajo de Bennett (1997) que habla sobre el proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural alude al momento en que el aprendiente puede eventualmente pasar por el

etnocentrismo (etapas 1 a 3). La negación, que es la base de estas etapas, o cosmovisión etnocéntrica dice que el aprendiente de una lengua extranjera puede llegar a rechazar la existencia de otras cosmovisiones, así como sus diferencias. A este respecto, eso no llega a aplicar con los estudiantes de la LEF, pues la gran mayoría se muestra consciente de las diferencias culturales que puede haber entre la cultura mexicana y la francófona; tampoco se observa que construyan barreras entre ellos y las personas de otros contextos culturales “diferentes”.

En etapas posteriores, más cercanas al etnorelativismo (Bennett, 1997), se observan rasgos que llegan a estar presentes en la mayoría de los estudiantes, pues se muestran curiosos y respetuosos ante las diferencias culturales, sin hacerlas menos, o considerarlas como un aspecto negativo. Esto evidencia un interés real por conocer al otro, mantenerse informado y sobre todo aprender, contrariamente a sólo buscar confirmar sus prejuicios (AFS Intercultural Programs, 2012). Los estudiantes, ante todo esto, serán menos propensos a categorizar a las personas de acuerdo a los estereotipos y/ o diferencias culturales. La diversidad dentro y fuera del salón de clases, por tanto, seguirá creciendo, por lo que es esencial que se prepare a los estudiantes a reaccionar de la mejor manera posible ante la diversidad en la actualidad.

Por último, en la decimosexta variable (23), se les preguntó a los estudiantes si consideraban que la cultura o sociedad francófona es mejor que otras, a lo que respondieron en su gran mayoría que no. Este resultado demuestra un nivel de xenocentrismo bajo (E.A.I. del 15%), lo cual es bueno. Dicho término, consiste en una tendencia de base cultural a valorar otras culturas más que la propia. Esto se tiende a observar cuando se tiene cierta tendencia por preferir consumir ciertos productos de origen francófono (en este caso), llegándolos a considerar como superiores a los producidos localmente en México.

De igual manera, y en un sentido más extremo, se puede dar el caso en que los mexicanos lleguen a idolatrar la cultura extranjera. Conforme a lo anterior, esto demostraría una fascinación por la cultura de los demás y una desestimación por la propia cultura que, generalmente, se muestra estimulada por una alta injusticia del gobierno, ideologías anticuadas o mayorías opresivas. Bennett (1997), para este caso, subraya la importancia de no caer en la minimización de la propia cultura, en el desprecio o la superioridad, ya que

todos somos seres humanos, y la(s) cultura(s) de cada quien es igual de valiosa que la(s) de los demás (AFS Intercultural Programs, 2012).

## 9.2 Valoración de la dimensión conductual, según los estudiantes (a partir del análisis $t$ para dos muestras independientes)

A través del uso de la prueba  $t$ , en esta investigación, se pudo saber si existían diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes que influían en los resultados de las 8 variables de comparación observadas (ver Figura 9.2).

Figura 9.2 Las 8 variables dicotómicas de comparación en dimensión conductual



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en relación con la primera variable de comparación: “2. Haber vivido en otro país”, en la dimensión conductual, se visualiza que los estudiantes que han tenido la experiencia de radicar en otro país presentaron una mejor opinión que quienes no lo han hecho (ver Figura 9.3). Representados por el 6.4% de la población estudiantil, los que sí han vivido fuera de México, dan un mayor peso a las respuestas dadas, ya que mantuvieron una óptima valoración en 11 (3, 4, 16, 23, 31, 35, 36, 48, 59, 63 y 65) de las 16 variables dependientes que conforman la dimensión conductual.

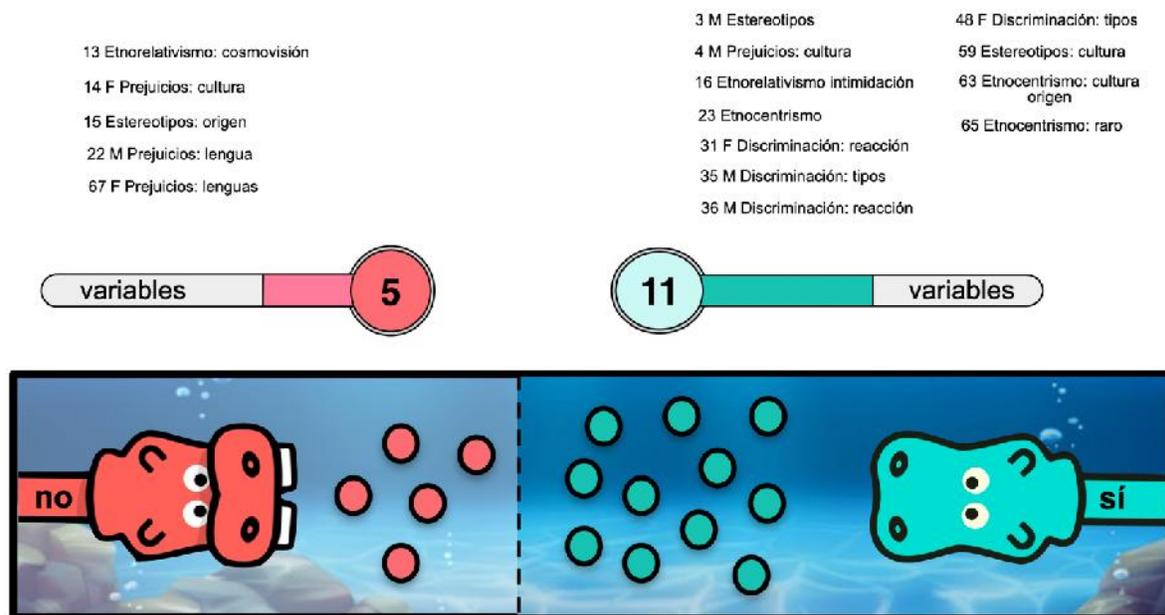
Ante esto, se conviene con Hammer (1987), en que se observa que estos estudiantes son conscientes, en mayor medida, de la forma en cómo se conducen ellos mismos por el mundo, de acuerdo a la situación en la que estén, pues toman en cuenta los comportamientos, tanto propios como ajenos, y las formas de relacionarse con los demás. Están al tanto, además, como señalan Martin y Hammer (1989), de las cuestiones relacionadas al etnocentrismo y etnorelativismo, los estereotipos culturales, los prejuicios y la discriminación, que circundan tanto la cultura propia como la extranjera; esto con el fin de poder comunicarse efectivamente y establecer relaciones efectivas entre las personas. Tal y como concuerdan Elron et al. (2003) quienes revelaron que una variedad de comportamientos y actitudes posibilitan que las fuerzas de mantenimiento de la paz se lleven a cabo con éxito dentro de contextos interculturales y, por ende, mejoren la cohesión de sus unidades.

Como seres humanos, posiblemente, uno ha llegado a pasar por alguna situación en la que se llegan a privilegiar las normas y valores de la cultura a la que uno pertenece, es decir, a ver el mundo desde el propio marco de referencia y a evaluar a los otros grupos a partir del propio (Lévi-Strauss, 1993). No obstante, los estudiantes que han vivido en otros países demuestran no haber sufrido en este aspecto, pues evidencian tener un buen manejo de la perspectiva relacionada a la segunda etapa de Bennett (1986), en torno a la defensa. Esto significa que los estudiantes que han vivido fuera de México, llegaron a percibir las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia, pero no al grado de sentir intimidación por estas. Tampoco se ve que el etnocentrismo fuese una fase en la que los estudiantes se quedasen atrapados, asumiendo su visión del mundo como centro mismo de la realidad (Bennett, 1997).

Por lo que refiere a los estereotipos, el hecho de vivir en otro país, les brindó la oportunidad a los estudiantes de observar y reflexionar sobre las características atribuidas a ciertos grupos sociales (Ashmore y Del Boca, 1981; Zanna y Olson, 1994) y a trabajar, como señalan Hogg y Abrams (1988) en buscar la parte de verdad que presenta cada estereotipo, el llamado "núcleo de verdad" así como la base errónea transmitida socialmente. En lo que concierne a la parte de la discriminación, también resultó ser un punto a favor de los que han vivido fuera de México, pues ante situaciones como éstas, son ellos quienes saben reaccionar de la mejor manera posible. Por una parte, no son ellos quienes presentan un comportamiento negativo hacia los miembros de un exogrupo, (Dovidio y Gaertner, 1986) y,

por otra parte, tampoco se observa que hayan sido víctimas de discriminación influyendo así negativamente en las estrategias de integración intercultural (Bourhis et al., 1997; Bourhis, 2001). Ahora bien, para esta variable de comparación, no se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando); es decir, todas las variables fueron mayores al 0.05.

**Figura 9.3** Análisis de la dimensión conductual en “haber vivido en otro país”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Ahora bien, en lo que respecta a la parte cualitativa, 5 participantes (3 egresados -P1, P2, y P7- así como 2 profesoras -P3, P8-) se expresaron en torno a haber vivido en otro país y su vinculación con varios de los elementos que conforman la dimensión conductual (ver testimonios en la Figura 9.4). Cabe mencionar que, los estereotipos culturales y la discriminación, en la cultura extranjera, fueron 2 elementos que coincidieron con los estudiantes en curso de la LEF, que sí han vivido fuera del país. Para una mejor explicación de esta parte cualitativa, se hace, por tanto, la diferenciación entre lo que son las respuestas desde un aspecto personal y aquellas vistas desde un aspecto profesional.

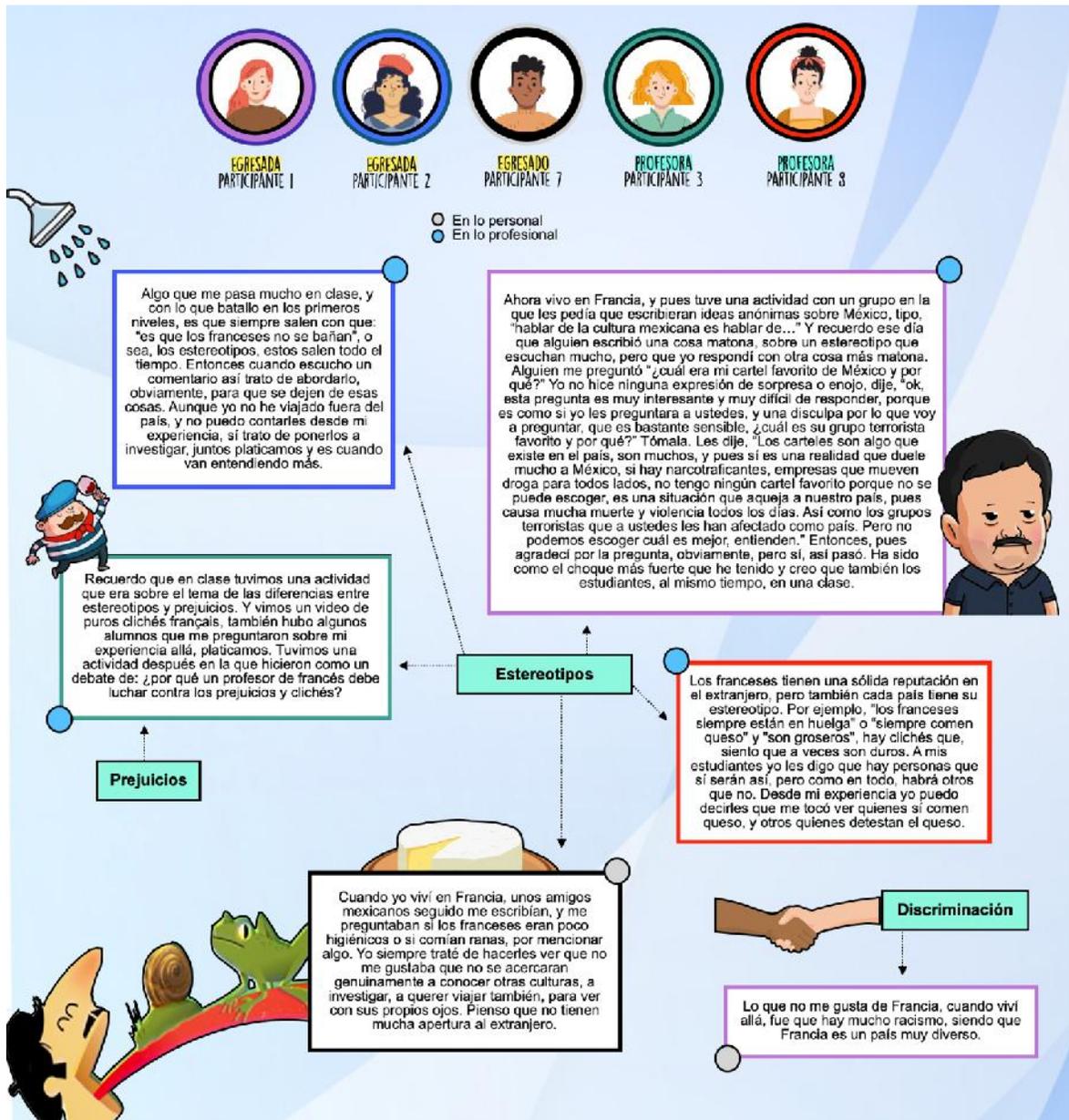
En cuanto al personal se observa que el egresado P7, tiene una experiencia particular relacionada con los estereotipos. Ésta gira en torno a que varios de sus amigos, desde México, le escribían con fisgoneo para saber si los franceses llevaban a cabo ciertas prácticas estereotipadas. Él indica que siempre trató de hacerles ver que, como en toda cultura, es preciso acercarse a ella de manera genuina, relacionarse con diferentes tipos de personas, ir a distintos lugares, viajar, ver con la propia mirada que, como en todo el mundo, habrá personas que sí son así como son percibidas y otras que salen completamente de lo pensado. De igual manera, en lo personal, se ubica un testimonio de la egresada P1 donde menciona que ella al vivir allá en Francia, se dio cuenta de la gran cantidad de racismo que se vive en la cotidianidad y, así mismo expresa que esto le sorprende pues Francia es un país que, en sus principios, y su política, promueven la diversidad cultural y de reconocimiento hacia los demás (Fraser, 2005).

Para la dimensión profesional, observada en los testimonios de los participantes, se localizaron 4 (P1, P2, P3 y P8) que hablan sobre los estereotipos. La egresada P1 comenta que, estando frente a su grupo de español en Francia, hicieron una actividad de preguntas. Un estudiante quería saber cuál era su cartel favorito; pues en Francia, gracias a los artefactos audiovisuales (series de narco, noticias, entre otros) tienen una imagen muy fuerte de que, en México, todo es narcotráfico. Para ella fue una pregunta emocionalmente dura, pero respondió que no tenía ninguno, porque eso no se puede elegir de ninguna manera; a lo que rápidamente ilustró con otro ejemplo, al preguntarles a ellos, para que entendieran, sobre cuál era su grupo terrorista favorito. Para ellos también resultó en un choque, pero eso permitió que se pudiese desarrollar el tema en clase sobre los estereotipos y dialogar al respecto, a través de un pensamiento crítico. Para la egresada P2, también su experiencia se vincula con las clases (Rabiah, 2012), pues ella señala que, durante los primeros niveles de lengua, muchos estudiantes llegan con una idea bastante errónea sobre los franceses, resaltando además varios estereotipos culturales sobre ellos. Y, pese a que esta egresada, ahora profesora, no ha salido de México, sí trata de fomentar en ellos el interés por investigar y llegar juntos a una integración de la dimensión cultural junto con la lingüística en sus clases de lengua.

La profesora P3, en sus clases igualmente aprovecha para trabajar los estereotipos y prejuicios de la sociedad francesa; haciéndolo a través de videos. Hay también un momento en que los estudiantes interactúan con ella preguntándole sobre su experiencia en el

extranjero y “comprobando” si son ciertos o no los estereotipos que se dicen sobre los franceses. Después de esto, pasan a una actividad de debate cultural. Así, ella menciona que los alumnos han podido abrirse cada vez más a la otra cultura y, por lo tanto, promover una visión más objetiva de las cosas, un estado mental más tolerante y respetuoso (Rouquette, 2009). Por último, la profesora P8 resalta el papel de mediadora con sus estudiantes, cuando trabajan los estereotipos culturales en clase. Ella comenta sobre su experiencia estando allá, en la que resume que al final encontrarás personas de todo tipo. Es importante hablar con ellos sobre este tema, para que puedan combatir los estereotipos y las generalidades de la cultura de destino al confrontarlos con los elementos culturales observados (Muntoni et al., 2020), (por ejemplo, el estilo de vida, los comportamientos convencionales) durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Figura 9.4 Haber vivido en el extranjero, red cualitativa en D.Cond.



Fuente: Elaboración propia

Para la segunda variable de comparación: "5. Sexo", el ser hombre o mujer contribuye a explicar lo conductual, pues se encontró que las mujeres tuvieron una mejor opinión con respecto a los hombres (ver Figura 9.5), esto se ve en 12 variables dependientes en las que ellas expresaron tener mejor opinión (3, 4, 13, 14, 15, 22, 23, 35, 59, 63, 65 y 67),

mientras que el sexo masculino tuvo mejor opinión en las otras 4 variables restantes (16, 31, 36 y 48).

La mayoría de las variables que aluden al manejo de los estereotipos fueron mejor valoradas por ellas. Se observa que son las mujeres quienes reflexionan y cuestionan más sus propias representaciones frente al otro, saben, por tanto, cómo actuar, interactuar y ver el mundo, evitando así fortalecer el anclaje de estereotipos culturales (Zarate, 1986). Para aquello vinculado al etnocentrismo, son las mujeres quienes evitan, en mayor medida, tener una cosmovisión etnocéntrica en la que rechacen la existencia de las diferencias y otras cosmovisiones; en otras palabras, son ellas quienes están conscientes de las diferencias culturales, evitan asimismo construir barreras entre ellas y las demás personas que pudieran ser “diferentes” (Bennett, 1997).

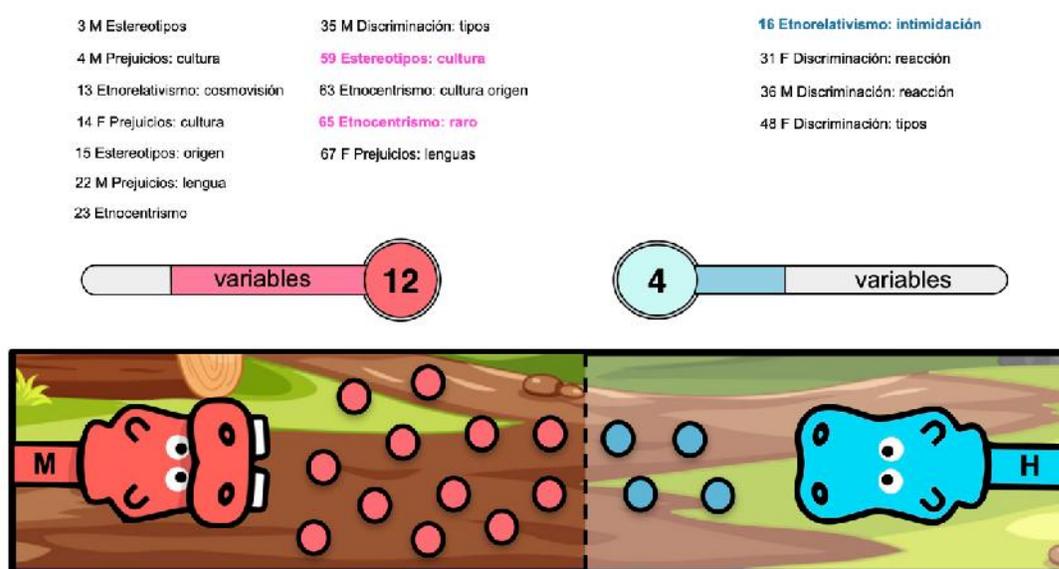
Aunado a lo anterior, para las variables concernientes al etnorelativismo, de igual forma, son las mujeres quienes presentan una mejor aceptación de la otra cultura, así como su integración en ella, sin renunciar a sus propias creencias y valores culturales (Rey, 2009). En cuanto a los prejuicios, los cuales pueden formarse anticipadamente, a partir de una experiencia personal que viene desde la educación, las impresiones, la familia o el propio ambiente; son las mujeres quienes evidencian reaccionar de mejor manera. Ellas reconocen en mayor medida con qué prejuicios llegaron al salón de clase, tanto culturales, sociales (Dovidio et al., 2010) y lingüísticos (Escoriza, 2015); han ido aprendiendo a deconstruirlos, a través de una toma de conciencia, trabajo sobre ellas mismas, o en función de una nueva experiencia y sobre todo por medio de la información.

Por lo que se refiere a la discriminación, se observa de igual manera que es el grupo femenino quien obtuvo mejor valoración en esta variable. En otras palabras, son ellas, quienes están más conscientes, reflexivas sobre los tipos de discriminación que hay en su propio país. Están también al tanto, como indica Allport (1954), de los comportamientos negativos injustificados que algunas personas llegan a hacer a otras. Aunado a lo anterior, son ellas quienes evidencian tener un mayor conocimiento respecto a que la igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino una base necesaria para un futuro pacífico, próspero y sostenible. Erradicar las cuestiones de género, como señala Bourhis (2001), significa un mundo en el que todos, no solo las mujeres, disfruten de los mismos

derechos, recursos, oportunidades y protecciones, donde se viva un ambiente real de integración intercultural.

Para esta variable de comparación, cabe mencionar que, se identificaron dos diferencias significativas (estadísticamente hablando), en las variables de las muestras dependientes: 59. Considero ciertos los estereotipos que se dicen sobre la cultura francófona ( $t=2,862^*$ ,  $\alpha=,008$ ); y la 65. Considero que es raro todo lo que no coincide con mi propia cultura ( $t=2,513^*$ ,  $\alpha=,013$ ); en favor de las mujeres. Ahora bien, para el caso de los hombres, resultó sólo en una variable significativa (estadísticamente hablando), que fue: 16. He sentido en algún momento intimidación debido a las diferencias culturales entre México y otro país francófono ( $t=-2,176^*$ ,  $\alpha=,031$ ).

**Figura 9.5** *Análisis de la dimensión conductual en “sexo”*



*Fuente: Elaboración propia*

### *Análisis cualitativo*

En lo que atañe a los egresados y profesoras de la LEF, en la parte cualitativa, 4 participantes (2 egresadas -P1 y P2- así como 2 profesoras -P5 y P6-) evidencian comentarios sobre la cuestión del sexo y su vinculación con varios de los elementos que conforman la dimensión conductual (ver testimonios en la Figura 9.6). Para este apartado, se hace la también la explicación, a través de las respuestas que son vistas desde un plano

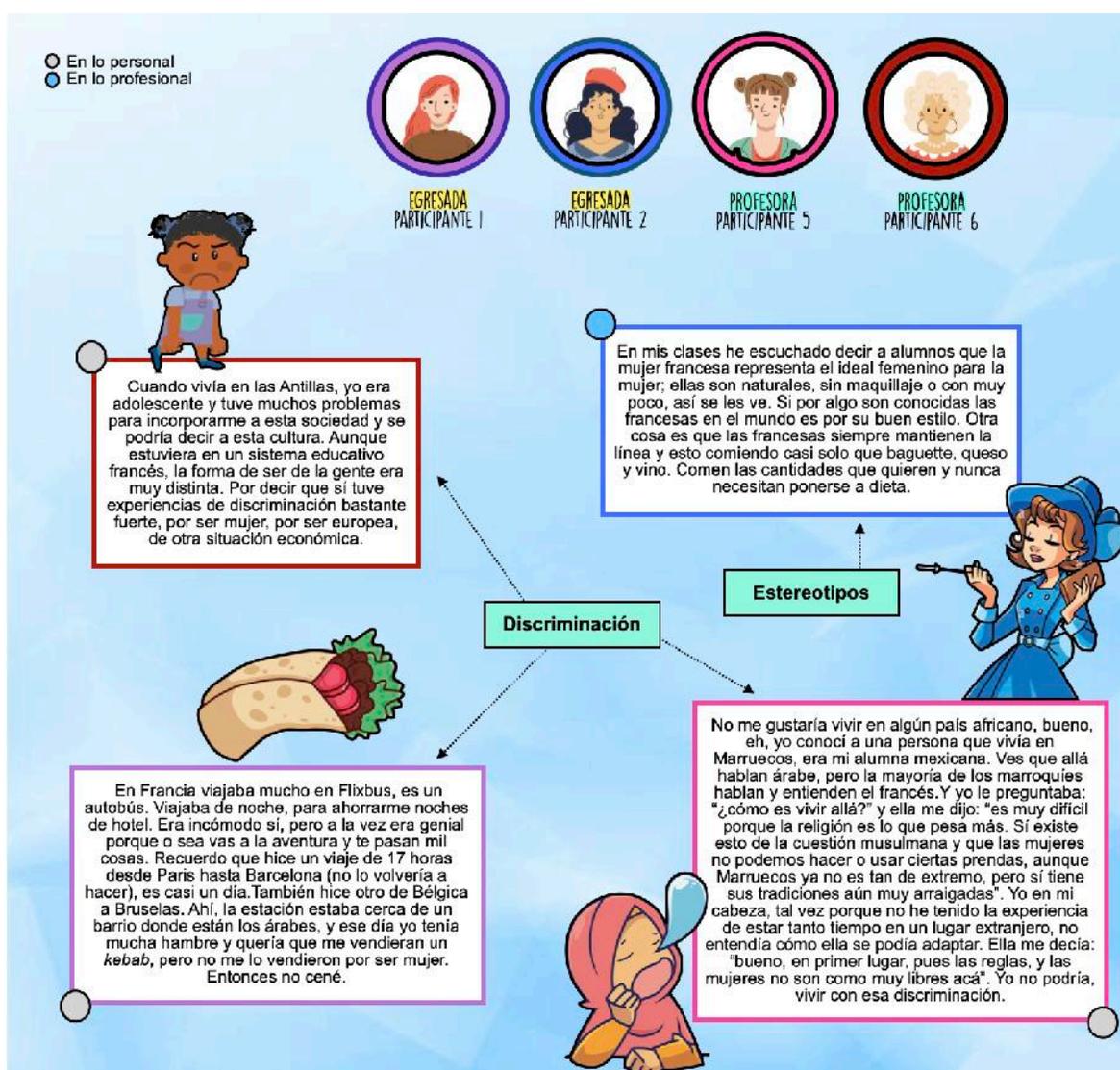
personal y otras desde lo profesional. Para lo profesional se observa que la egresada P2 tiene una experiencia particular vinculada a los estereotipos. Ésta tiene que ver con el hecho de que, en sus clases, frecuentemente, escucha a sus estudiantes expresar que las mujeres francesas “representan el ideal de toda mujer, pues son naturales, tienen estilo, son delgadas, no se privan de comer alimentos”. Los estereotipos, para esta profesora, llegan a alimentar un círculo vicioso de falsas creencias dirigidas a este grupo cultural (Rabiah, 2012); por eso, permite la escucha de todo lo que dicen, o con lo que llegan al salón de clase, para después poder deconstruir esos estereotipos y confrontarlos.

En la parte profesional 3 testimonios se conectan con el tema de la discriminación. La profesora (P6) comunica que cuando era adolescente tuvo varias dificultades para integrarse a la nueva sociedad en la que viviría, las Antillas. Pese a que hubiera una correspondencia entre el sistema educativo francés y el del nuevo lugar, ella pasó por numerosas situaciones de discriminación, entre ellas, por ser mujer, blanca, y de un nivel socioeconómico diferente al de la mayoría de la gente de las Antillas. Ella agrega que fueron momentos difíciles; entiende que el mundo está cada vez más interconectado, pero eso no significa que los individuos y las sociedades realmente vivan juntos. El sufrimiento experimentado por muchas personas, entre éstas, mujeres, jóvenes, extranjeros, revela esta dura realidad (Geulen, 2010).

La egresada P1, por su parte, tiene una situación muy similar a la de la profesora (P6) anterior, pues al igual que ella, pasó por una situación de discriminación de sexo (CONAPRED, 2009). Sólo que, a diferencia de la anterior, ella no estaba en el continente americano, sino en el europeo. Ella relata que fue mientras viajaba de Bélgica a Bruselas; tras llevar varios minutos de viaje, sintió hambre y decidió buscar, en un barrio árabe, algo de comer. Su sorpresa y disgusto fue que no le quisieron vender 1 *kebab*, por el simple hecho de ser mujer. Fue en ese momento cuando ella sintió, en carne propia, algo que jamás había experimentado en México, es decir, si ella alguna vez quiso comprar comida, un taco, por ejemplo, siempre se lo vendieron. En Bélgica, la mayoría de los grupos musulmanes, que se encuentran por ahí, evidencian una resistencia al reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres. Las mujeres, ciertamente, están en desventaja (Geulen, 2010), ya sea en la ley islámica, la familia, en la vida pública, entre otros.

Y esta parte, se relaciona mucho con el testimonio de la profesora P5, donde menciona que a ella no le gustaría vivir en ningún país africano. Puso a manera de ejemplo, el caso de Marruecos y una alumna que vivía allí. Ésta le externó que, siendo mujer, es muy complicada la vida, pues no pueden hacer ciertas cosas o portar la ropa que gusten, simplemente una se debe de adaptar al lugar, a sus tradiciones y costumbres. En este sentido, la profesora mantiene su posición en que no quiere pasar por casos de discriminación y, por consiguiente, no quisiera estar en esos lugares.

Figura 9.6 El sexo de los participantes, red cualitativa en D.Cond.



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la tercera variable de comparación: “15. Cuentas con alguna certificación internacional de lengua”, se reportó que aquellos estudiantes (13.79%) que sí se han podido certificar en alguna lengua extranjera cuentan con una mejor opinión que quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura (86.20%) (ver Figura 9.7). Considerando lo anterior, aunque únicamente 32 estudiantes están certificados, son estos quienes demuestran tener una mejor valoración en las respuestas dadas, en lo que respecta a 12 (3, 4, 13, 14, 22, 23, 36, 48, 59, 63, 65 y 67) de las 16 variables dependientes que conforman la dimensión conductual.

Los diplomas y exámenes oficiales de lengua extranjera establecen objetivos realistas y corresponden a situaciones reales de la vida diaria, que podrían suscitarse en alguno de los países de la lengua que se está certificando (Alliance Française, 2022). En cuanto a estas situaciones de vida, se espera que al buscar la certificación se tenga un comportamiento intercultural, en el que se combatan las actitudes que oponen la diversidad y la diferencia, subrayando que el conocimiento del otro pasa por el autoconocimiento, permitiendo definirse mejor y comprenderse mejor a sí mismo (StudyTravel, 2022).

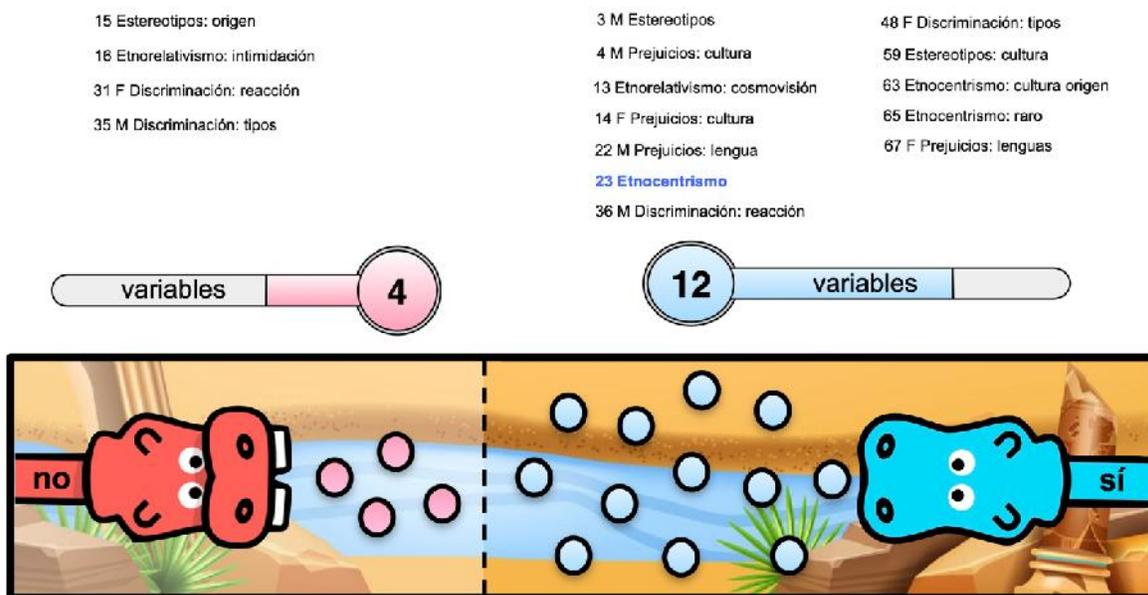
Normalmente, en estos exámenes estandarizados, en lo que corresponde a un nivel de lengua extranjera intermedio o avanzado, en alguna de las cuatro competencias se suelen abordar temas interculturales. En la producción oral, se hace la presentación y defensa de un punto de vista basado en un breve documento desencadenante (DELF/DALF, s.f.), por ejemplo, sobre la discriminación, de ahí que aquellos estudiantes certificados sepan cómo interactuar con otras personas sobre este tipo de temas, y por ende, tengan una mejor valoración, llevando ante todo un respeto y escucha atenta hacia los otros, al mismo tiempo en que externan su sentir, sus conocimientos, su desacuerdo, o acuerdo antes diversas situaciones de la vida cotidiana.

Aunado a lo anterior, en esta parte de la producción oral, en las certificaciones de lengua, los juegos de rol ayudan a recrear escenas de situaciones comúnmente que se viven en el día a día en la cultura de la lengua que se está examinando. El objetivo de estos es preparar a los participantes para afrontar estas situaciones cercanas a la realidad. Es a través de la práctica que los conceptos, así como la información se retienen más fácilmente; no obstante, son buenos momentos para evaluar con qué prejuicios viene cargada una

persona, o uno mismo; también el cómo es que cierta persona se comportaría ante un caso de discriminación o de estereotipos, por ejemplo.

Para esta variable de comparación, se identificó únicamente una diferencia significativa (estadísticamente hablando), en la variable de la muestra dependiente: 23. Considero que la cultura francófona es mejor que otras ( $t=3,669^*$ ,  $\alpha=,000$ ). En este sentido, aquellos estudiantes que están certificados en alguna lengua extranjera, son los que han reflexionado mayormente respecto al etnocentrismo. De acuerdo con Lévi-Strauss (1993), son ellos quienes han aprendido a tener cuidado con los filtros culturales que, como grupo cultural mexicano, examinan a los individuos que pertenecen a una cultura diferente a la suya (a los francófonos en este caso), evitando así pronunciar más el etnocentrismo. Estos estudiantes certificados, tal y como señalan Bourhis y Gagnon (1994), evitan en mayor grado el mecanismo cognitivo que va de la mano con juicios que miran hacia adentro y juicios desfavorables sobre los grupos externos.

**Figura 9.7** Análisis de la dimensión conductual en “certificaciones de lengua”



Fuente: Elaboración propia

Para la cuarta variable de comparación: “26. Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero”, los estudiantes de la LEF que sí han viajado fuera del país (12.9%), expresaron tener mejor opinión en 8 (3, 4, 14, 35, 36, 48, 65 y 67) de las 16 variables dependientes que conforman la dimensión conductual; mientras que el otro grupo, es decir, quienes no han viajado fuera del país (87%), demostró tener mejor opinión en las 8 variables restantes de esta misma dimensión (13, 15, 16, 22, 23, 31, 59 y 63) (ver Figura 9.8). Con esto se observa que el viajar en calidad de turista a otro país, no representó una diferencia evidente entre ambos grupos, es decir, que uno tuviera mejor opinión que otro.

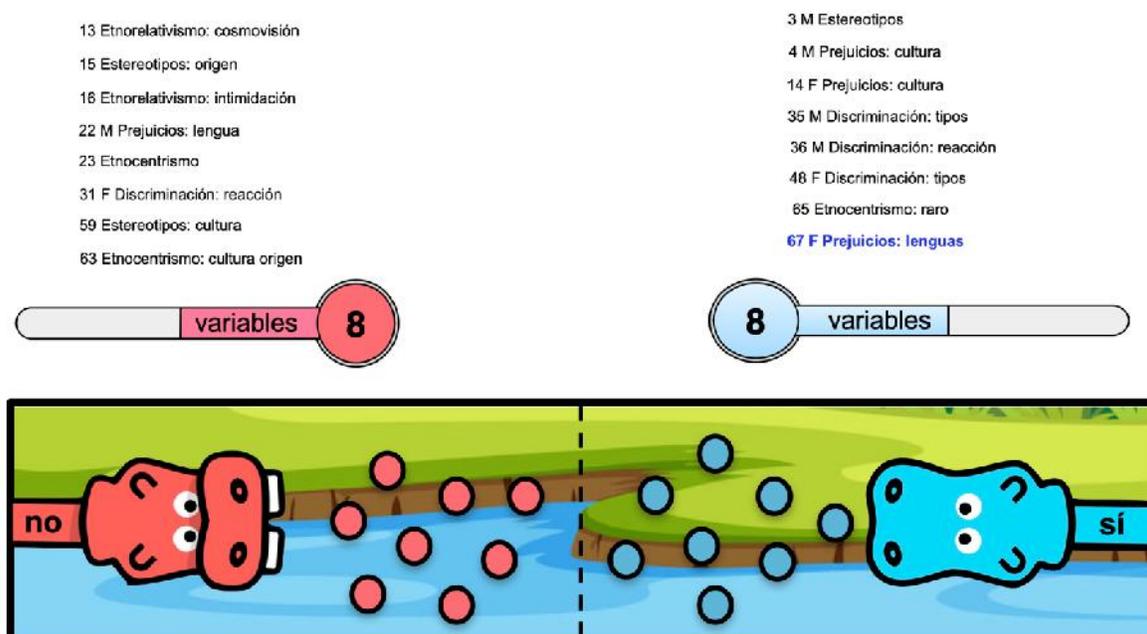
Lo que sí se observa, en cuanto a los estudiantes que sí han viajado, es que valoran en mayor medida el tema de los estereotipos, reconocen de igual manera con qué prejuicios culturales, sobre la cultura mexicana y la francófona, llegaron al salón de clase y que, por tanto, han aprendido a trabajar y reflexionar. Para el caso de la discriminación, se muestran más conscientes sobre los tipos de discriminación que pudiesen encontrar o enfrentar en México, así como en alguno de los países francófonos, cuando han salido de viaje; no obstante, sólo para el caso de la cultura mexicana sabrían cómo reaccionar de la mejor manera posible, caso contrario en el extranjero.

Para el caso de los estudiantes que no han salido al extranjero, ellos fueron los que mejor sabrían reaccionar ante un caso de discriminación en la cultura francófona. Esto se debe, en suma, a que el profesor de lengua, durante sus clases ha trabajado la reflexión junto con los aprendientes sobre cómo la discriminación se basa a menudo en la ignorancia, los prejuicios y los estereotipos negativos debido a que muchas personas temen a aquello que les parece extraño o desconocido (Pérez, 1996). Al igual que sus compañeros, pese a que también han recibido las mismas clases teóricas respecto a este tema, los que sí han salido del país con fines turísticos parece que llegan a reaccionar con sospecha e incluso con violencia ante algún comportamiento, o acción que no les sea familiar, por parte de los otros. Con esto, se hace la alusión a actitudes, acciones o prácticas que subordinan o marginan a alguno de estos estudiantes que pudiesen ser consideradas discriminación. El racismo, en particular, ha sido una de éstas al considerarlos como grupo "inferior" (Geulen, 2010).

En lo que respecta a esta variable de comparación, se identificó una diferencia significativa (estadísticamente hablando), para el grupo de los que sí han viajado al extranjero, en la variable de la muestra dependiente: 67. Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué

al salón de clase, con respecto a la lengua francesa ( $t=2,194^*$ ,  $\alpha=.029$ ). Esto concierne al prejuicio lingüístico, es decir, ellos reconocen aquellos prejuicios con los que llegaron a la universidad sobre la manera de hablar y expresarse en la lengua extranjera y cómo estos han influido o no en sus viajes (Escoriza, 2015). Salir al exterior les permitió a los estudiantes darse cuenta de la cultura del país en su multiplicidad, superando, por consiguiente, prejuicios y estereotipos, de carácter lingüístico. Al viajar a otro país, en este caso francófono, notaron que sus intercambios son diferentes cuando hablan, por ejemplo, con un nativo de París a uno rural, cuando se dirigen ante alguien en un contexto formal, o de igual forma, cuando están entre amigos y se precisa lo informal. Estos marcos de comunicación interaccional les ayudaron a no limitar su percepción del país que visitaban a una global sino por el contrario a apreciar sus particularidades y las “subculturas” que lo componen.

**Figura 9.8** Análisis de la dimensión conductual en “haber viajado como turista al extranjero”



Fuente: Elaboración propia

Para la quinta variable de comparación: “28. Has viajado por México”, los estudiantes de la LEF que sí han viajado por México (80.17%), con el fin de conocer y descubrir su país, obtuvieron una mejor valoración en 13 (4, 13, 14, 15, 22, 23, 31, 35, 36, 48, 63, 65 y 67) de las 16 variables consideradas en la dimensión conductual, con respecto a aquellos

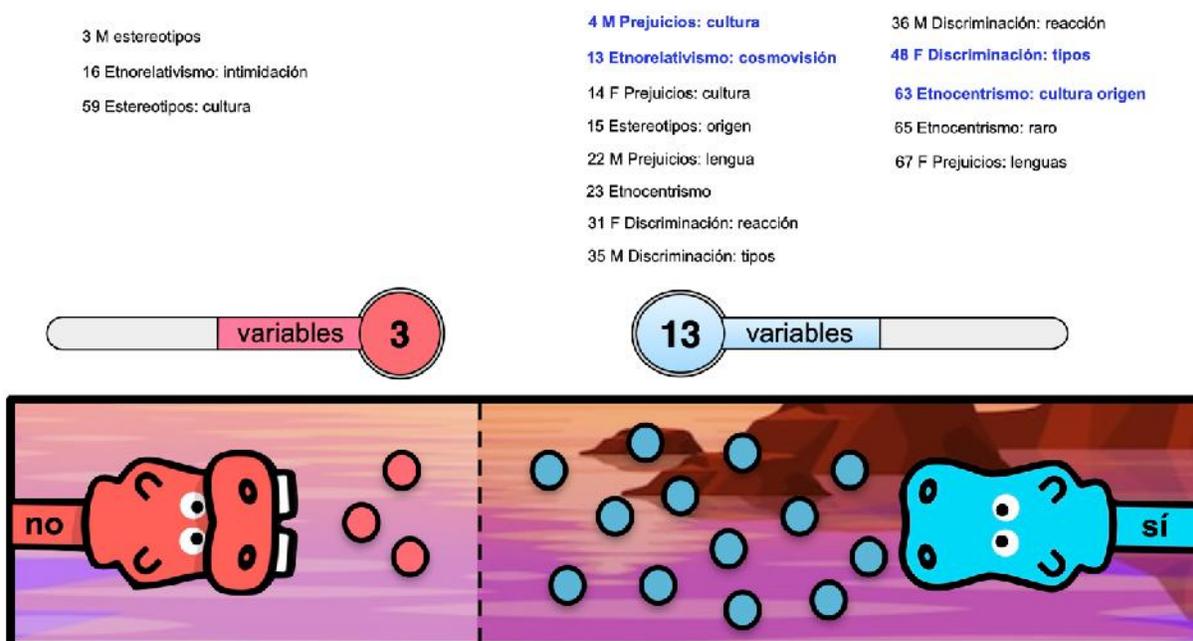
estudiantes (19.82%) que no han salido de Puebla (ver Figura 9.9). Es a partir de este tipo de viajes, por el propio país, que los estudiantes han ido descubriendo, durante sus viajes, la forma de vida de los habitantes de otras ciudades o regiones de México. Por tanto, viajar les permite trabajar sobre sus propios prejuicios culturales que tenían respecto a un grupo de personas pertenecientes a una cultura dada (en este caso la mexicana) y sobre los que circulan prioridades, ideas falsas, impresiones apreciadas, que no tienen necesidad de ser, y que se han constituido a lo largo del tiempo, sin un conocimiento real de sus fundamentos.

El viajar por su propio país les ha permitido a los estudiantes identificar en qué estados, por ejemplo, se viven más casos de cierto tipo de discriminación, por ejemplo, hacia la mujer, laborales, acceso a la educación, acceso a la salud, racismo, entre otros. Asimismo, son ellos quienes sabrían cómo reaccionar de la mejor manera posible, ante presenciar o vivir un caso de discriminación de cualquier índole en el país. Aunado a lo anterior, también los estudiantes que han recorrido su propio país demostraron tener un nivel más bajo de etnocentrismo; esto les ha permitido conocer y comprender mejor su cultura con miras a transmitirla y dar a conocerla sin llegar al extremo de considerarla como la única y verdadera cultura (Bennett, 1997). El viajar por el propio territorio les ha hecho reflexionar y cuestionar sus propias representaciones, les ayuda además a saber cómo actuar, interactuar y ver las cosas desde distintas perspectivas, conocer más personas, darse cuenta de cómo son otros mexicanos, cómo hablan, cómo se relacionan entre sí. El conocer el propio país, su gente, su forma de vida, también les ha ayudado a estos estudiantes, al momento en que salen al extranjero, pues a partir de esas experiencias o situaciones que tuvieron en el país de origen es que podrían relacionarlas o compararlas con las del país extranjero.

Ahora bien, en esta variable de comparación, se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando), para el grupo de los que sí han viajado al extranjero, en cuatro variables de las muestras dependientes: 4. Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua francesa ( $t=1,979^*$ ,  $\alpha=,049$ ); 13. Considero que existen otras cosmovisiones además de la propia cultura ( $t=2,050^*$ ,  $\alpha=,042$ ); 48. Estoy consciente de que en los países francófonos existen varios tipos de discriminación ( $t=2,000^*$ ,  $\alpha=,047$ ) y 63. Considero que mi cultura de origen es mejor que las demás ( $t=2,199^*$ ,  $\alpha=,029$ ). Así pues, se coincide con German (2009), en que son estudiantes que presentan una dinámica inversa al etnocentrismo; por su parte, tienen una tendencia a reconocer sus prejuicios lingüísticos, a aceptar la otra cultura, así como su integración en

ella, sin renunciar a sus propias creencias y valores culturales; saben también sobre la existencia de otras formas de pensar, de ver las cosas, de entender el mundo que les rodea, sin hacerlo menos o apreciar de más.

**Figura 9.9** Análisis de la dimensión conductual en “haber viajado por México”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En lo que corresponde a los egresados y profesoras de la LEF, en la parte cualitativa, 5 participantes (3 egresados -P2, P4 y P7- así como 2 profesoras -P6 y P8-) evidencian testimonios sobre la cuestión de haber viajado por México y su vinculación con varios de los elementos que conforman la dimensión conductual (ver testimonios en la Figura 9.10). Para este apartado, no se hace la distinción entre el plano personal y profesional, pues todas corresponden al primero, el personal. A diferencia de los estudiantes en curso de la LEF, los egresados y profesoras, que también han viajado por México, abordaron el tema del estereotipos culturales y etnocentrismo invertido, conservando únicamente el de los tipos de discriminación.

En este sentido, la egresada P2 tiene una experiencia particular vinculada al etnocentrismo invertido (Lévi-Strauss, 1993). Ella comenta que cuando era más joven llegaba a idealizar a las otras culturas extranjeras, viéndolas como lo mejor y, a México junto con su sociedad, como lo peor. Ahora ha cambiado su manera de ver las cosas, pero ella reconoce que antes era así. Al entrar a la licenciatura, así como haber viajado por el país, fue comprendiendo que vivir en México tenía su lado positivo, en muchos sentidos.

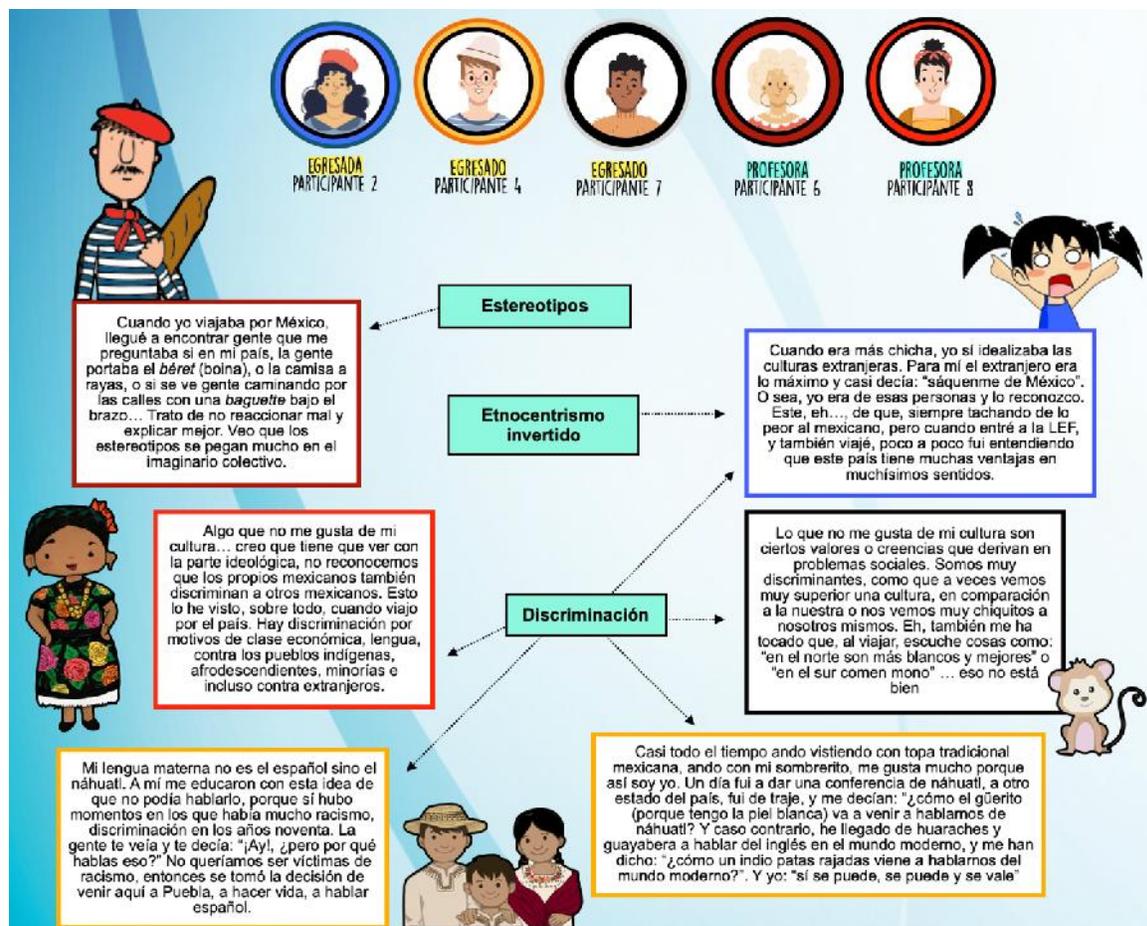
Ahora bien, en cuanto a los estereotipos, la profesora P6 externa que cuando viajaba por México, en varias ocasiones, se llegaba a encontrar con gente que le preguntara por Francia, de donde ella es. En estas conversaciones, era frecuente que se tratara el tema de los estereotipos, pues las personas querían saber si en Francia, todo el mundo usaba boina, si tenían la típica camiseta marinera o si llevaban consigo una baguette, cada que salían a la calle. La profesora resaltó que ella nunca trató de ser grosera, al responder, pero sí buscaba aclarar de la mejor manera posible, cómo eran sus compatriotas, desde su punto de vista. En esos momentos, era cuando ella se daba aún más cuenta que los estereotipos se incrustaban en el imaginario colectivo (Aballouche, 2002), de una manera muy poderosa.

En lo que se refiere a la discriminación, se observan 5 testimonios (P2, P4 -con doble intervención-, P7 y P8). La egresada P2, como se vio anteriormente, su narrativa va en dirección a reconocer como, en un tiempo atrás, ella solía ver a México y los mexicanos, como algo negativo, llegando incluso a hacer comentarios discriminatorios hacia estos. El egresado P4, a diferencia de su compañera anterior, no discriminaba sino más bien era víctima de racismo y discriminación (Bourhis, 2001), sobre todo por la lengua materna que habla (náhuatl) y su fenotipo (apariencia física) alto y blanco, que no “corresponde” con las características físicas del estereotipo que se tiene de la persona indígena; por estas dos razones, fue muy complicada su etapa de niñez y adolescencia. Ahora, en lugar de sentirse mal por lo que pasó, trata de usar eso a su favor y participar, en diversas partes del país, en congresos, foros, a modo de concientización y promover actitudes anti-discriminatorias en los demás (Bourhis et al., 1997).

El egresado P7 refiere que hay ciertos valores o creencias de la cultura mexicana que no le gustan. Él está de acuerdo con la egresada P2, en que el mexicano llega a ser muy discriminante, al sentirse superior a otras culturas, o con su propia gente; pero que, de igual manera, se comparte el hecho de sentirse inferior hacia otras sociedades (Geulen, 2010).

En la parte de la superioridad, él ha escuchado, al viajar, cómo se hacen comentarios hirientes, por ejemplo, hacia las personas del sur del país. En concordancia con esta parte, la profesora P8, también señala que los mexicanos discriminan a otros mexicanos; son varias las razones, pueden ser desde el nivel socioeconómico, la lengua, las minorías, entre otros.

Figura 9.10 Haber viajado por México, red cualitativa en D.Cond.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para la sexta variable de comparación: "30. Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero", los estudiantes de la LEF que sí se han ido de intercambio (2.58%), expresaron tener mejor opinión en 8 (3, 14, 15, 22, 31, 36, 48 y 67) de las 16 variables dependientes que conforman la dimensión conductual; mientras que el otro grupo, es decir, quienes no han efectuado intercambios en el extranjero (97.4%), demostró tener mejor opinión en las 8 variables restantes de esta

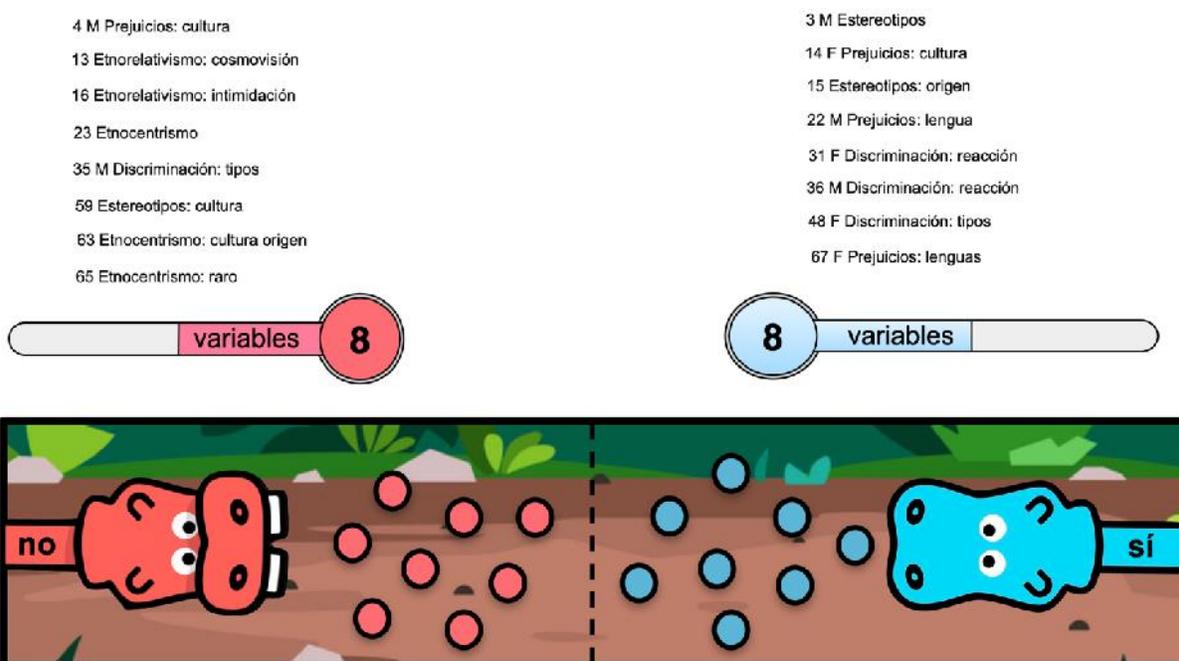
misma dimensión (4, 13, 16, 23, 35, 59, 63 y 65) (ver Figura 9.11). Con esto se observa que el irse de intercambio ya sea académico o cultural en el extranjero, no representó una diferencia evidente entre ambos grupos, es decir, que uno tuviera mejor opinión que otro.

Para el caso de aquellos estudiantes que han hecho algún intercambio fuera del país de origen, esto les ha brindado la oportunidad única y emocionante de conocer e interactuar con personas de diferentes culturas, orígenes y perspectivas. En la mayoría de los casos, su interacción con los anfitriones estará entre los aspectos más gratificantes de su experiencia en el extranjero, y es ahí donde pudieran ellos hablar sobre los prejuicios con los que llegaron al país extranjero respecto a la cultura o a la lengua.

En la parte que alude a la discriminación son ellos quienes, a diferencia de los que no han salido, podrían llegar a vivir alguna situación de discriminación, ya sea por su cultura de origen, su raza, su lengua, u otras anclas de identidad que pudiesen leerse o interpretarse de manera diferente a lo que han vivido en México. También podrían encontrar, como indican Benson et al. (2012), diferentes normas culturales relacionadas con la cultura de origen, donde el racismo y otras formas de discriminación son reales, vistas y abordadas de manera diferente a lo que están acostumbrados. Es factible que descubran que su identidad racial o étnica se ve de una manera nueva. Comprender cómo las diferencias culturales pueden afectar las percepciones de origen e identidad en un contexto internacional es un componente importante de su preparación cuando hacen un intercambio en el extranjero.

Pese a que la discriminación percibida por Lee (2005), se ha convertido en una importante fuente de presión para los estudiantes internacionales en la que ésta podría dificultar aún más su adaptación intercultural, se observa que los estudiantes de la LEF han sabido reaccionar de la mejor manera posible y no dejarse afectar por ésta. Para finalizar, en esta variable de comparación, no se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando); es decir, todas las variables fueron mayores al 0.05.

**Figura 9.11** Análisis de la dimensión conductual en “haber hecho un intercambio”



Fuente: Elaboración propia

Referente a la séptima variable de comparación: “32. En tu núcleo familiar hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano” no se observan diferencias entre los dos grupos de comparación. Los estudiantes que tiene familiares cercanos, con otro contexto distinto al mexicano tienen mejor opinión en 8 variables (3, 15, 16, 23, 35, 36, 59 y 63) dependientes de la dimensión conductual mientras que, quienes sólo tienen familia mexicana (87.06%) tuvieron mejor opinión en las 8 variables restantes (4, 13, 14, 22, 31, 48, 65 y 67) (ver Figura 9.12).

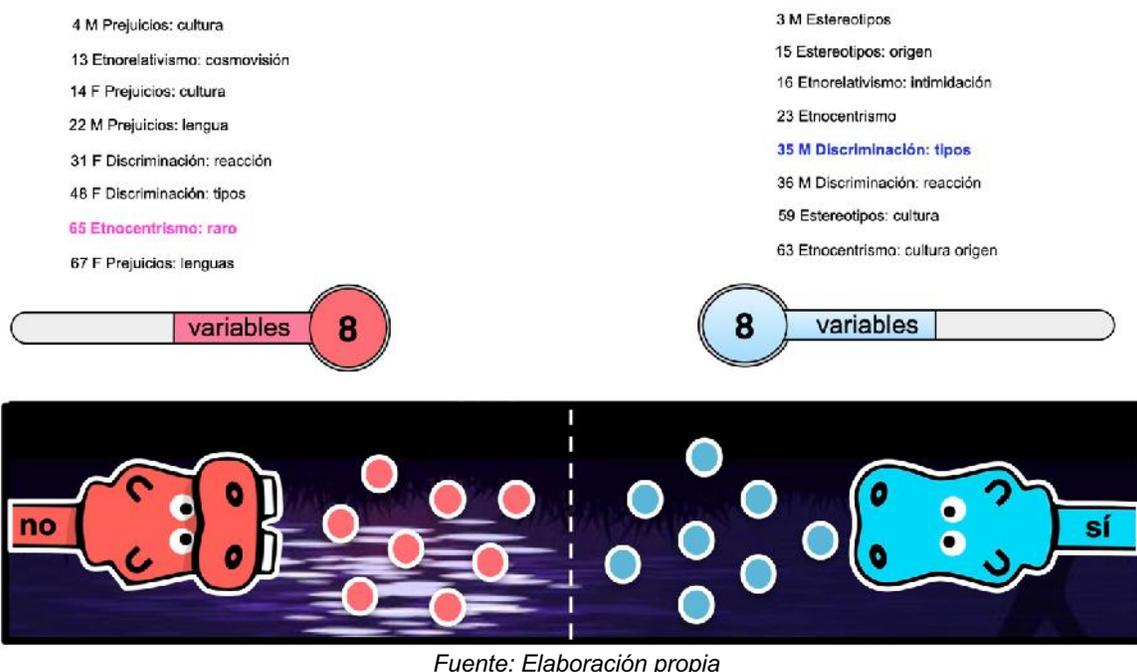
Desde que nacen las personas, las interacciones que llevan con el mundo contribuyen a formar su universo íntimo, su personalidad, su identidad. El entorno social y cultural en el que crecen, más precisamente su familia con su cultura, ejerce una influencia sobre éstas. Esto se va a ver reflejado en sus formas de comportarse y de pensar, en los valores y normas a las que se adhieren. No obstante, si son personas que crecen en ambientes culturales diferentes. Es en esta situación particular, en contacto con dos o más culturas, que van construyendo su personalidad, su forma de ser. Sin darse cuenta, pasan de un mundo a otro: el mundo de la familia con el universo cultural de los padres o familiares cercanos y el mundo de la escuela y los medios de comunicación donde reina la cultura del país de instalación (Barbara, 1987). Es así como cada familia posee su propio modo de

funcionamiento, reglas internas, modo de interacción, diferentes al exterior. Cuando las dos culturas difieren mucho entre sí, sin embargo, sucede que existe una brecha significativa entre el mundo de la familia y el del mundo exterior. Los estudiantes de la LEF que tienen familia con un contexto cultural distinto al mexicano, en este caso, precisan ser aceptados y ser parte del grupo en el que viven, al igual que contar con la pertenencia del mundo cultural de los padres o familiares antes referidos. Así es como pueden reconciliar los dos mundos y sentirse mejor integrados.

Caballero et al. (2008), concuerdan en que los estudiantes que tienen familia perteneciente a otro contexto cultural diferente al mexicano, demuestran ser personas que viven en un clima de tolerancia y solidaridad, donde las diferencias culturales se viven como riquezas. Cuando todos están juntos, ya no se trata de nacionalidades, del uso de una lengua en específico, sino de un aprendizaje, de respeto, de aceptación y comprensión hacia quién es el otro, y quiénes son ellos mismos, en las diferencias culturales. De este modo, se coincide con Dietz, et al. (2007) en que estos estudiantes están desarrollando, mayormente, su competencia intercultural, pues son ellos quienes han tenido esa oportunidad de comunicarse e interactuar, en un plano más cercano, a aquellas situaciones de diversidad y heterogeneidad, al convivir con personas provenientes de distintos contextos culturales o subculturales, lo cual implica también entrar en contacto con otras clases sociales, étnicas, nacionales, grupos de edad, roles de género, entre otros.

Estos estudiantes son los que se preocupan por investigar, mayormente, el origen de los estereotipos culturales que puedan circundar en su ambiente familiar, con personas de distintos contextos de origen. En caso de discriminación, de igual manera son ellos quienes posiblemente hayan pasado por más casos como estos, de ahí que haya salido como diferencia significativa la variable 35. (estadísticamente hablando) ( $t=2,126^*$ ,  $\alpha=,035$ ); sin embargo, son los que mejor saben reaccionar al respecto (Bourhis, 2001). Asimismo, se conviene con Rey (2009), en que son estos estudiantes quienes se encuentran en una etapa más apegada al etnorelativismo, en la que se les identifica como personas con tendencia a aceptar la otra cultura, la de sus familiares, así como su integración en ésta, sin renunciar a sus propias creencias y valores culturales.

**Figura 9.12** Análisis de la dimensión conductual en “familiares con contexto distinto al mexicano”



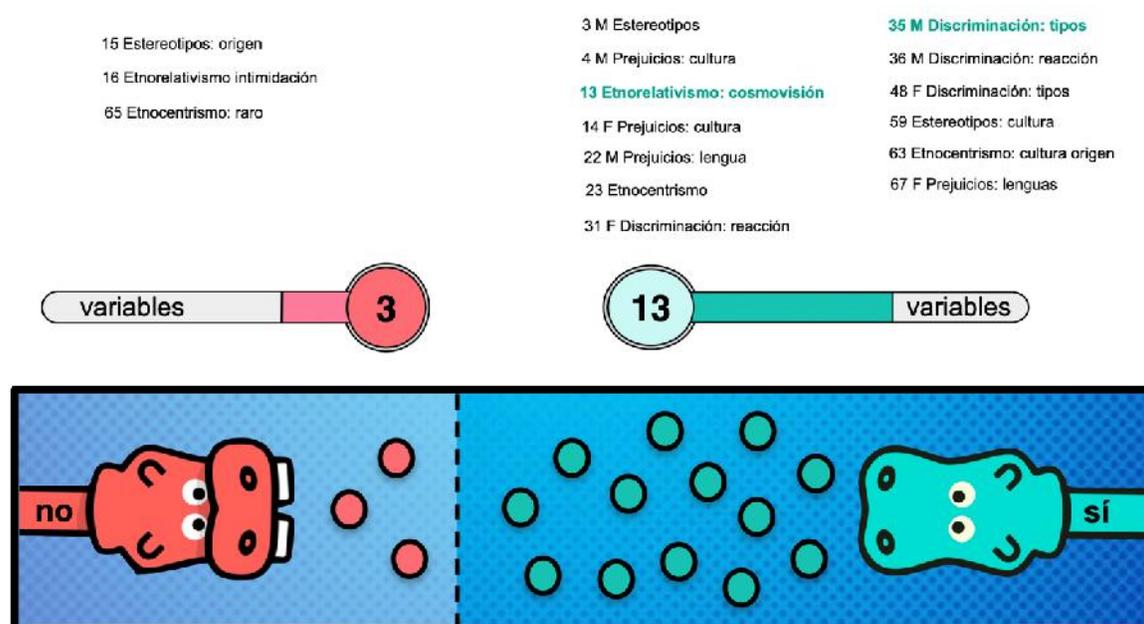
Por último, la octava variable de comparación: “34. En tu núcleo familiar hay personas que hablen otras lenguas además del español”, demostró, por un lado, que los estudiantes de la LEF que tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s), tuvieron una mejor opinión en 13 (3, 4, 13, 14, 22, 23, 31, 35, 36, 48, 59, 63 y 67) de las 16 variables dependientes de la dimensión conductual, con respecto a los estudiantes cuyas familias sólo hablan español (ver Figura 9.13). Por otro lado, quienes tienen familiares cercanos que sólo hablan español evidenciaron tener una mejor opinión en las 3 variables (15, 16 y 65) restantes.

De acuerdo con Harding y Riley (1999), la lengua de origen es fundamental ya que forma parte de las primeras conexiones que se tiene con el resto de la familia, la cultura y la comunidad. Sin embargo, De Houwer (1999) señala que, si en la misma familia hay integrantes que hablen más lenguas, y las hablen entre ellos, esto contribuirá en gran medida a un mejor desarrollo de la competencia intercultural, pues estar en contacto cercano con dos o más lenguas estimularía habilidades cognitivas clave en el correcto desarrollo de su aprendizaje, de igual manera tienden a tener una mayor sensibilidad comunicativa. Son personas que tienden a reaccionar más rápido en situaciones de

comunicación, dan a conocer su forma de ver las cosas, de pensar, de actuar, con el fin de llegar a un común acuerdo y de entendimiento con el otro.

Posiblemente, el hecho de tener personas en la familia que conocen otras lenguas, y se hablen entre estas, les haya ayudado a manejar mejor las situaciones de comunicación intercultural (Chen, 2015), a aclarar los malentendidos, reflexionar sobre los estereotipos, a trabajar sobre los propios y externos prejuicios, a dialogar sobre problemas de discriminación, así como mediar conflictos lingüísticos con los demás, buscando, ante todo, una consciencia común. En lo que respecta a esta variable de comparación, sólo se encontraron diferencias significativas (estadísticamente hablando) en dos variables de las muestras dependientes: 13. Considero que existen otras cosmovisiones además de la propia cultura ( $t=2,061^*$ ,  $\alpha=,040$ ) y 35. Estoy consciente de que México existen varios tipos de discriminación ( $t=2,363^*$ ,  $\alpha=,019$ ).

**Figura 9.13** Análisis de la dimensión comunicativa en “familiares y lenguas además del español”



Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

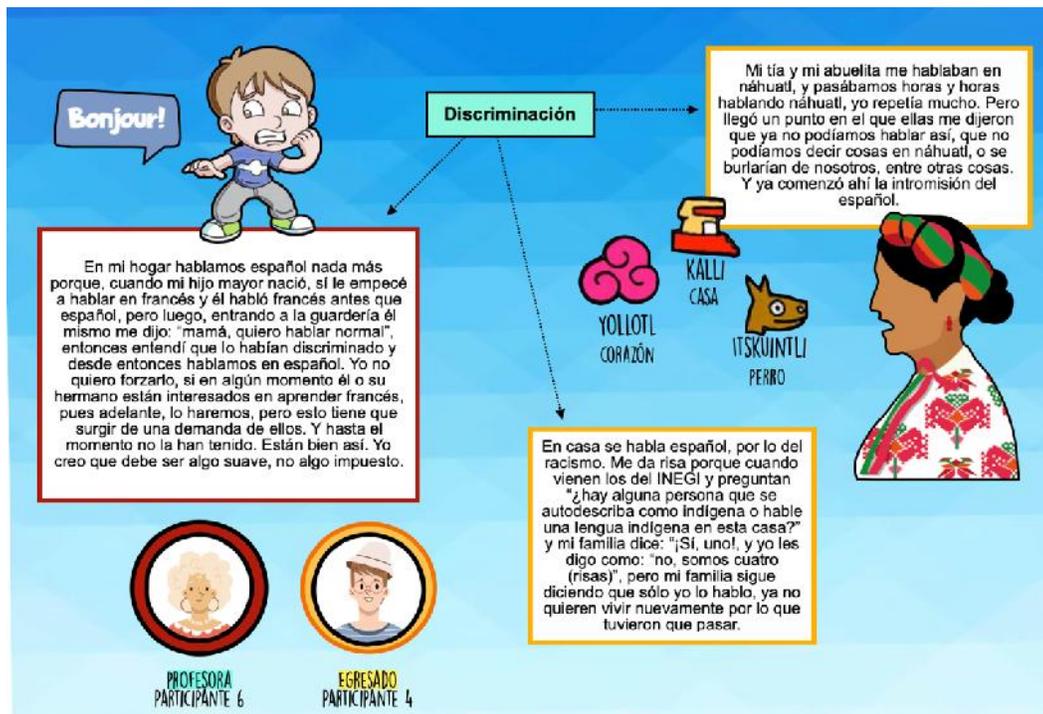
Ahora bien, para los egresados y profesoras de la LEF, 2 participantes (1 egresado P4, así como 1 profesora P6) evidencian testimonios sobre la cuestión de tener familiares que hablen otras lenguas, además del español, y su vinculación con varios de los elementos que conforman la dimensión conductual (ver testimonios en la Figura 9.14). Comparado con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes abordaron únicamente el tema de los tipos de discriminación. Conviene destacar que, para este apartado, tampoco se hace la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de índole personal.

El egresado P4, hace una primera intervención en torno a sus familiares, donde señala que fueron su tía y abuela quienes le enseñaron a hablar náhuatl. Al principio, como niño pequeño, fue una experiencia positiva, sin embargo, hubo un tiempo en el que ambas le pidieron ya no hablarlo en público, debido a que eso, podría traerles situaciones de discriminación hacia su lengua materna (Bourhis, 2001). En otro momento, también el mismo participante externa que cada vez que llegan los del INEGI, con la intención de normar las actividades estadísticas y geográficas del país, en la parte lingüística, él expresa que además de él, también hay otros 2 familiares que hablan una lengua originaria. Sin embargo, su tía y abuela, hasta la fecha, siguen negando que hablan 1 lengua originaria, específicamente el náhuatl. Esto, porque fue una experiencia muy dolorosa y traumática el ser víctima de discriminación lingüística (CONAPRED, 2009), en la que tuvieron que dejar todo, incluso sus hogares y comunidad, para ya no pasar más por eso.

En el caso de la profesora P6, la situación es algo similar, pues ella al ser francesa, quiso transmitirle a su primer hijo, desde pequeño, la lengua francesa; no obstante, en el momento en que éste ingresó a la guardería y se expresaba con varias palabras en francés, fue motivo para que los demás niños y educadoras lo trataran mal y lo discriminaran por su lengua materna (Urzúa et al., 2019). Desde entonces, no ha querido retomar el francés y hablarlo en público, por poder nuevamente ser motivo de burla, o recibir comentarios despectivos. Para su hijo, y ella como madre, significó una situación de exclusión por la práctica de una lengua que los demás no conocían. En ambos casos, se ve que los participantes y/o sus familiares, pasaron por discriminación del tipo lingüístico que, es un subconjunto de la discriminación por origen nacional. Ésta se refiere al trato injusto de una

persona basado únicamente en las características de su habla; tales como acento, vocabulario y sintaxis. También puede implicar la capacidad o incapacidad de una persona para usar una lengua en lugar de otro, dependiendo de la situación y las personas con las que esté.

Figura 9.14 Familiares y lenguas además del español, red cualitativa en D.Cond.



Fuente: Elaboración propia

### 9.3 Desarrollo de la dimensión conductual de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras)

Se utilizó la prueba de ANOVA, en esta investigación, para saber si existían diferencias significativas entre las opiniones de los tres o más grupos de estudiantes de la LEF que influían en los resultados de las 8 variables de comparación observadas (ver Figura 9.15).

Figura 9.15 Las 9 variables politómicas de comparación en dimensión conductual



Fuente: Elaboración propia

La primera variable de comparación: "4. Edad", muestra que en 4 variables de la dimensión conductual (59, 63, 65 y 67) (Ver Figura 9.16), los estudiantes de la LEF que tienen 26 años o más, es decir los más grandes, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes (de 18 a 25 años). Los resultados exponen que los estudiantes pertenecientes a este quinto grupo entienden, reflexionan, en mayor medida sobre: los estereotipos que se dicen sobre la cultura francófona ( $\bar{X}=3.18$ ;  $f= 2,152$ ), evitan caer en el etnocentrismo: cultura de origen ( $\bar{X}=2,82$ ;  $f=1,686$ ), continuando con el etnocentrismo, no creen que todo lo que no coincide con la propia cultura sea raro ( $\bar{X}=2,64$ ;  $f=,970$ ) y, por último, reconocen los prejuicios respecto a la lengua francesa con los que llegaron al salón de clases ( $\bar{X}=3,73$ ;  $f=2,011$ ).

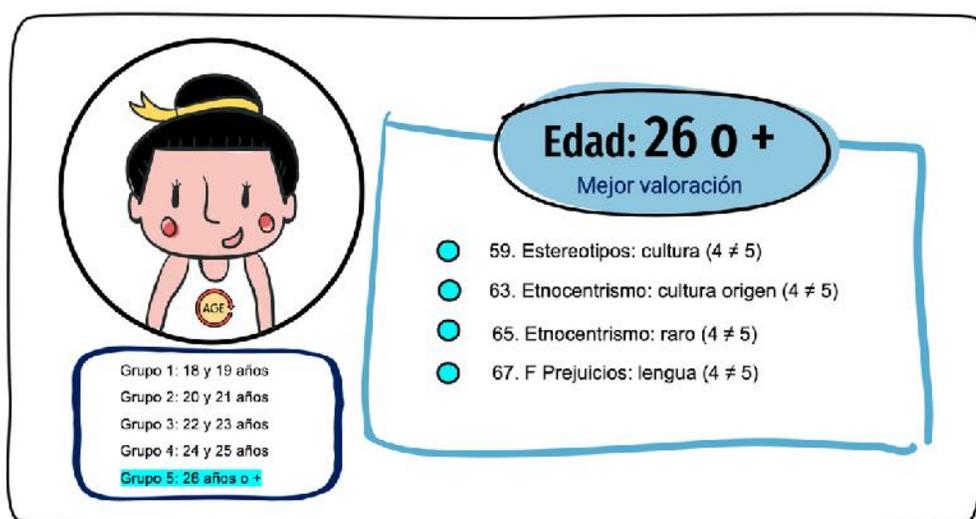
Una vez más se ve reflejado que, a mayor edad se tenga, mejor valoración de la competencia intercultural resulta. Conforme a este apartado, la madurez cronológica que tienen los estudiantes del quinto grupo evidencia un alto sentido de cómo conducirse por el mundo, tienen por efecto, tomar en cuenta los comportamientos, tanto propios como ajenos, y las formas de relacionarse con los demás. Se concuerda con Bennett (1997), en que estos estudiantes concuerdan en no tener una actitud etnocentrista en la que asuman su visión del mundo, como mexicanos, el centro mismo de la realidad; los años de vida que tienen, las experiencias por las que han pasado, la gente con la que se han relacionado, entre otros, les han permitido ir más allá de un pensamiento y acción que comprenda otras realidades, otras formas de entender y ver el mundo. Aunado a lo anterior, el grupo que tiene mayor edad, se caracteriza por estar en un estado de reflexión y plenitud consigo mismos; en este sentido, se han dado cuenta, mayormente, de los prejuicios con los que venían en un inicio al entrar a la LEF. Son ellos quienes han trabajado más a nivel personal, sus ideas preconcebidas sobre la lengua francesa. Conforme a lo que expresan Gergen y al. (1986) los estudiantes de 26 años o más son personas que evitan reaccionar de forma desfavorable ante todo lo que encierra la lengua francesa.

Al ser más grande de edad, se aprecia que hay mayor consciencia y gestión del comportamiento y espacio, se llevan a cabo buenas tomas de decisiones, así como mayor inteligencia respecto a la expresión de las emociones (Marandon, 2003) con el fin de evitar discusiones o malentendidos, por ejemplo, respecto a la parte de los estereotipos culturales. Este quinto grupo, reconoce ciertamente aquellas imágenes que estaban en sus cabezas aquellas categorías descriptivas simplificadas que llegaron a poner en otra(s) persona(s), o grupo de individuos, relativamente rígidas y no siempre de buena. De acuerdo con Lippmann (1922) los estereotipos se convierten en una parte peligrosa en el momento en que se tornan inexactos y se resisten al cambio, no obstante, en esta parte es donde estos estudiantes han estado trabajando más, investigando y adentrándose al respecto para tener bases más sólidas y fundamentadas sobre los orígenes de los estereotipos culturales, por qué se dicen de cierto modo, y cómo se pueden aproximar ellos, a las demás personas, con el fin de lograr un cambio, o al menos dar a conocer su postura sobre estos mismos.

De igual manera, esto se complementa con el entendimiento de que, a mayor número de semestres cursados en la LEF y mayor profundización en las asignaturas y descubrimiento de las cuestiones interculturales, el conocimiento de este grupo de 26 años o más, se está

más próximos de una etapa etnorelativista que de una etnocentrista. Lo etnorelativista alude a que son estudiantes que aceptan, en mayor parte, los comportamientos tanto verbales como no verbales que llegan a diferir de una cultura a otra y por lo tanto saben que ambas merecen respeto. Se conducen con menor inseguridad respecto a cómo afrontar esas diferencias (AFS Intercultural Programs, 2012). De igual manera, esta aceptación los invita a tratar las diferentes visiones del mundo, así como los valores subyacentes de la cultura del otro. Por último, cabe mencionar que en ninguna de las variables de la dimensión conductual se presentaron diferencias significativas (estadísticamente hablando) para este grupo de edad.

**Figura 9.16** Análisis de la dimensión conductual en “edad”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Ahora bien, para los egresados y profesoras de la LEF, 5 participantes (2 egresados -P1 y P7- así como 2 profesoras -P3 y P5-) evidencian comentarios sobre la edad y su relación con varios de los elementos que conforman la dimensión conductual (ver testimonios en la Figura 9.17). Comparado con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes abordaron del mismo modo el tema de los prejuicios; pero dieron los egresados y profesora, mayor realce a los tipos de discriminación. Conviene destacar que, para este apartado, tampoco se hace la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de índole personal.

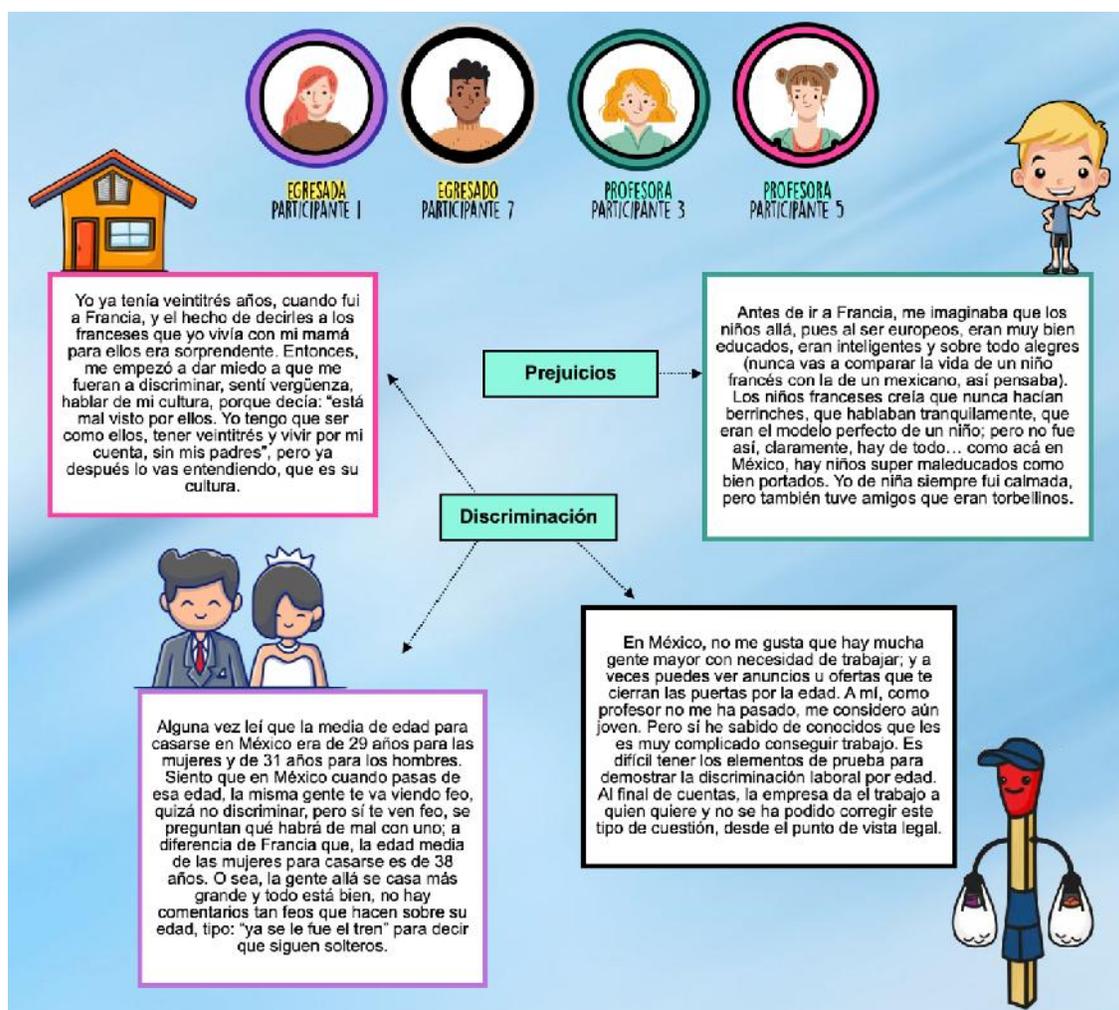
En cuanto al tema de la discriminación, la egresada P1 menciona que en México la edad promedio para casarse es de 29 a 31 años. Una vez que se pasa de dicho rango de edad, hay gente en México suele hacer comentarios discriminatorios, gestos o miradas que hacen sentir mal a las personas. Sin embargo, cuando fue a Francia, vio que la edad para contraer matrimonio era aún mayor y que podía sentirse tranquila de no recibir negatividades hacia su persona. En su situación, fue un alivio que, en la otra cultura, la vieran de una forma positiva. Continuando con este aspecto de la edad, y caso contrario a la otra participante donde fue mejor tratada en la otra cultura, la profesora P5 señala que cuando fue a Francia, a ella la invadió la vergüenza (Urzúa et al., 2019), pues no fue bien vista, cuando platicando con otros franceses mencionó que, a sus 23 años, de ese entonces, aún vivía en casa de sus padres. En Francia, ella percibió que la vinculación con los padres y el apoyo mutuo son importantes, pero hay una diferencia grande entre mantenerse en contacto con ellos, verlos, ayudarlos, a vivir en su casa, según sus reglas, sin una jerarquía familiar cambiante, entre otros. En su caso ella comenta que llegó a sentir actos discriminatorios (CONAPRED, 2009) hacia su persona, cosa que en México nunca le había pasado; y es que, en Francia, se tiene la visión de que los padres tienen derecho a tener tiempo para sí mismos, pues ya cumplieron con su papel de proveerle educación y sustento durante mucho tiempo, hasta que terminaran los estudios.

Otro caso de discriminación de edad es comentado por el egresado P7, en el que expresa que es muy lamentable ver en México mucha gente de mayor edad que necesita seguir trabajando, pues vive al día. En muchos de estos casos, estas personas llegan a pasar por situaciones de discriminación en las que simplemente no los contratan. Las personas mayores, a menudo, son vistas como demasiado costosas, inflexibles o resistentes al cambio, lo que deriva en el principal obstáculo a la hora de buscar trabajo. Él menciona que, como profesor, no lo han discriminado por la edad, todavía, pues se siente y es joven; sin embargo, su pregunta versa en el que pasará cuando transcurran unos años y le nieguen un trabajo por su edad.

Por último, se rescató el tema de los prejuicios, en el testimonio de la profesora P3, ella indica que antes de ir a Francia, ella tenía el prejuicio de que los niños europeos eran muy bien portados, correctos, listos y muy felices. Sin embargo, al viajar para allá se dio cuenta que, como en todos lugares, los niños son niños, tienen sus momentos de ser tranquilos y otros de ser inquietos. Ella poco a poco logró aumentar su capacidad de tolerancia y su

apertura mental, esto le permitió vincularse más fuerte con los demás, mejorar significativamente su adaptación social y comprender mejor el mundo en el que vive (Azpilicueta y Garrido, 2016).

Figura 9.17 Edad de los participantes, red cualitativa en D.Cond.



Fuente: Elaboración propia

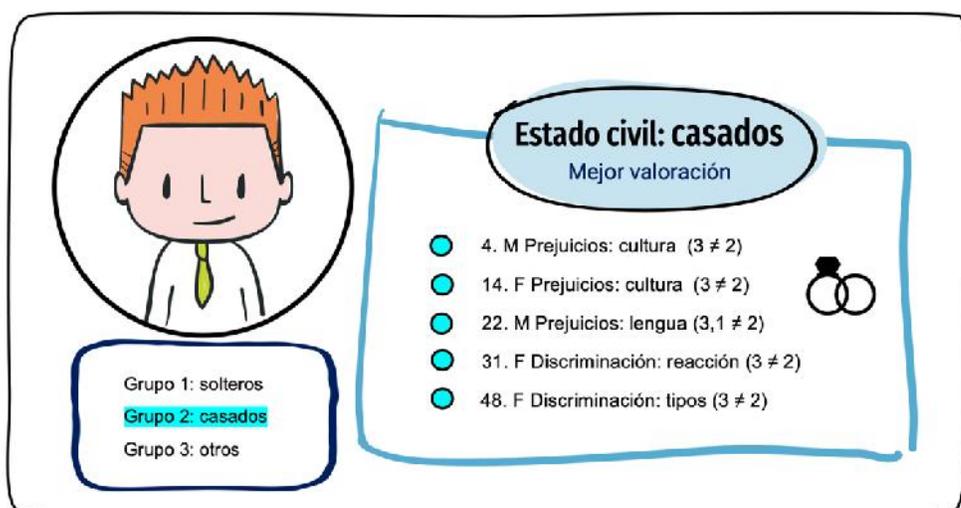
Por lo que se refiere a la segunda variable de comparación: "6. Estado civil", se observa que en 5 variables de la dimensión conductual (4, 14, 22, 31 y 48) (ver Figura 9.18), los estudiantes de la LEF que están casados, son quienes tuvieron mejor opinión. Los resultados dan a conocer que los estudiantes pertenecientes a este segundo grupo entienden, reflexionan, en mayor medida sobre: 4. los prejuicios que tenían sobre la sociedad mexicana ( $\bar{X}=4,00$ ;  $f=1,587$ ), 14. los prejuicios que tenían sobre la sociedad francófona ( $\bar{X}=4,40$ ;  $f=2,890$ ), 22. los prejuicios que tenían sobre la lengua española ( $\bar{X}=4,40$ ;  $f=2,623$ ), 31. la buena reacción ante un problema de discriminación en algún país francófono ( $\bar{X}=3,63$ ;  $f=1,789$ ) y 48. mayor conocimiento sobre los tipos de discriminación en algún país francófono ( $\bar{X}=3,75$ ;  $f=1,733$ ).

Ante esto se aprecia que las personas casadas, quienes, al vivir juntos, se comunican más (Armenta y Díaz, 2008) y llegan a experimentar de forma reiterada varios de los aspectos que engloban la dimensión conductual de la competencia intercultural. Complementando lo anterior, Berger y Kellner (2006), refieren que la conversación que existe en la pareja puede considerarse como el soporte tanto para la validación recíproca del mundo subjetivo, como para la construcción de un mundo común por el hecho mismo de esta validación. Así pues, cada cónyuge evidencia la necesidad de que su mundo sea validado tanto por familiares, como personas significativas, de manera que pueda estabilizarlo y construir, por consiguiente, su yo y su mundo.

Este grupo de los casados tuvo mejor opinión en cuanto al reconocimiento y trabajo de sus propios prejuicios culturales (de la propia cultura y la extranjera) así como los lingüísticos. De acuerdo con Sillars et al. (1983), el estar casado o casada, hace que entre cónyuges se comuniquen y comporten de diferentes formas, de acuerdo a la situación, y por ende se reaccione ante las cosas de cierto modo. En estas diferencias o similitudes es donde se reflexionan los valores, necesidades, creencias, experiencias, deseos, buscando mantener la relación sana, donde ambos aprendan a reconocer cómo son con ellos mismos y cómo son también con los demás.

En la relación de pareja es muy importante decirse las cosas el uno al otro, pues evita dejar espacio a la imaginación; permite además no enterrar emociones, sentimientos que podrían llevar a malentendidos o problemas más fuertes. Ahora bien, este grupo, conoce mayormente sobre los distintos tipos de discriminación que se da en ambas culturas (propia y extranjera); son ellos quienes podrían dialogar de una forma más abierta respecto a este tema. Posiblemente sea el grupo que por más tipos de discriminación haya pasado, por ejemplo, cuestiones laborales por género, lugar de origen, por su propio estado civil; y, ante esto, sepan cómo reaccionar de la mejor manera posible. En ninguno de los casos, estos resultados evidencian tener una diferencia significativa (es decir, que sea menor al 0.05).

Figura 9.18 Análisis de la dimensión conductual en "estado civil"



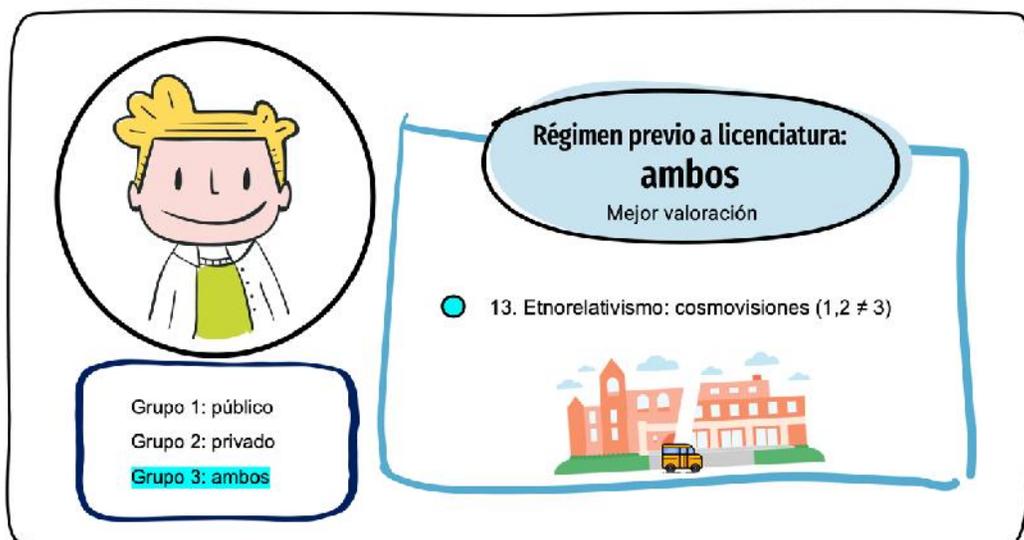
Fuente: Elaboración propia

Para la tercera variable de comparación: "7. Régimen previo a la licenciatura", se aprecia que sólo en 1 variable de la dimensión conductual (la 13) (ver Figura 9.19), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 3, de ambos regímenes, conservan una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que únicamente han estudiado en el sector privado o en el público, previo al ingreso a la LEF. Ahora bien, esta variable que alude al etnorelativismo y las cosmovisiones tuvo ( $\bar{X}=4,31$ ;  $f=1,855$ ), y no revela una diferencia significativa (estadísticamente hablando) menor al 0.05.

Aquellos estudiantes que tuvieron una educación en ambos sectores se observan que son más conscientes del mundo que les rodea, saben reconocer la diversidad, y comportarse, mejor, ante las diversas situaciones de la vida diaria. Por un lado, de lo público, es probable que hayan convivido con otros estudiantes que provienen de distintos contextos, quizá de una relación más evidente entre lo que es la pobreza infantil, el fracaso escolar y que vienen cargando con estos desde niveles anteriores. En la escuela pública, posiblemente se percataron de aquellos aspectos mencionados por Suárez-Zozaya (2013), como son la falta de infraestructura, la distribución desigual de los recursos, la sobrepoblación de estudiantes en cada grupo, que año con año reproducen los problemas educativos y no permiten que la educación sea un instrumento eficaz que dé mejores oportunidades a los estudiantes, sino al contrario, deja evidenciar su desigualdad.

Por otro lado, en lo privado, estos estudiantes pudieron reconocer otros métodos de enseñanza más sofisticados, a partir de grupos reducidos y una mejor experiencia de aprendizaje individual. Posiblemente tuvieron la oportunidad de formar parte de actividades extracurriculares; oportunidades de establecer contactos con compañeros y sus familiares pertenecientes a un nivel socioeconómico más alto, con otro capital cultural; la escuela privada asimismo les pudo ofrecer seguramente un entorno más seguro, donde el uso de las últimas tecnologías y la atención especial a cada estudiante era prioridad (Torres Septián, 2002). Por todo esto que se menciona, tanto de lo público, como lo privado, es que los estudiantes que cursaron su educación en ambos sectores tienen desarrollada, en mayor medida, esta parte etnorelativista y, por tanto, mejor desempeño y reconocimiento en la dimensión conductual de la competencia intercultural.

**Figura 9.19** Análisis de la dimensión conductual en “régimen previo a la licenciatura”



*Fuente: Elaboración propia*

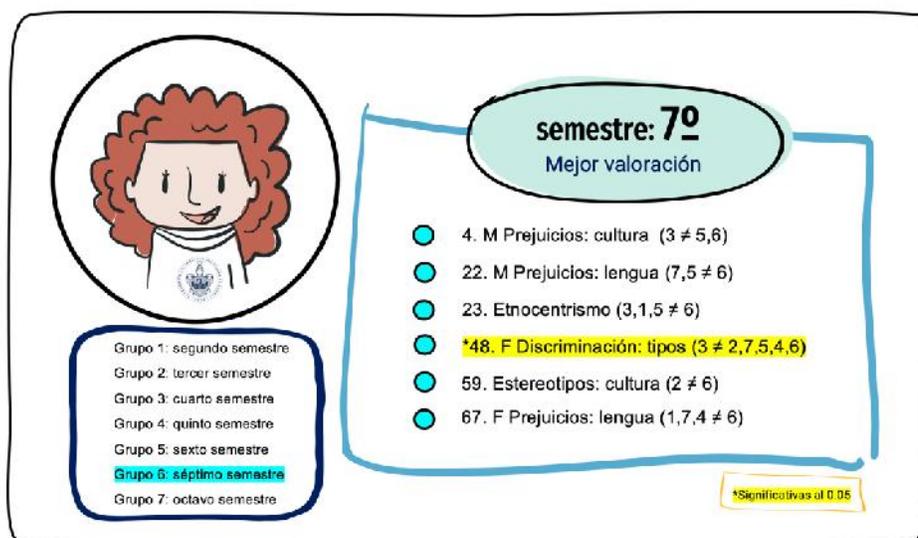
Con respecto a la cuarta variable de comparación: “8. Semestre actual”, se observa que en 6 variables de la dimensión conductual (4, 22, 23, 48, 59 y 67) (ver Figura 9.20), los estudiantes de la LEF que se encuentran cursando el séptimo semestre son los que tienen una mejor opinión que aquellos estudiantes de semestres iniciales e intermedios. Lo que se evidencia es que: 4. reconocen en mayor medida los prejuicios con los que llegaron al salón de clase respecto a la sociedad mexicana ( $\bar{X}=3,84$ ;  $f=1,672$ ), 22. reconocen más los prejuicios con los que llegaron al salón de clase respecto a la lengua española ( $\bar{X}=4,00$ ;  $f=1,713$ ), 23. tienen un bajo nivel de etnocentrismo ( $\bar{X}=2,21$ ;  $f=2,045$ ), 48 reconocen mejor

que otros semestres los diferentes tipos de discriminación que pudieran haber en los países francófonos ( $\bar{X}=4,00$ ;  $f=3,290^*$ ), 59. saben que no todos los estereotipos que se dicen sobre la cultura francófona son ciertos ( $\bar{X}=3,21$ ;  $f=1,814$ ), y 67. reconocen más los prejuicios con los que llegaron al salón de clase respecto a la lengua francesa ( $\bar{X}=3,95$ ;  $f=1,953$ ).

Lo que se observa, ciertamente, es que el manejo de lo conductual que tienen los estudiantes de este sexto grupo, es decir, los de séptimo semestre, es más notable. A medida que avanzan en los diferentes semestres de la LEF, estos estudiantes, se han apoyado de diversas herramientas conductuales, para entender, relacionarse y conducirse, de la mejor manera posible la aproximación al mundo francófono así como al propio sistema cultural; por consiguiente, es evidente que tengan una mejor opinión, en contraste con sus compañeros de otros semestres más bajos que apenas van descubriendo la cultura extranjera y trabajando el reconocimiento de su propia cultura a mayor profundidad.

Son estos los estudiantes que están más cercanos a lograr lo que plantea como objetivo genera el plan de estudios de la LEF, el de formar profesionistas que tengan un buen conocimiento de la cultura francófona y todo aquello que la comprende, así como un mejor conocimiento de la propia cultura, de manera que puedan desenvolverse como mediadores interculturales y aplicar así, los conocimientos de lengua; conduciéndose con sentido ético y responsabilidad social, evidenciados en valores como lo son el respeto, la tolerancia y la empatía (Plan de Estudios de la LEF, 2019), y que estos, den prueba de un acercamiento más real hacia lo etnorelativista en el que se dé la aceptación a la otra cultura, así como su integración en ella, sin renunciar a sus propias creencias y valores culturales (Rey, 2009). Por último, para esta variable de comparación sólo se identificó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable 48. Tipos de discriminación.

Figura 9.20 Análisis de la dimensión conductual en “semestre actual”



Fuente: Elaboración propia

Para la quinta variable de comparación: “20. Nivel socioeconómico”, se evidencia que únicamente en 4 variables de la dimensión conductual (3, 13, 59 y 67) (ver Figura 9.21), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” tuvieron nuevamente una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio, medio bajo y bajo” en las variables de: 3. estereotipos cultura mexicana ( $\bar{X}=3,46$ ;  $f=2,918^*$ ), 13. etnorelativismo: cosmovisiones ( $\bar{X}=4,38$ ;  $f=1,702$ ), 59. saben que no todos los estereotipos que se dicen sobre la cultura francófona son ciertos ( $\bar{X}=3,23$ ;  $f=1,284$ ), y 67. reconocen más los prejuicios con los que llegaron al salón de clase respecto a la lengua francesa ( $\bar{X}=4,08$ ;  $f=2,242$ ).

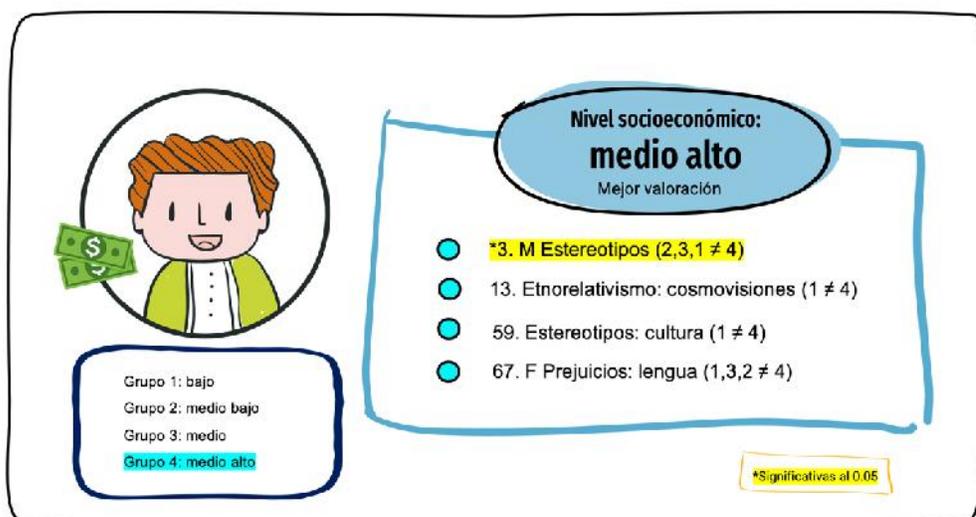
Este punto se relaciona vincula, en medida, con el grado de escolaridad que tienen los padres de estos estudiantes pues, les posibilita el darles a sus hijos una serie de oportunidades como: haber estudiado en alguna institución privada (previo al ingreso a la licenciatura), de igual manera, la oportunidad de probar nuevas actividades, contar con mayor nivel de recursos, la experiencia de estudio en el extranjero, viajes por otros lugares de la República Mexicana u otros países (posibilitando el conocer cómo se vive en otros lugares, cómo se comunica la gente, cómo se relaciona, cómo reacciona ante determinadas situaciones, cómo se comporta en el día a día, conocer otro tipo de cosmovisiones...). Así pues, lo socioeconómico concuerda con Buchmann (2002), en que influye en la capacidad

y motivación para aprender, en este caso sobre el cómo se conduce uno en la propia cultura, así como en la extranjera. En este sentido, es por ello que el grupo de nivel “bajo” evidencia tener una valoración inferior a aquello dicho por el grupo “medio alto”.

En esta variable de la dimensión conductual se presentó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable 3, respecto a si consideraban ciertos los estereotipos que se dicen sobre los mexicanos. Ante esto, el grupo 4, reconoce que no todos los estereotipos que se dicen sobre los mexicanos sean ciertos. Los estudiantes de entornos socioeconómicos más favorecidos tienen menos dificultades de desarrollo que los de entornos desfavorecidos. Las diferencias son observables en el desarrollo cognitivo, la preparación escolar, el rendimiento académico, el lenguaje, el desarrollo de habilidades sociales, de recursos, con los que cuentan. De ahí que hayan aprendido a reconocer los estereotipos que se dicen sobre su propia cultura, la mexicana, a investigar más al respecto, a reflexionar sobre el grado de falsedad o veracidad que estos portan (Lippmann, 1922), entre otros.

Con esto, se entiende que el estatus socioeconómico, sin duda alguna, tiene efectos directos sobre las condiciones de vida y efectos indirectos sobre los valores, la forma de pensar, de entender el mundo, de mirar hacia uno mismo, de ahí que sea, por tanto, mejor valorada esta parte. El reconocimiento y trabajo sobre los estereotipos permiten a las personas comprender y actuar adecuadamente en situaciones nuevas. Con ello, se coincide con MacNab y Worthley (2012) que demuestran la importancia de desarrollar la conciencia de crear estereotipos como una forma de mejorar la relación intercultural y la capacidad de gestión del entorno multicultural. Cabe señalar que, para esta variable de comparación sólo se identificó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable 3. Estereotipos en la cultura mexicana.

Figura 9.21 Análisis de la dimensión conductual en “nivel socioeconómico”



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la sexta variable de comparación: “22. Número de L.E. que hablan”, se observa que en 4 variables de la dimensión conductual (48, 59, 65 y 67) (ver Figura 9.22), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 4, es decir, lo que hablan cuatro lenguas, al igual que en la dimensión anterior, expresaron tener una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que hablan entre 1 y 3 lenguas. Las variables que valoraron mejor fueron: 48. estar conscientes de que existen diversos tipos de discriminación en países francófonos ( $\bar{X}=4,20$ ;  $f=1,897$ ); 59. considerar ciertos los estereotipos que se dicen sobre la cultura francófona sean ciertos ( $\bar{X}=3,60$ ;  $f=1,173$ ); 65. consideran que es raro todo lo que no coincide con su propia cultura ( $\bar{X}=1,60$ ;  $f=1,484$ ) y 67. poder reconocer los prejuicios con los que llegaron al salón de clase con respecto a la lengua francesa ( $\bar{X}=4,20$ ;  $f=1,839$ ).

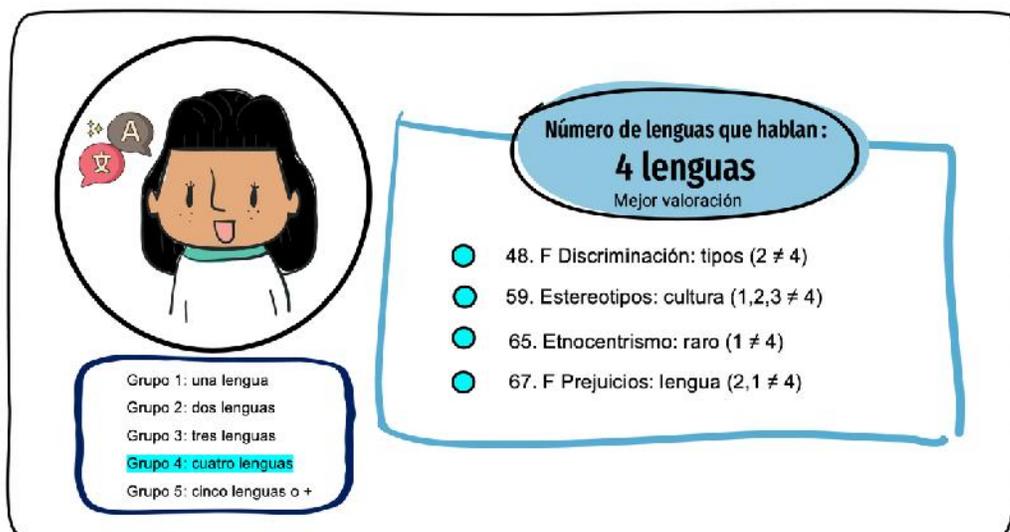
Estos estudiantes que hablan diversas lenguas son los que llegan a tener una mejor comunicación intercultural en lo que se refiere a la comunicación entre individuos y grupos de diferentes orígenes culturales. Esto implica que ellos pueden comprender mejor las diferentes normas, creencias, percepciones, mentalidades, y estrategias de comunicación. Todo, desde el lenguaje verbal, no verbal, así como lo no dicho del discurso, de manera que les ayude a conducirse correctamente por las diferentes situaciones que pasen, ya sea en la propia cultura o en la extranjera.

La diversidad cultural, por tanto, es considerada como una fuente de riqueza. A manera de ejemplo, gracias a que existen diferentes lenguas en el mundo, se puede entender mejor la facultad del lenguaje y, es ahí donde los estudiantes que hablan diversas lenguas, han podido trabajar sobre ellos mismos cuestiones como el reconocimiento de sus propios prejuicios lingüísticos o culturales con los que empezaron a aprender cierta lengua, además de lograr un cambio positivo y aproximarse a la parte intercultural. Esto implica mostrarse curiosos y respetuosos ante las diferencias culturales, lo que evidencia Joaquim (2006), un interés real por conocer al otro, mantenerse informado y sobre todo aprender, contrariamente a sólo buscar confirmar sus prejuicios.

El ser políglota, les ha permitido a estos estudiantes la posibilidad de intervenir, reaccionar, conocer más sobre los distintos tipos de discriminación que hay en otros lugares, en lo que respecta a la cultura extranjera. Tener un acercamiento mayor a otras lenguas y culturas, les ha brindado la oportunidad de alejarse del etnocentrismo tal y como señala Lévi-Strauss (1993), en el que toman la propia cultura como punto de partida para analizar todo lo demás, incluido el estudio y análisis de otras culturas. En este sentido, los estudiantes que pertenecen al cuarto grupo, de esta variable, se encuentran más cercanos al etnorelativismo, buscando fomentar relaciones de paz y tolerancia entre las personas, donde las culturas no deban verse y entenderse desde el modelo impuesto por otro, sino donde las opciones elegidas por una persona sean tan válidas como las elegidas por otras.

En lo que respecta a esta variable de comparación, se menciona que no se encontraron variables independientes que mostraran una diferencia significativa (estadísticamente hablando) menor al 0.05.

Figura 9.22 Análisis de la dimensión conductual en “número de L.E. que hablan”



Fuente: Elaboración propia

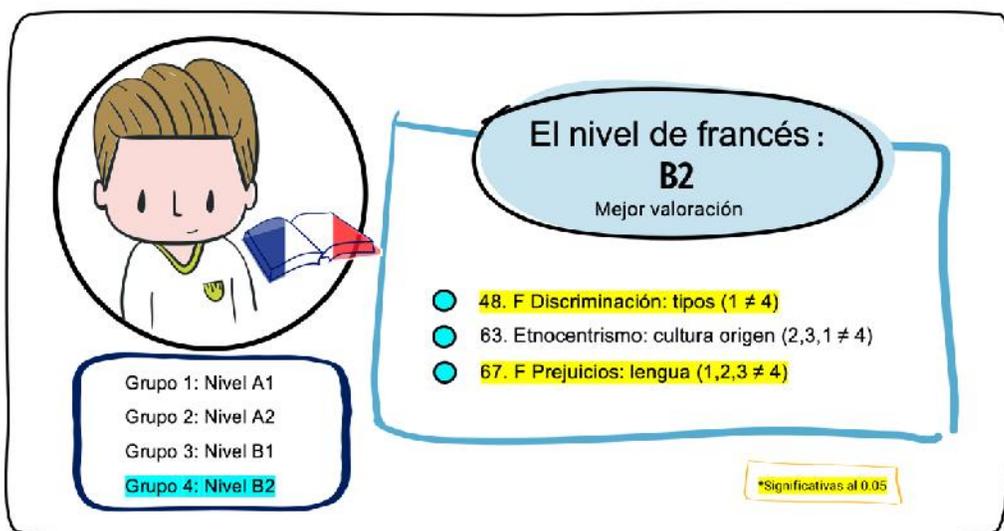
Para la séptima variable de comparación: “23. El nivel de francés”, se evidencia que en 3 variables de la dimensión conductual (48, 63 y 67) (ver Figura 9.23), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del cuarto grupo, es decir, los de nivel B2, tuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de niveles inferiores (A1, A2 y B1). Éstas fueron: 48. estar conscientes de que existen diferentes tipos de discriminación en países francófonos ( $\bar{X}=3,83$ ;  $f=2,820^*$ ); 63. Considerar que su cultura de origen es mejor que las demás ( $\bar{X}=1,92$ ;  $f=2,360$ ), y 67. Poder reconocer los prejuicios, con los que llegaron al salón de clase, con respecto a la lengua francesa ( $\bar{X}=3,96$ ;  $f=2,977^*$ ).

En el nivel B2 se puede apreciar que los usuarios pueden dar mayor cuenta y sustentar sus opiniones en la discusión, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios relevantes, en cuanto a elementos comprendidos en las variedades de esta dimensión conductual (hablar sobre la discriminación y la lucha contra ésta misma, actitudes relacionadas al etnocentrismo y cómo evitarlas, trabajar sobre los propios prejuicios lingüísticos respecto a la lengua extranjera), con el fin de evitar problemas, malentendidos ya sean culturales y/o lingüísticos, así como rupturas en el contacto o relación intercultural (British Council, 2022). Una muy buena razón para abrazar el aprendizaje de idiomas extranjeros es que aumenta su conciencia y comprensión global. Cuando se estudia una lengua, no solo se aprende a comunicarse en esa, sino que también se aprende mucho

más sobre los países, su gente, su cultura, es un conocimiento que permite conectar y unirse con personas nuevas.

Aprender y reforzar esa lengua, hasta alcanzar un nivel intermedio alto, inspira y alienta a seguir explorando la cultura de la que anteriormente solo tenía un ligero conocimiento o, peor aún, ninguno. A medida que se avanza, se comienza a comprender mejor y empatizar con las personas que hablan esa lengua, se aprende sobre su historia, su forma de pensar, de ver las cosas, de actuar, de relacionarse, entre otras. En este sentido, se obtiene una visión mucho más cercana y evidente de lo que los hace funcionar, lo que los hace moverse, lo que los hace ser (Vareckova y Pavelková, 2018). Aunado a lo anterior, a medida que crece la empatía y conocimiento de la cultura extranjera, es que se empieza a formar una conexión entre la propia cultura y lengua, junto con una comprensión más profunda de la cultura y lengua extranjera que se está aprendiendo. Con esto, las personas se tornan más conscientes y aprecian las cualidades que ofrece el contacto intercultural. Ahora bien, para esta variable de comparación se identificaron diferencias significativas, estadísticamente hablando, en dos variables: 48. Tipos de discriminación y 67. Prejuicios relacionados a la lengua, en la cultura francófona.

Figura 9.23 Análisis de la dimensión conductual en “el nivel de francés”



Fuente: Elaboración propia

Para la última variable de comparación: “29. Regiones de México que conoces”, se evidencia que solamente en 4 variables de la dimensión conductual (13, 36, 48 y 63) (ver Figura 9.24), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo cuatro, es decir,

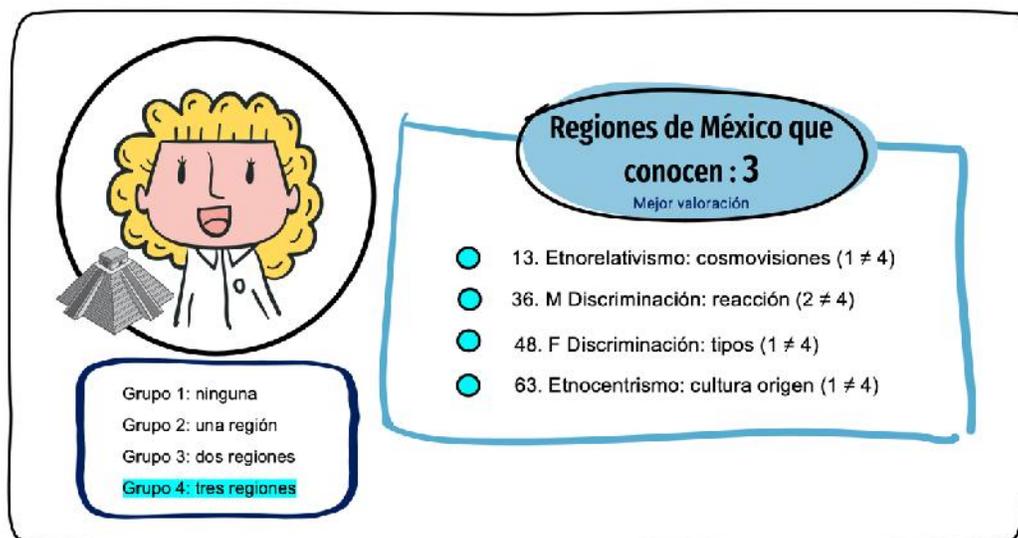
quienes han visitado las tres regiones de México (norte, centro y sur) presentaron la mejor opinión que aquellos estudiantes que, o no han salido de su lugar de origen o bien, solo han estado en una o dos regiones del país. Éstas fueron: 13. considerar que existen otras cosmovisiones además de la propia cultura ( $\bar{X}=4,37$ ;  $f=2,000$ ); 36. ante una situación de discriminación en México sabría cómo reaccionar de la mejor manera posible ( $\bar{X}=4,07$ ;  $f=1,737$ ), 48. estar consciente de que en los países francófonos existen varios tipos de discriminación ( $\bar{X}=3,73$ ;  $f=2,847$ ), y 63. considerar que su cultura de origen es mejor que las demás ( $\bar{X}=2,20$ ;  $f=2,162$ ).

El viajar por el propio país resulta en una experiencia igual de enriquecedora que como cuando se viaja al extranjero (SECTUR, 2018). Se tienen ventajas como las de no lidiar con las barreras del lenguaje (a menos que se vaya a un lugar en el que se habla una lengua originaria y no se tenga conocimiento de ésta); de igual manera identificar los artefactos culturales que distinguen a cada localidad, como la comida, los monumentos; darse cuenta de la variedad de tradiciones que hay; percatarse de situaciones también que no son muy positivas como, la discriminación que se vive en esos lugares, el cómo se reacciona a éstas; las carencias que hay; las actitudes que tiene la gente en torno a éstas; son cosas que también se van descubriendo al viajar.

Una persona puede vivir en un país durante décadas y aun así nunca saber qué hay más allá de la ciudad en la que reside. Por ende, ser turista en el país le da a uno la oportunidad de descubrir diferentes ciudades y aprender sobre su historia y cultura. También es emocionante porque puede encontrar establecimientos, artefactos, tradiciones, entre otros, que nunca pensarían que existiesen. En el camino, también se va conociendo gente nueva, puede que se compartan o no características de forma de vida, actividades, forma de hablar, de pensar o actuar (Agyeman, 2017). Ante esto, los estudiantes de la LEF que pertenecen a este cuarto grupo, pueden dar cuenta de que mantienen una actitud más alejada al etnocentrismo y en cambio, más cercana al etnorelativismo; se preocupan por conocer quién es el otro, al tiempo en que (re)descubren quiénes son ellos también. La exposición intercultural a través de los viajes en el propio territorio de origen muestra cómo tiende a crear las condiciones para avanzar en la dirección de una sociedad más empática y un mundo más compasivo, en el que la gente sepa cómo conducirse en él, y trabaje por fortalecer los lazos entre las personas. Viajar localmente, de acuerdo con Sangpang (2020) hace que se amplíen los propios horizontes y posibilita ver el panorama general de las otras

partes del país del que antes no se tenía consciencia. Por último, en lo que respecta a esta variable de comparación, se externó que no se encontraron variables independientes que mostraran una diferencia significativa (estadísticamente hablando) menor al 0.05.

**Figura 9.24** Análisis de la dimensión conductual en “regiones de México que conoces”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

Ahora bien, para los egresados y profesoras de la LEF, en la parte cualitativa, 5 participantes (2 egresados -P4 y P7- así como 3 profesoras -P3, P5 y P6-) evidencian comentarios sobre las regiones de México que conocen y su relación con varios de los elementos que conforman la dimensión conductual (ver testimonios en la Figura 9.25). En contraste con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes abordaron del mismo modo el tema de los tipos de discriminación (CONAPRED, 2009); pero también aludieron al de los estereotipos, que no aparece con los estudiantes actuales. Cabe mencionar que, en este apartado, no se hace la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de índole personal.

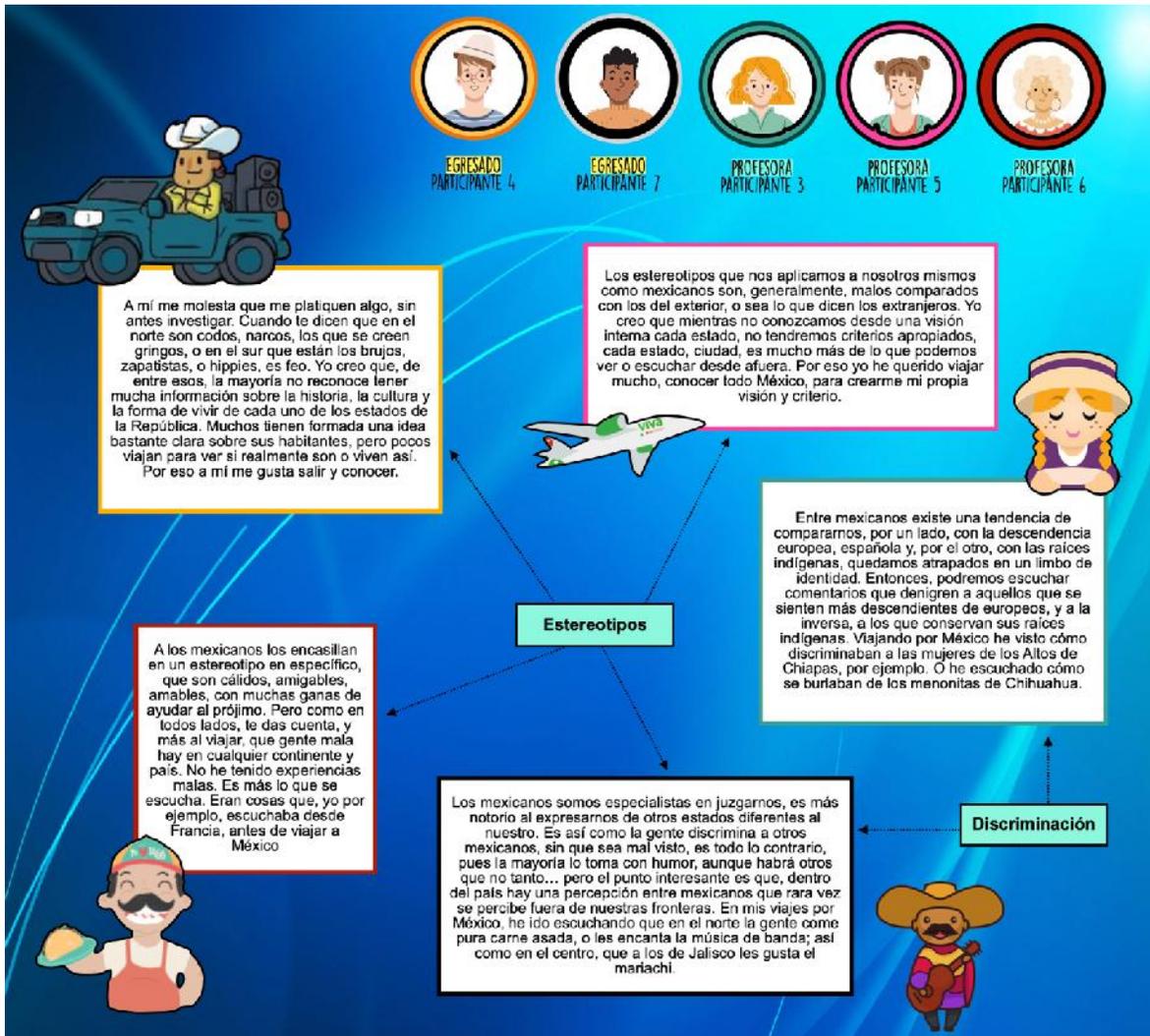
Para el tema de la discriminación, 1 profesora (P3) y 1 egresado (P7) se pronunciaron al respecto. La profesora menciona que, a través de sus viajes por México, se ha percatado de cómo, los mismos mexicanos tienden a discriminarse entre sí, sobre todo en cuanto a su origen (Allport, 1954) si son, por ejemplo, descendientes de europeos o bien, de

indígenas. Esta discriminación ha sido mayormente pronunciada hacia las mujeres de los Altos de Chiapas, que habitan en el sur del país, o bien, hacia los menonitas, en la parte norte de México. El egresado, por su parte, concuerda en que los mexicanos parecen jueces al sentirse con la necesidad de ir burlándose de cualquier persona, porque de mexicano a mexicano es posible, según él.

Ahora bien, en cuanto a los estereotipos, 4 personas (P4, P5, P6 y P7) comentaron al respecto. El egresado P4 indica que a él le molesta cuando en las conversaciones hablan sobre los estereotipos culturales de los mexicanos, pues muchos de ellos carecen de veracidad, no suelen investigar antes sobre estos. A muchas personas, de entre estas que se expresan así, carecen de información sobre la historia, cultura y forma de vivir de esas personas a las cuales están estereotipando. Por tal motivo, a él le gusta salir a conocer y viajar por la República Mexicana, para abrir su mente y ser más consciente de la realidad. En cuanto a la profesora P5, ella menciona que los estereotipos (Muntoni et al., 2020) que se dicen sobre los mexicanos y que nosotros mismos nos los vamos asignando son, por lo general, negativos, en comparación a lo que los extranjeros dicen sobre nosotros. Por consiguiente, ella cree que mientras no se conozca desde un punto de vista interno cada estado de México, uno como mexicano no podrá tener un criterio apropiado. En este sentido, ella ha tomado la decisión de querer crearse su propia opinión y perspectiva, a través de la realización de viajes por el país.

La profesora P6 opina que pese a que a los mexicanos se les etiqueta con estereotipos específicos (Chimamanda, 2009), no todas las personas entran desde esa perspectiva. Como en todos los lugares, habrá gente que no forme parte de esa etiqueta y otros que sí. Esta profesora comenta que esos estereotipos que escuchaba provenían, principalmente, de gente francesa que se los iba diciendo antes de realizar su viaje a México. Sin embargo, no fue sino hasta que viajó que comprobó que muchas de las cosas que se decían sobre los mexicanos eran erróneas. Por último, el egresado P7, comenta que, a través de sus viajes por México, ha ido escuchando cómo los mismos mexicanos refieren a los de norte, centro o sur del país, de una manera bastante estereotipada. Él ha aprendido que en una sociedad que está saturada de información negativa, estereotipada, es conveniente aprender a desarrollar un pensamiento crítico para ir erradicando cada vez más este tipo de estereotipos culturales (Rabiah, 2012).

Figura 9.25 Regiones de México que conocen, red cualitativa en D.Cond.



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO X. VALORACIÓN DE LA DIMENSIÓN PERSONAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

Esta dimensión se relaciona con la toma consciencia personal. Tiene que ver con una reflexión cultural individual y profunda que incida tanto en las características de la propia cultura como en la extranjera. Este conocimiento debe dar lugar a las capacidades interpretativas que permitan acceder al reconocimiento, la comprensión y la producción intercultural. En donde también, los puntos de vista puedan restaurarse, relativizarse o ser corregidos. Se trata, pues, de una comprensión que conduzca al autoconocimiento, por medio de las implicaciones lingüísticas y comportamentales, del compromiso personal en el "decir" y en el "hacer".

### **10.1 Valoración de la efectividad alcanzada en la dimensión personal**

Dentro de esta dimensión, se comprendieron tres elementos: 1) el manejo del choque cultural, 2) la autoconsciencia cultural crítica, y 3) la intervención como mediador intercultural. El primer elemento, el manejo del choque cultural es una noción citada por Oberg (1960) quien, por primera vez, introdujo esta expresión "choque cultural", como resultado de la ansiedad de un individuo ante un contexto que le es ajeno por el hecho de perder sus signos y símbolos sociales familiares. Estos signos pueden ir desde palabras, gestos, expresiones faciales, mimetismo expresado por los individuos hasta signos y marcas destinadas a facilitar el movimiento de estos últimos y que pueden contribuir a la apropiación del espacio frecuentado. El segundo elemento, la autoconsciencia cultural crítica, alude a la comprensión de uno mismo y de los demás (Barmeyer, 2007), por medio de a.) la empatía (Lenz y Berthele, 2010) que es la capacidad de entrar en el mundo perceptivo privado del otro, de sentirse cómodo, implicando sensibilidad a los cambios de significado que surgen de la otra persona, b.) la tolerancia (Dietz y Mateos, 2011) que es un pilar fundamental de la convivencia. Se basa en el respeto a las diferencias y c.) el respeto, hacia uno mismo y los demás, siendo este uno de los primeros principios que se deben seguir, para que la vida en sociedad sea posible. Respetar a los demás significa ver en el otro la condición de persona, en el sentido de que es un sujeto de derecho, dotado de conciencia y de razón, libre y responsable, capaz de reconocerse como actor y sujeto de sus acciones y decisiones. Por último, el tercer elemento se vincula a la intervención como

mediador intercultural para la prevención y resolución de conflictos (Rozenfeld, 2007), que se da a través del diálogo.

Para medir la dimensión personal se precisaron 12 ítems (10, 19, 21, 26, 27, 29, 32, 34, 38, 52, 53 y 55). En la Tabla 10.1 se muestra la valoración del nivel de desarrollo de esta dimensión de la competencia intercultural que demostraron tener los estudiantes de la LEF de la BUAP con respecto a: 1) el nivel a través de la suma de porcentajes válidos, 2) la media y 3) la prueba de hipótesis t de student para una muestra independiente. Derivado de lo anterior, con estos parámetros, se evidencia una alta valoración del nivel y desarrollo de la dimensión personal de la competencia intercultural aplicados en cada una de las variables.

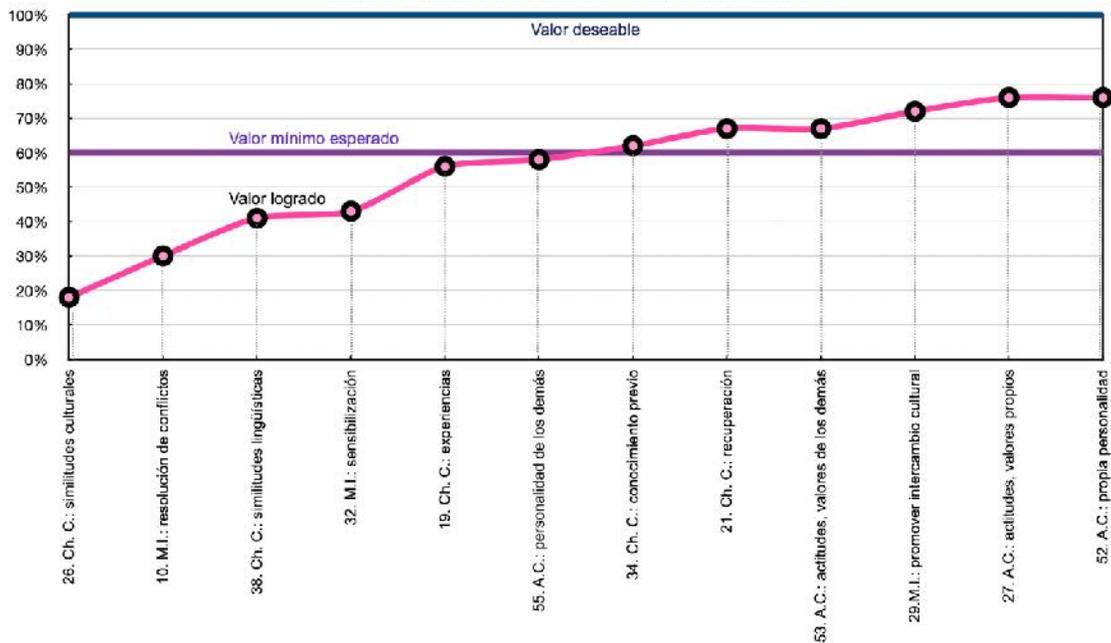
**Tabla 10.1** Valoración de la dimensión personal

Variables de la dimensión personal	Código	N	Media X'	Valor de $\mu$ de comparación	Valor de $t$	Efectividad alcanzada de la implementación	Interpretación cualitativa de la prueba desde la escala de significancia	Representa	Interpretación de la prueba de hipótesis
26. Considero que es similar la cultura mexicana a la francófona	Ch. C.: similitudes culturales	232	2,48	< de 2.5	-,422	18%	Muy bajo	8.3%	En 11 variables se rechaza la Ho
10. Considero que estoy preparado para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona	M.C.: resolución de conflictos	232	2,79	2.5	4,743	30%	Bajo	8.3%	
38. Considero que es similar la lengua española a la francesa	Ch. C.: similitudes lingüísticas	232	3,15	3.0	2,761	41%	Regular	16.6%	
32. Considero que estoy formado para actuar en una situación de sensibilización entre la cultura mexicana y francófona	M.I.: sensibilización	232	3,19	3.0	3,041	43%	Regular		
19. Como mexicano, en algún momento he llegado a experimentar el choque cultural en la cultura francófona	Ch. C.: experiencias	232	3,55	3.5	8,703	56%	Bueno	50%	
55. Sé reconocer la personalidad de los demás	A.C.: personalidad de los demás	232	3,56	3.5	9,974	58%	Bueno		
34. Antes de adentrarme a una nueva cultura o lengua, procuro investigar y tener un conocimiento previo a ésta	Ch. C.: conocimiento previo	232	3,68	3.5	2,946	62%	Bueno		
21. Después de un choque cultural, intento recuperarme e irme adaptando progresivamente	Ch. C.: recuperación	232	3,81	3.5	5,818	67%	Bueno		
53. Sé reconocer las actitudes, valores y sentimientos de los demás	A.C.: actitudes, valores de los demás	232	3,82	3.5	6,242	67%	Bueno		
29. Me gusta promover el contacto e intercambio entre mi cultura mexicana y la francófona	M.C.: promover intercambio cultural	232	3,98	3.5	9,657	72%	Bueno		
27. Sé reconocer mis actitudes, valores y sentimientos	A.C.: actitudes, valores propios	232	4,12	4.0	2,277	76%	Muy bueno	16.6%	
52. Sé reconocer mi propia personalidad	A.C.: propia personalidad	232	4,09	4.0	10,266	76%	Muy bueno		
Promedio						55.5%		100%	

Fuente: Elaboración propia

Lo antes expuesto posibilitó determinar el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés en torno a la última parte de la competencia intercultural, comprendida en esta investigación. El cuarto parámetro que se tomó en cuenta fue el de la efectividad alcanzada de la implementación (ver Figura 10.1). Es importante señalar que, a diferencia de las dos primeras dimensiones (simbólica y comunicativa), estos ítems no cuentan con una parte que refiera específicamente a la lengua y cultura mexicana, así como a la lengua y cultura francófona; puesto que van dirigidas hacia el plano personal. Así pues, se obtuvieron valores cualitativos que van de lo muy bueno (2 variables: 16.6%), bueno (6 variables: 50%), regular (2 variables: 16.6%), bajo (1 variable: 8.3%) y muy bajo (1 variable: 8.3%) (ver Tabla 10.1). En este sentido se observa que aquellas variables vinculadas a la autoconsciencia cultural crítica obtuvieron mejores resultados de efectividad alcanzada, pues 3 de ellas (52, 27 y 53) están por encima del valor mínimo esperado; después vendría una mejor valoración en torno al manejo del choque cultural, con 2 variables (21 y 34); finalmente sería mejor valorada la intervención como mediador intercultural, con 1 variable por encima del mínimo esperado (29); las demás variables (55,19,32,38,10 y 26), concernientes a estos tres elementos, se encontrarían, por tanto, en valores por debajo del mínimo esperado.

Figura 10.1 Efectividad alcanzada: dimensión personal



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, tomando como punto de partida la Efectividad Alcanzada de la Implementación (E.A.I) en cada variable, es que se explicarán cada una de éstas a continuación, yendo del valor más alto al más bajo. Para la variable 52, los estudiantes de la LEF expresaron tener muy buen conocimiento respecto a la propia personalidad en la autoconsciencia cultural crítica (E.A.I. del 76%). En este caso se observa que los estudiantes de la LEF tienen una gran comprensión de cómo son ellos mismos con respecto a los demás y viceversa (Barmeyer, 2007). El ser humano es complejo y muchas características lo hacen ser quien es, cómo vive, cómo interactúa con los demás... No lo definen como un ser inmutable, pero ayudan a comprender mejor ciertas reacciones, pues dan tendencias conductuales.

Conocer la propia personalidad permite identificar los rasgos de carácter dominantes. Ser consciente de estas tendencias es saber desbaratar los automatismos con los que, generalmente, actúan todas las personas (Milton, 1997). Esta falta de reflexión puede ayudar unas veces y perjudicar en otras. No obstante, al ponerle consciencia, se recupera una cierta forma de poder y convierte a cada persona en un actor de su vida en lugar de un espectador. Esta característica de la personalidad demuestra, además, empatía, la cual alude a la capacidad de entrar en el mundo perceptivo privado del otro, de sentirse cómodo, implicando sensibilidad a los cambios de significado que surgen de la otra persona; de igual manera evidencian una alta tolerancia, pilar fundamental de la convivencia, basada en el respeto a las diferencias que tiene uno mismo y la de los demás.

La siguiente variable que se encuentra con un buen muy nivel de efectividad es el de las actitudes y valores propios en la autoconsciencia cultural crítica (E.A.I. del 76%), (variable 27). A este respecto, los valores personales son los cimientos de la identidad. Desde la educación, la cultura, las experiencias de vida, le ayudan, a cada persona, a entender quién es y hacia dónde quiere ir. Estas son las creencias profundas, las reglas morales que dirigen cada uno de sus pasos tal y como señala Legrand (1991). Los valores, por tanto, impactan en las acciones en todas las áreas de la vida, conscientemente o no. Cada ser humano tiene un sistema de valores personal y único. El calibre de cada uno de estos valores varía de persona a persona. En este sentido, los propios valores humanos pueden llegar a ser diferentes a los de los demás (Resweber, 1992). Por consiguiente, los estudiantes en esta variable demuestran que para ellos es importante conocerse bien y tomar decisiones acordes con la persona que cada uno es; resulta fundamental (e incluso imprescindible) saber qué es realmente importante para uno, para encontrar el propio camino, el lugar correcto y actuar con entusiasmo, energía y motivación.

Conocer los valores personales no ha sido una tarea fácil para ellos, porque están formateados por la sociedad y por su educación. Hay vías en las que está: lo que uno cree que los demás esperan de uno y lo que realmente uno quiere (Elsevier Masson, 2018). Es en esta segunda opción en la que debieron dirigir todos sus esfuerzos. Cuando se pregunte por los valores, es preciso recordar que, algunos son importantes para la propia persona, incluso esenciales, estos son los altos valores personales. Otros lo son menos, estos son los valores bajos. Si toman sus decisiones basándose en sus valores bajos, serán menos felices que si toman sus decisiones en función de sus valores altos. Así pues, estos estudiantes han repensado su vida, de acuerdo con sus valores más fuertes, lo más probable es que hayan tenido que salir de su zona de confort, de ahí que la valoración que le dan a esta variable sea muy alta.

La tercera variable, con un buen nivel de efectividad resultó ser la de la promoción del intercambio cultural, como mediador intercultural (E.A.I. del 72%), (variable 29). El intercambio cultural invita a la escucha recíproca para aprender a conocer al otro, su cultura y su forma de vida, pero también, escuchar otras culturas le permite a uno distanciarse de su propia cultura para comprenderla mejor. En un afán de tolerancia, apertura mental y aventura, estos estudiantes de la LEF llegan a propiciar este intercambio de costumbres y prácticas. Esta variable coincide con Walsh (2009), en que se relaciona con el informar a los demás sobre los desarrollos sociales contemporáneos, ayudarlos a comprender las desigualdades globales y explicarles que, en un mundo interdependiente, las opciones colectivas e individuales pueden llegar a tener consecuencias globales. En este contexto, Lenz y Berthele (2010) convienen en que relacionarse y convivir con otras culturas permite enriquecerse personalmente, enriquecer la comprensión del mundo y permitir reflexiones complejas, matizadas y menos estereotipadas.

También es una oportunidad para relativizar ciertas ideas recibidas como las de desarrollo y subdesarrollo, que están más relacionadas con un sistema de valores y una determinada visión del mundo y que por tanto no son nociones objetivas. Estos estudiantes, por tanto, están convencidos que el intercambio intercultural llega a hacer eco de los problemas globales y locales actuales al permitir a los jóvenes comprender mejor el mundo en el que viven, en toda su complejidad, desarrollar sus valores cívicos y encontrar formas de comprometerse personal o colectivamente (Coulangeon, 2005). Es así como a través de la confrontación de diferentes culturas, en este caso la mexicana y la francófona, permite el encuentro que promueve la evolución de las perspectivas, pero también el acercamiento. Durante este intercambio, los

estudiantes han ido descubriendo nuevas realidades sociales, culturales, medioambientales e incluso económicas.

Continuando con las variables, la cuarta mejor valorada, con un buen nivel de efectividad fue la de actitudes y valores de los demás en la autoconsciencia cultural crítica (E.A.I. del 67%), (variable 53). Como se mencionó en la variable 27, a través del reconocimiento y trabajo en las actitudes y valores propios, es que después se puede dar paso al reconocimiento de estos aspectos, pero en los demás. Aprender a ver desde la propia lente a los demás. Estos estudiantes, conforme a los trabajos de Pinillos y Reyes (2011), coinciden en que demuestran tener un buen reconocimiento de los demás, de sus valores, sus fortalezas, sus talentos, sus habilidades; en lugar de centrarse en sus pequeños defectos, promueven relaciones más saludables, mejores, menos imbuidas de desconfianza y miedo.

Ellos han ido entrenando su cerebro para identificar elementos positivos, tanto en los demás como en sí mismos. Y al hacerlo, pueden construir una imagen más positiva de ellos mismos. Por otro lado, Medina y Alsina (2005) complementan que la amabilidad atrae a la amabilidad, y cuando comienzan a reconocer el valor de los demás expresándolo, por ejemplo, a través de cumplidos, comentarios positivos o aliento (o, a veces, incluso con una sonrisa), animan a los demás a actuar de la misma manera hacia ellos, resultando entonces en una buena experiencia de relación. Bisquerra (2019), por su parte, precisa que, si uno no comprende sus propias emociones, entonces tendrá dificultades para comprender las de los demás. Asimismo, desarrollar su capacidad de leer y comprender sus emociones les ayudará a leer y comprender las de los demás también. Comprender las actitudes y los valores de los demás significa más o menos empatizar con ellos.

La quinta variable mejor valorada, y con un buen nivel de efectividad, fue la de la recuperación en el choque cultural (E.A.I. del 67%), (variable 21). El choque cultural tiene que ver con un conflicto mental, emocional y social que surge en una persona cuando entra en contacto con otras formas de vivir, de organizarse, con otras prácticas, otras costumbres, valores y creencias, que son diferentes a las propias (Oberg, 1954). Éste puede tomar la forma de un estado de ánimo general o bien, surgir de forma espontánea con motivo de una circunstancia particular. Dicho lo anterior, nadie es inmune a un ataque repentino de choque cultural, y ningún aspecto de la organización de la vida está seguro de escapar. Tal y como precisa Srivastava (2005), el choque cultural puede presentarse en los momentos y temas más inesperados. Algunos ataques pueden

ser fuertes y otros mucho más inocuos. Ante esto, los estudiantes de la LEF evidencian que, tras haber vivido un choque cultural, por ejemplo, de la cultura francófona, suelen recuperarse rápidamente y de la mejor manera posible.

Ellos tratan de ser optimistas, de disfrutar de la experiencia de intercambio intercultural; aceptan la nueva cultura, aunque tengan dificultades en ciertos aspectos, asimismo, no intentan compararla todo el tiempo con la propia cultura, en lugar de eso, la aceptan como diferente y hacen lo que pueden para adaptarse. En este sentido, no solo se tiene que aceptar la diferencia, sino también desearla. Se debe partir de la idea de que, si la diferencia es inquietante, es ante todo una ventaja; por ejemplo, a nadie se le ocurriría ir de compras a una tienda que solo ofrece una selección limitada de productos a sus clientes, entonces ¿por qué adentrarse en la otra cultura con la idea de buscar en otros lugares lo que ya encontramos en casa? Es así como Almaguer, et al. (2014) señalan que, detrás de la dificultad de comprender las cosas o situaciones nuevas, se esconde un verdadero tesoro: la riqueza de la diversidad.

Ahora bien, la sexta variable mejor valorada, de esta dimensión personal, también con un buen nivel de efectividad, pero la última por estar por encima del valor mínimo esperado, fue la del conocimiento previo en el choque cultural (E.A.I. del 62%), (variable 34). Para que se pueda evitar, en menor medida, el choque cultural, los estudiantes de la LEF antes de adentrarse en una nueva cultura, ya sea al viajar o al aprender una lengua, por ejemplo, suelen informarse sobre estos. Ante esto, Prahaladaiah (2018) recomienda guiarse con documentos, videos, información de internet, entre otros, que les permita, al menos, tener una visión general del país de la lengua que estudian o bien, que visitan. Esta secuencia de información antes del contacto con la otra cultura evitará la pérdida de la orientación habitual y la frustración que pueda seguir. La preparación mental ante un choque cultural que les pueda esperar, también les ayuda, se trata de una señal de cambio de escenario y, para algunas personas, es la parte más difícil (Miquel, 1999). Estos estudiantes muestran tener un grado más alto de paciencia con ellos mismos, saben que la adaptación será gradual y por lo tanto llevará tiempo.

Aunado a lo anterior, para evitar tener un choque cultural fuerte, estos estudiantes se mantienen mentalizados en evitar los juicios precipitados de esa cultura que es diferente a la suya (Hernández, 2012). Se consideran de mente abierta y flexible, dispuestos a acercarse a la gente, hacerles preguntas, mostrarse curiosos. Con tal actitud se evita el aislamiento y facilita la adaptación. Como se mencionó anteriormente, este proceso no sucederá de la noche a la

mañana, pero con paciencia y persistencia, rápidamente se llegan a sentir cómodos. Cohen (2007), concuerda en que la adaptación requiere ajustes en su comportamiento cotidiano e implica mucho aprendizaje en el que probablemente se redescubran a sí mismos desde un nuevo. Son ellos quienes demuestran que quieren aprender y que no juzgan la nueva cultura que les rodea en relación con la suya. Como resultado, se sentirán menos indefensos y más competentes, y es ahí donde encontrarán un término medio entre sus valores y los valores que descubran en la sociedad que están descubriendo, para que lo nuevo se vuelva habitual.

La séptima variable mejor valorada con un buen nivel de efectividad, pero por debajo del valor mínimo esperado, en esta dimensión personal, fue la del reconocimiento de la personalidad de los demás en la autoconsciencia cultural crítica (E.A.I. del 58%), (variable 55). Eysenck (1970) señala que, comprender la personalidad de otras personas es extremadamente útil para establecer relaciones efectivas con los demás. Darse cuenta de que los aspectos de la personalidad están involucrados en varios niveles todos los días, en el hogar, la escuela, el trabajo, la recreación, entre otros, es una cosa. Entender cómo usar ese conocimiento es otra. No obstante, González y Rivero (2017), por su parte reiteran la importancia de ser capaz de identificar distintos tipos de personalidad en los otros que puedan ayudar a ejercer una influencia, la mejora en las relaciones, o una comunicación más efectiva.

Como se vio, en cualquier ambiente se pueden encontrar personas con distintos tipos de personalidad que, en ocasiones, puede que éstas no correspondan con la propia y, por tanto, creen divisiones entre las personas. De ahí la importancia que señalan Fuller et al. (2021), en que los estudiantes de la LEF sean empáticos, se preocupen por descubrir quién es el otro, por ejemplo, cómo actúa, cómo se relaciona, qué siente, qué dice. Si después de hablar, relacionarse, se observa que las personas difieren sistemáticamente en lo que perciben y en cómo llegan a conclusiones, entonces es razonable que difieran en sus intereses, reacciones, valores, motivaciones y habilidades. Sin embargo, como futuros mediadores interculturales, tendrán que hacer de esas diferencias un entendimiento de que esas personas responden así con base en sus antecedentes, que incluyen cómo, dónde y cuándo se criaron, sus antecedentes económicos, sus personalidades instintivas desde el nacimiento también son factores, además de sus creencias y valores.

Una vez que se reconozca el tipo de personalidad de alguien, se tendrá una mejor idea de qué decir, cuándo decirlo y cómo decirlo. Poder comprender mejor cómo involucrar a la persona y

responderle de manera que satisfaga sus necesidades emocionales y sus objetivos (Carballal y Pinillos, 2018). En lugar de asumir lo que alguien siente o cuáles son sus intenciones, estos estudiantes tratan de explorar las posibles razones del comportamiento de los demás asumir una intención positiva. Buscan realmente ponerse en sus zapatos, ellos han ido aprendiendo sobre los diferentes tipos de personalidad para comprender y apreciar mejor a las personas.

La octava variable mejor valorada y con el último valor cualitativo de prueba considerado como bueno fue para el haber experimentado el choque cultural en la cultura francófona (E.A.I. del 56%), siendo éste un porcentaje por debajo del valor mínimo esperado, (variable 19). Adentrarse en descubrir distintos países, con cultura, climas, costumbres y lenguas diferentes puede ser una experiencia muy desconcertante para muchos de los estudiantes. Hernández (2012), señala que después de la emoción de lo nuevo, es posible que se sientan confundidos, angustiados, o tristes. Adaptarse a una nueva cultura puede ser también una fuente de estrés, que para algunos puede ser perturbador. El choque cultural es un conjunto de emociones asociadas con la llegada a una nueva cultura y el encuentro con una cultura desconocida. Puede desencadenarse por la pérdida de puntos de referencia y símbolos familiares en la interacción social y diaria.

De acuerdo con Oberg (1960) el choque cultural se desencadena cuando la persona es consciente de que algunos de los aspectos que, en un principio le sorprendieron, ahora están atacando su confianza en sí misma. Puede ser la diferencia en la lengua, la forma de comportarse y sobre todo la ideología. La persona se da cuenta de que los comportamientos son diferentes, se siente en el exilio y esto puede llevarla a adoptar una actitud de rechazo hacia la cultura de acogida. Durante esta fase, hay conciencia, desorientación progresiva y una sensación de no saber todo lo que está sucediendo. En este sentido, los estudiantes de la LEF, han expresado haber sentido en algún momento de su aprendizaje de lengua francesa, o bien, al momento de realizar un viaje al extranjero, en un país francófono, este choque cultural. A manera de ejemplos, se citan los siguientes: la lengua escrita y hablada en la lengua francesa son muy diferentes; el medio de transporte (cuándo tomar el autobús, las diferentes formas de transportarse, los horarios tan puntuales); el cómo saludar (si se da beso – y cuántos-, un abrazo, el papel de la proxémica); las vacaciones (y sus constantes periodos de descanso); las huelgas; las tradiciones y celebraciones; la vida universitaria (la relación profesor-estudiantes y viceversa); la gastronomía y sus horarios; entre otros.

Como seres humanos, se tiende a querer quedarse donde uno se siente cómodo, con las personas y los lugares que se conocen. Por consiguiente, resulta fácil entender y confiar en aquellos que viven de la misma manera, hablan la misma lengua y practican los mismos valores culturales que uno mismo. Sin embargo, al momento de viajar o aprender una nueva lengua, el choque cultural que se experimenta puede parecer abrumador e insuperable, y puede hacer sentir que no vale la pena seguir adelante. No obstante, el pasar tiempo en otros países o adentrarse en ellos permite experimentar diferentes culturas, lo cual es una parte muy importante para convertirse en una persona integral y de mente abierta. Doebla (2015), precisa que a medida que se ve a los demás que viven de manera diferente a uno y se empieza por comprender el razonamiento y los métodos detrás de sus prácticas culturales, se ve todo lo que experimenta a través de una nueva lente. Esto, a los estudiantes, les ha ayudado a convertirse en personas más empáticas, comprensivas y que están dispuestas a convivir con las personas con las que entran en contacto.

En cuanto a la novena variable, mejor valorada, se registró la sensibilización para actuar como mediador intercultural entre la cultura mexicana y la francófona (E.A.I. del 43%), (variable 32), con un nivel regular de efectividad. La mediación intercultural es el hecho de establecer vínculos sociables entre personas de diferentes culturas que viven en un mismo territorio. Por tanto, Catarci (2016), señala que un mediador intercultural es aquel que facilita la comunicación entre personas, familias y comunidades en general. El papel de los mediadores interculturales es tanto apoyar a las personas que se adentran en una nueva cultura a que se sientan bien; ayudan como enlace entre los actores sociales y las instituciones para comprender las necesidades y comunicarse con respecto en su diversidad (Cohen-Emerique, 2007).

Como futuros profesores de lengua, los estudiantes de la LEF deben demostrar este papel de mediador intercultural al entender que no todos los estudiantes son iguales cuando se habla de ideologías culturales, así como de emociones y, por eso deben enfocarse en unirlos sobre la base de la humanidad (Rozenfeld, 2007). Deben fomentarse tareas y actividades en las que los estudiantes puedan reunirse y compartir el mismo vínculo y emociones. Conforme a lo señalado por Rossi (2019), los estudios no deben centrarse en una sola cultura, sino que se debe dar preferencia a las lenguas que se están tratando (la de origen y la extranjera) así como sus culturas. Como futuros profesores deben pensar en dar clases sobre habilidades para la vida o valores morales para comprender de cerca otras culturas. En un salón de clases donde hay estudiantes de diferentes orígenes, es ahí donde ellos tendrán la responsabilidad de interactuar

con los estudiantes, buscando conocerlos, de una manera más holística, plasmando sus tradiciones culturales en lecciones y actividades para que se sientan cómodos entre sí y se enfoquen hacia un aprendizaje de calidad. Nacionalidades, orígenes culturales, estos temas siempre traen tradiciones culturales a las interacciones, pero depende ellos como futuros profesionistas el reconocer, celebrar y compartir estos temas entre los estudiantes en sus muy múltiples y diversas perspectivas.

La décima variable mejor valorada, en esta dimensión personal, se evidenció con las similitudes lingüísticas en cuanto a la lengua española y la francesa (E.A.I. del 41%), (variable 38), presentando también un nivel regular de efectividad. Los estudiantes de la LEF creen que las similitudes entre ambas lenguas son pocas. Entre éstas son, que ambas lenguas provienen de orígenes comunes. Ciertamente, el español y el francés descienden del latín vulgar, también conocido como latín idiomático (Biojout de Azar, 2015). Los estudiantes de la LEF reconocen que ambas lenguas utilizan el mismo sistema de escritura. En los estudios lingüísticos, el español y francés expresan tener una gran similitud léxica, en el sentido de que comparten mismas definiciones y ortografías similares (Veloso, 2004). No obstante, pese a esta similitud léxica no llega a haber una inteligibilidad mutua integral a la hora de hablarlas.

Otra de las otras similitudes notables entre estas dos lenguas es la cantidad de características gramaticales que tienen en común, es decir, la forma en cómo se estructuran las oraciones (Cagnolati, 2007). Asimismo, otra similitud alude a las formas escritas de ambas lenguas al incluir el uso de acentos en ciertas letras. Si bien, esta práctica es más común en el francés, también suele usarse en el español.

En lo que respecta a la undécima variable, se registró la resolución de conflictos, en la parte de mediación intercultural (E.A.I. del 30%), (variable 10), con un nivel bajo de efectividad. Una parte clave de la resolución de conflictos es la comunicación clara (Rozenfeld, 2007). Para muchas personas, comunicarse tiende a ser difícil porque tienen problemas para articular sus sentimientos. Pueden sentirse nerviosas al decir lo que quieren. Así pues, un entorno de resolución de conflictos con un buen mediador alienta a las personas a ser claras. La asertividad es valiosa y, cuando se hace bien, puede conducir a una resolución más rápida. La gestión de conflictos no se trata de ganar una batalla o establecer algún tipo de “alto al fuego”. Estos dos resultados, tal y como refiere Walsh (2009), solo suspenderían temporalmente el conflicto. Tarde o temprano se reanudarían las hostilidades. Por consiguiente, la gestión eficaz de conflictos

significa que ambas partes se muestren comprensivas y luego hagan concesiones. La gestión del conflicto no se trata necesariamente de encontrar una solución real al problema concreto que dio lugar al conflicto, sino más bien emplear estrategias y medios que ayuden a las dos partes a comunicarse de manera productiva, lo que a su vez les ayudará a encontrar una solución.

La capacidad de una persona para reaccionar constructivamente ante una confrontación a menudo depende de su personalidad. La capacidad de lidiar con el conflicto se refiere a su capacidad para manejar los conflictos de manera efectiva, incluso para anticiparse a ellos (Ting-Toomey y Oetzel, 2001). Entre las cualidades necesarias, se precisa de una cierta empatía, una sensibilidad hacia las relaciones humanas y hacia las tensiones emergentes, así como una cierta dosis de autoconfianza y autocrítica. La mayoría de las personas son naturalmente empáticas hasta cierto punto, pero ésta también es una habilidad que se puede agudizar. Para estos estudiantes de la LEF que desean mejorar sus habilidades de resolución de conflictos, la empatía sirve como base para la escucha activa, la paciencia y la comunicación abierta. Cuando su empatía llegue a ser fuerte, Balart (2013), indica que podrán comprender los sentimientos de otras personas, conectarse emocionalmente con ellas y responder adecuadamente. Se sentirán escuchados y respetados, lo que facilita mucho la resolución de conflictos. De igual modo, es importante no huir del conflicto, sino buscar una confrontación proactiva que pueda eliminar rápidamente el problema de fondo. En este sentido se evidencia que a los estudiantes de la LEF aún les falta trabajar esta parte, el nivel que obtuvieron realmente está por debajo del valor mínimo esperado.

En lo que respecta a la duodécima variable, que fue la última mejor valorada, se tiene a las similitudes culturales, en la parte del choque cultural (E.A.I. del 18%), (variable 26), con un nivel muy bajo de efectividad. Ésta tiene que ver en qué tanto los estudiantes consideran similares las culturas francófona y mexicana. A este respecto, se observa que para ellos ambas culturas son muy diferentes. Adler y Gundersen (2008) señalan que, a través de un diálogo intercultural, donde se da un intercambio de puntos de vista abierto y respetuoso entre individuos y grupos pertenecientes a diferentes culturas, conduce a una mejor comprensión de la percepción del mundo de cada persona; y es ahí donde se identifica que los estudiantes ven muy distantes ambas culturas.

La distancia cultural es un concepto importante para comprender la diversidad y la forma en que afecta las relaciones humanas. La distancia cultural puede reflejar diferencias en la lengua,

la estructura familiar, las religiones, los estilos de vida, los valores, las tradiciones, entre otros. Así pues, se observa que percibir una gran distancia cultural entre los grupos puede llevar a los miembros de un grupo a expresar prejuicios sobre el otro (Mahfud et al., 2017). Dado esta distancia cultural mencionada, se sugiere un manejo de las diferencias culturales que ayuden a los estudiantes a aprovechar su potencial para comunicarse con otras culturas, en este caso la francófona. Eso les permitirá desarrollar habilidades en comunicación intercultural, para tratar mejor con otras culturas, ganar su confianza, evitar peleas y mantener relaciones pacíficas. Les muestra cómo adaptarse a otra cultura, a superar las barreras culturales y lingüísticas y, por consiguiente, reducir en la medida de lo posible el choque cultural que pueda surgir del contacto entre ambas culturas.

## 10.2 Valoración de la dimensión personal, según los estudiantes (a partir del análisis *t* para dos muestras independientes)

A través del uso de la prueba *t*, en esta investigación, se pudo saber si existían diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes que influían en los resultados de las 8 variables de comparación observadas (ver Figura 10.2).

**Figura 10.2** Las 8 variables dicotómicas de comparación en dimensión personal



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en relación con la primera variable de comparación: “2. Haber vivido en otro país”, en la dimensión comunicativa, se observa que aquellos estudiantes que han tenido la oportunidad de vivir en otro país, tienen una mejor opinión que quienes no lo han hecho (ver Figura 10.3). Este 6.4% de la población estudiantil que sí ha vivido fuera de México, tiene mayor peso a las respuestas dadas, ya que mantuvieron una óptima valoración en 10 (19, 21, 26, 27, 29, 34, 38, 52, 53 y 55) de las 12 variables dependientes que conforman la dimensión personal.

En este sentido, se observa que aquellos estudiantes que sí han vivido en otros países son conscientes, en mayor medida, de reconocer aquellas experiencias personales, de choque cultural, que tuvieron al estar en la otra cultura. De igual manera, son ellos quienes tenían ya un conocimiento de los posibles choques a los cuales se podrían enfrentar al vivir en el extranjero. Así pues, de acuerdo con Oberg (1954), los estudiantes ciertamente llegan a pasar por experiencias de estrés y/o desorientación al vivir en una nueva cultura. Este choque se produce por la pérdida de los muchos hitos que guían su vida diaria; el cambiar de entorno es, sin duda alguna, un desafío emocionante que también puede venir con su parte de ansiedad y estrés, o como señala Baguley (2000), desorientación, miedo, desvalimiento, inestabilidad e inseguridad.

Cuando una persona se enfrenta a una nueva cultura, muchos de los puntos de referencia y pistas en los que se basa su vida cotidiana, para actuar con eficacia, desaparecen. Es importante señalar que la cultura gobierna todos los aspectos de la vida, por ejemplo: qué decir al conocer gente, cómo saludarla, qué es cortés o no decir durante una conversación, cómo tomar el transporte, cómo aceptar o rechazar invitaciones, entre otros. Estos gestos inocuos suelen reaprenderse durante un cambio de entorno cultural. Algunos de los aspectos lingüísticos tanto como culturales de la nueva sociedad anfitriona pueden a su vez corresponder o diferir, haciendo de este último la posibilidad de entrar en conflicto con los del país de origen (Adler, 1975).

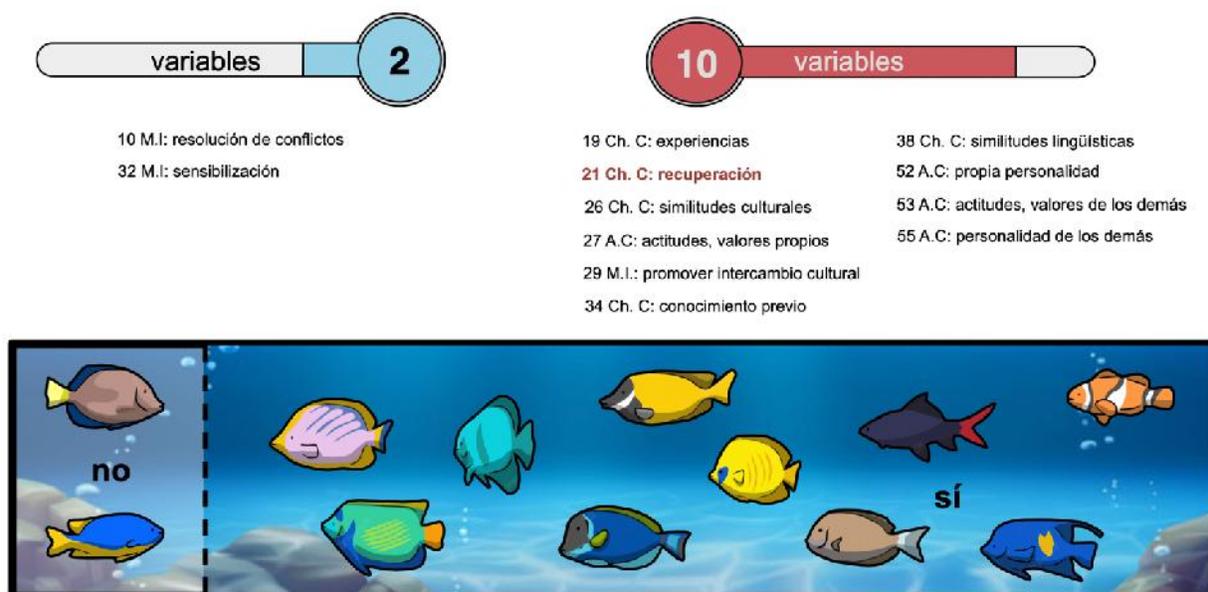
Para esta variable de comparación sólo se identificó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de la muestra dependiente 21. Recuperación en el Choque Cultural. Estos estudiantes que sí han vivido en otro país mencionan haber llegado a una etapa de recuperación ( $t=1,982^*$ ,  $\alpha=.049$ ) que, concuerda con lo dicho por Oberg (1954). Únicamente que la adaptación de estos estudiantes hacia la nueva cultura fue gradual, precisando de tiempo y paciencia. Poco a poco fueron aprendiendo a aceptar, sin juzgar, la cultura del país en el que estaban, la gente, sus prácticas, valores, entre otros. También poco a poco fueron construyendo sus redes sociales, a convivir con más gente, a sentirse menos

aislados y, a medida que iban comprendiendo la cultura extranjera, se sentían menos indefensos, más competentes. Encontraron, por tanto, un equilibrio entre los valores, las prácticas, tradiciones, formas de comunicación, de su propia cultura con los de la de acogida. Fue así como lo nuevo se convirtió gradualmente en lo habitual.

Otro de los puntos a favor que tuvieron los estudiantes que sí han vivido en otro país, fue con respecto a la autoconsciencia cultural crítica. Son ellos quienes saben mejor sobre sí mismos y sobre los demás (Barmeyer, 2007), en el sentido de valores, actitudes y personalidad. Es así como se coincide con Lenz y Berthele (2010), en que la empatía, se convirtió en una poderosa habilidad de estos estudiantes al vivir en el extranjero, pues se muestran más abiertos a los demás lo que les hace más abiertos a ellos mismos. Vivir en el extranjero permite tener una flexibilidad cognitiva, al cuestionarse sobre la forma de hacer y ver las cosas de los demás con respecto a la propia, y viceversa; encontrarse con nuevas situaciones y personas a diario les ayudó a aumentar su autoconsciencia.

Por último, son estos estudiantes que han vivido en otro país, obtuvieron mejor respuesta en cuanto a la parte de promover el intercambio cultural. Ellos reconocen, en mayor medida, sus propios referentes culturales, pueden distanciarse de ellos, sin dejar a un lado quienes realmente son; esto les permitió ir hacia el otro y estar verdaderamente atentos. Son capaces de tener una comunicación donde se llegue a comprender al otro, en particular a través de su cultura, y así poder penetrar en un nuevo sistema referencial. Son capaces también de demostrar conocimientos lingüísticos y culturales de las comunidades por las que intervendrá. Su especificidad está ligada a su proximidad a éstas, son ellos quienes se encargan de conocer la cultura de las personas con las que se relaciona, para ayudarlas lo mejor posible.

**Figura 10.3** Análisis de la dimensión personal en “haber vivido en otro país”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En lo que corresponde a los egresados y profesoras, 7 participantes (3 egresados -P1, P4, P7- y 4 profesoras -P3, P5, P6 y P8-) se expresaron en torno a haber vivido en el extranjero y su vinculación con varios de los elementos que conforman la dimensión personal (ver testimonios en la Figura 10.4). Comparado con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes que sí han vivido en el extranjero, abordaron también el tema del choque cultural y la autoconsciencia crítica; por otra parte, una participante mencionó el tema de mediador intercultural, el cual no había sido tratado en los estudiantes en curso de la LEF.

Conviene destacar que, para este apartado, no se hizo la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de índole personal. Así pues, para el choque cultural, 7 participantes (P1, P3, P4, P5, P6, P7 y P8) mencionaron lo siguiente. La egresada P1 expresa que tuvo varios choques culturales (Mardiningrum y Larasati, 2021) a su llegada a Francia, para vivir allá. Uno de ellos se relaciona con los artefactos de vestimenta (Malcolm, 2003). Desde

México se trajo consigo maquillaje y vestimenta para salir como catrina el Día de Muertos y pasearse por las calles de París vestida así. Ella pensó que las reacciones de la gente serían positivas; no obstante, obtuvo 3 tipos de reacciones diferentes a la esperada, entre estas: a) que le gritaran “Coco” en alusión a la película de Disney o la confundieran por vestirse para Halloween, b) que la gente la viera con asombro y miedo, o c) que se enojaran contra ella.

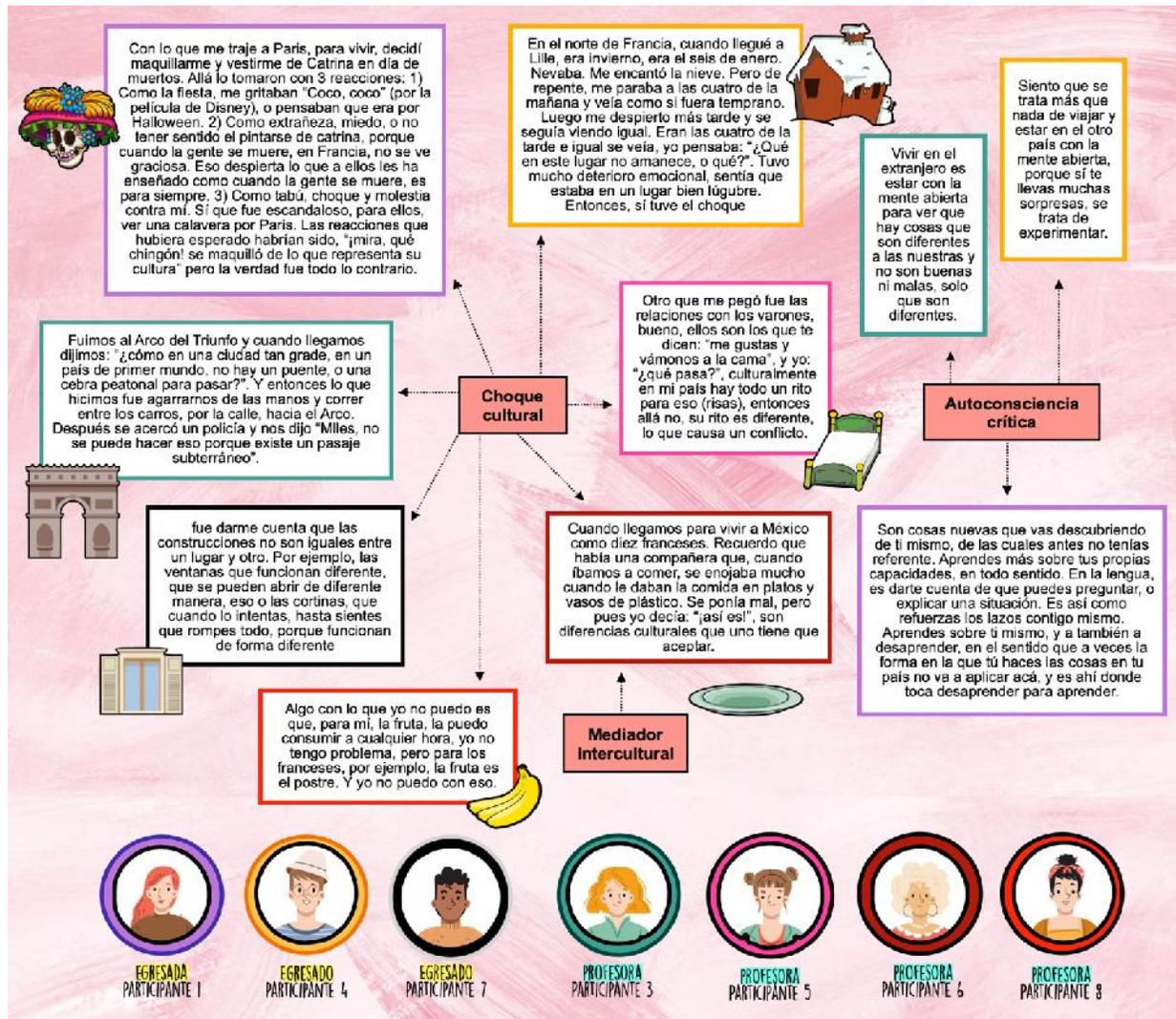
El egresado P4, por su parte, tuvo un choque cultural relacionado con el clima pues, al llegar a vivir al norte de Francia, las condiciones climáticas empezaron a enfriarse al grado de caer nieve y oscurecerse, gran parte del día. Esto, le provocaba la sensación de no saber cuándo había amanecido, cuando ya era tarde o noche; para él fue una experiencia sombría. El egresado P7, recuerda que tuvo un choque cultural relacionado con los artefactos arquitectónicos (Teymourash, 2016), las ventanas. Es decir, algo que le costó, en un principio, entender fue el funcionamiento de cómo abrir o cerrar las ventanas y sus cortinas en Francia. Para él era una sensación de que siempre iba a quebrarlas. Como se vio en los 3 casos, los participantes hablaron, específicamente, sobre las experiencias del choque cultural y no, del cómo se recuperaron de éstas.

Continuando con el choque cultural, las profesoras también relatan algunas de sus experiencias relacionadas a éste. Por ejemplo, la profesora P3 comenta sobre una experiencia que tuvo vinculada a los artefactos arquitectónicos. Fue la primera que visitó el Arco del Triunfo y, por desconocimiento, de cómo funcionaba el acceso a éste (pasaje subterráneo), casi es atropellada al intentar cruzar corriendo en la avenida principal. En el caso de la profesora 5, su choque cultural tiene más que ver con una práctica cultural (Funaro, 2016) diferente a la de México, o cómo, desde la visión de esta participante, se debería seguir una serie de pasos para que una pareja tenga relaciones sexuales. La profesora P6, externa que cuando se vino a México a vivir, recorrió unas partes del país, en autobús, con el acompañamiento de otros 10 franceses. En una de esas salidas, recuerda que para una de sus compañeras, fue un choque tan grande, el hecho de que les sirvieran de comer en platos de plástico (artefactos utensilios (*The cultural dimension of food*, s.f)), ella trató de calmarla y le explicó que así era en México, que tenía que aprender a aceptar los cambios que le esperaran y a vivir con eso, pues no todo iba a corresponder al modo de vida de Francia, al cual estaban acostumbrados, en su caso ella intervino como mediadora intercultural, en ese momento que le hizo ver a su compañera cómo eran las cosas en el nuevo país, a través del diálogo. Por último, la profesora 8 platica sobre su choque cultural relacionado a los artefactos culinarios (Kittler et al., 2012), como son las frutas que, en Francia, ellos la

consumen, principalmente, como poste; sin embargo, como mexicana, para ella las frutas pueden ser comidas a cualquier hora del día.

En lo que respecta a la autoconsciencia crítica, se rescataron 3 testimonios (P1, P3 y P4). La egresada P1, comenta que vivir en otro país es muy positivo, pues permite el descubrimiento de uno mismo como persona, se van revelando nuevas capacidades, se manifiestan talentos o habilidades que no se conocían antes; al tiempo en que se aprenden y desaprenden cosas. El egresado P4 señala que vivir en otro lugar, fuera del país, no implica nada más viajar y conocer lugares o personas, sino también ir con una mente abierta, flexible, que le permita a uno experimentar (Barmeyer, 2007), pues sorpresas habrá, pero no por ello se tiene que renunciar o retroceder, sino aprender de ello y salir adelante. Finalmente, para este tema, la profesora P3 coincide con el participante anterior en que, vivir en otro país le ayuda a uno a mantener una apertura de mente y entender que no hay bueno, ni malo, en ambas culturas, sino que simplemente son diferentes, o mantienen cierta similitud entre sí, haciéndolas a cada una ellas tan válidas e importantes.

Figura 10.4 Haber vivido en otro país, red cualitativa en D.P.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para la segunda variable de comparación: "5. Sexo", se obtuvo una mejor valoración por parte de los hombres con respecto a las mujeres (ver Figura 10.5). Aun cuando el 27.58% de la población de la LEF es del sexo masculino, fueron ellos quienes en 8 variables dependientes expresaron tener mejor opinión (10, 26, 32, 34, 38, 52, 53 y 55), mientras que el sexo femenino, que es el 74.41% de la población de la LEF, tuvo mejor opinión en las otras 4 variables restantes (19, 21, 27 y 29). En esta variable, los hombres evidencian llevar a cabo, y de una mejor manera, la resolución de conflictos. Conviene a este respecto decir que, el conflicto es inherente a la humanidad, tanto mujeres como hombres entran en conflicto. Sin embargo, el problema en sí, no es el conflicto, sino la forma en que éste se asume, al igual que las alternativas de solución que se le dan al mismo y, es aquí donde los hombres opinan mejor. De acuerdo con Brizendine

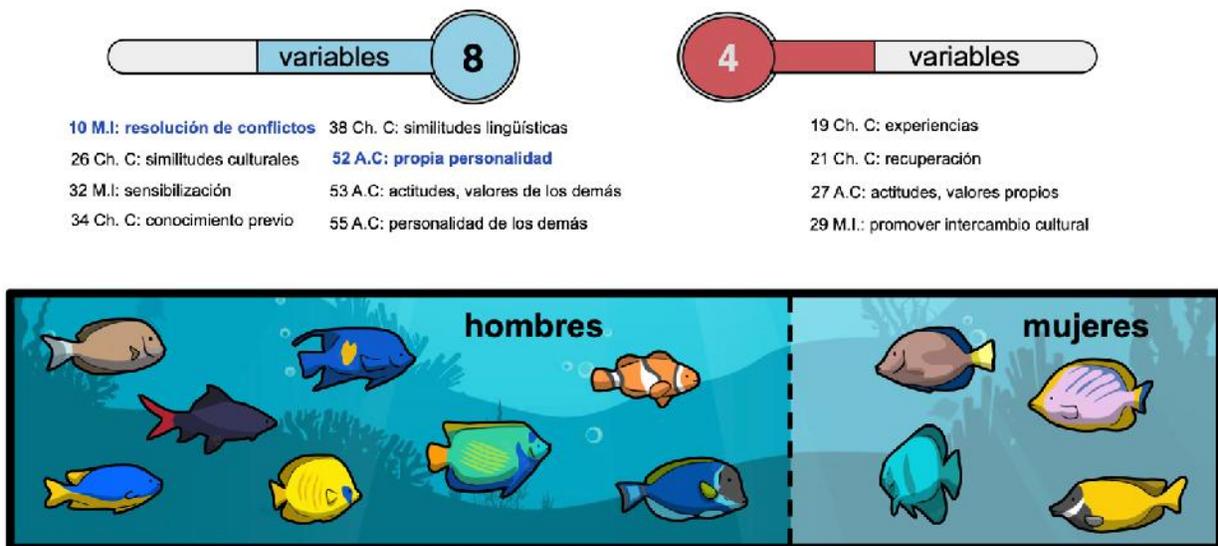
(2006), esto se puede explicar, pues a diferencia de las mujeres que tienen una empatía emocional, a los hombres se les relaciona con una empatía cognitiva. Esto significa que no se contagian tan fácilmente de las emociones del otro y, por tanto, pueden tener una distancia idónea para resolver conflicto.

Aunado a lo anterior, se muestra también que son ellos quienes tenían conocimiento previo de los posibles casos de choque cultural que pudiesen presentarse, al entrar en contacto con la nueva cultura. Su preparación y conocimiento de la cultura del otro (por ejemplo, su historia, sus artefactos, sus tradiciones, sus significaciones, sus formas de comunicación, entre otros), hace más sencilla la comprensión al momento de interactuar con el otro, y, por consiguiente, reducir en menor medida el impacto de los choques culturales futuros. Gracias a este cúmulo de conocimiento, lingüístico como cultural, los hombres valoran, en mayor medida, las similitudes que pudieran acercar tanto su cultura como la de otro, teniendo un papel de sensibilizadores interculturales.

Como resultado se observa también que los hombres valoran tanto la parte personal como la de otredad, se preocupan también por quién es el otro, su personalidad, valores, actitudes, a diferencia de las mujeres que ven más por ellas mismas. Esto se contrapone con lo expuesto por Christov-Moorea et al. (2014), pues de acuerdo con estudios sobre factores psicológicos, se evidencia que la empatía debería resultar idéntica en ambos géneros, es decir, tanto en hombres como mujeres, pues a nivel psicológico comprenden la empatía de forma similar. No obstante, del comprender al actuar, se muestra son las mujeres quienes experimentan mayor grado de empatía que los hombres.

Para esta variable de comparación se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando), en dos variables de la muestra dependiente: 10. Considero que estoy preparado para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona ( $t=-3,490^*$ ,  $\alpha=,001$ ) y 52. Sé reconocer mi propia personalidad ( $t=-1,999^*$ ,  $\alpha=,047$ ), en favor de los hombres.

Figura 10.5 Análisis de la dimensión personal en “sexo”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

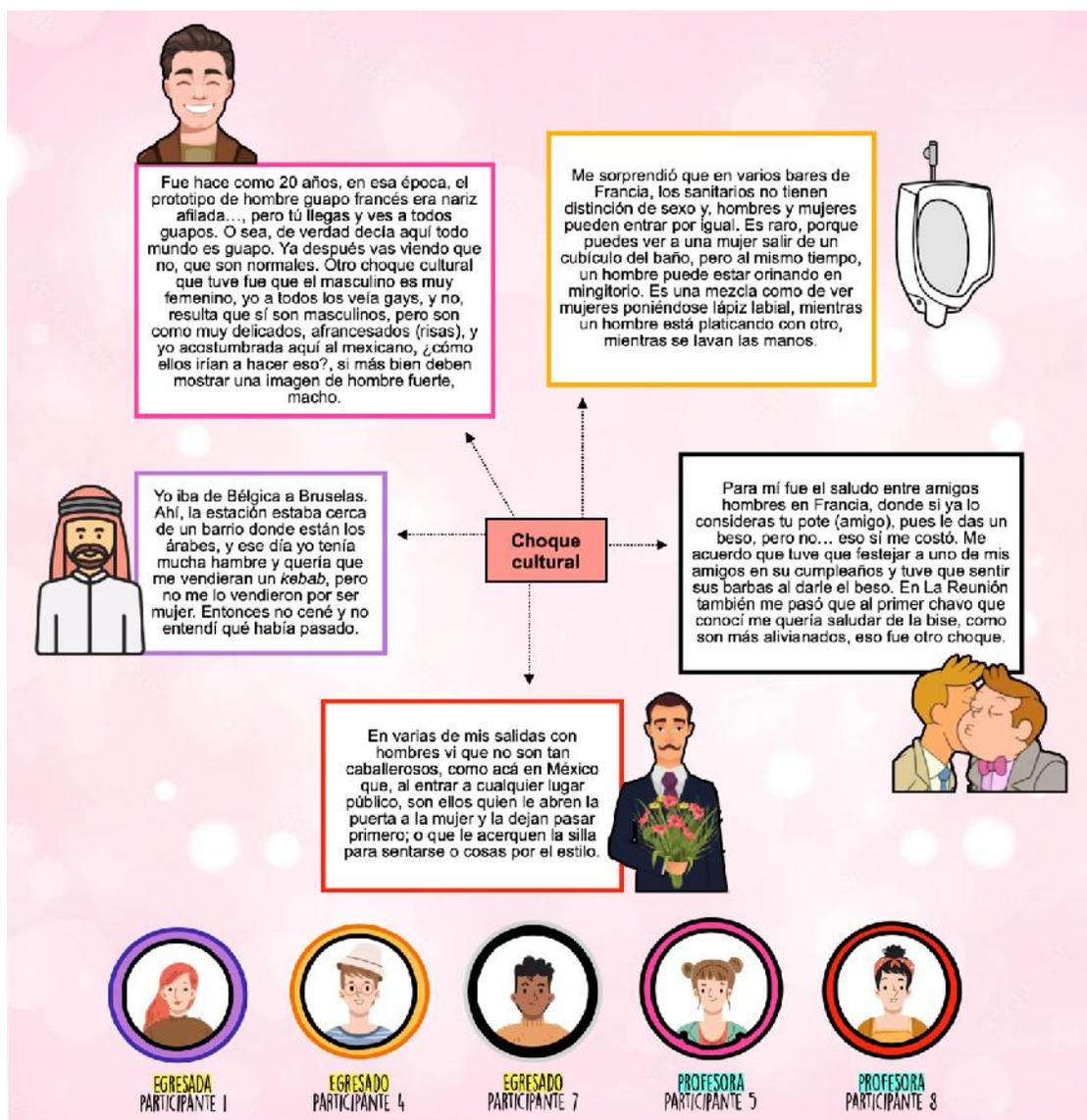
En esta parte, 5 participantes (3 egresados -P1, P4, P7- y 2 profesoras -P5 y P8-) se expresaron en torno al tema del sexo y su vinculación con un elemento, el choque cultural, de la dimensión personal (ver testimonios en la Figura 10.6). Comparado con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes, en sus testimonios, no hablaron sobre la autoconsciencia crítica o el tema de mediador intercultural, a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF que sí lo hicieron. Cabe mencionar que, para este apartado, tampoco se hizo la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de condición personal.

Ahora bien, en cuanto a los testimonios, la participante P1, menciona que ella experimentó el choque cultural cuando viajaba de Bélgica a Bruselas; tras llevar varios minutos de viaje, tuvo hambre y en un barrio árabe encontró que vendían de comer. Su desconcierto y desagrado fue cuando el vendedor no le quiso vender un kebab, por simplemente ser mujer. Ella jamás había experimentado un momento como ese en México (Funaro, 2016). El egresado P4, comenta que, cuando entraba a varios de los bares de Francia, era común ver allá los sanitarios unisex, con cubículos compartidos para hombres y mujeres dentro de un mismo espacio, eso en México él

nunca lo vio y tuvo, por tanto, un efecto muy grande en él. El egresado P7, relaciona su choque cultural con la práctica cultural de "*faire la bise*" (saludar), pues entre hombres, allá en Francia, o en la Reunión, es común ver que se aproximen uno de otro y se den un beso de saludo en ambas mejillas. El participante comenta que era extraño sentir la barba de los otros hombres; por consiguiente, le causaba mucho estrés (Oberg, 1954) el momento de llegar a una reunión de amigos y saber que tenía que saludar a los hombres así.

En lo que se refiere a las profesoras, la participante P5, por su parte, menciona que uno de sus choques culturales, fue sobre el fenotipo de los franceses, pues, desde su perspectiva, y en un inicio, todos ser veían atractivos para ella, eran apuestos. Otro choque que tuvo de la misma índole fue sobre los varones que, en su totalidad, ella los veía "delicados, homosexuales, afrancesados", muy diferente a lo que estaba acostumbrada a ver en México, donde relata que los hombres evidenciaban una imagen de varones "fuertes y machos". Por último, la profesora P8 señala que, en su caso, el choque cultural fue al darse cuenta que los hombres franceses no eran tan caballerosos como lo eran para ella los mexicanos; es decir, no había muestras de caballerosidad como al entrar a algún lugar y que le abrieran la puerta, que le acercaran la silla, al momento de sentarse, entre otros. Culturalmente vio que, en México, los hombres ejercían un comportamiento más cuidadoso, lo que les daba mayores rasgos atractivos y una verdadera ventaja al distinguir a los chicos buenos de los que no estaban del todo interesados en ella.

Figura 10.6 El sexo de los participantes, red cualitativa en D.P.



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la tercera variable de comparación: “15. Cuentas con alguna certificación internacional de lengua”, se reportó que aquellos estudiantes (32) que sí se han podido certificar en alguna lengua extranjera valoran mejor esta parte, a diferencia de quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura (200) (ver Figura 10.7). Tomando en cuenta lo anterior, aunque sólo es el 13.8% de la población estudiantil que está certificada, ésta logra otorgar un alto peso a las respuestas dadas, pues opinan mejor en 7 (19, 21, 27, 29, 38, 52 y 53) de las 12 variables dependientes que conforman la dimensión personal. Las cuatro habilidades que se suelen comprender en las certificaciones de lengua extranjera son muy importantes; sin

embargo, es mayormente en la prueba oral donde los candidatos pueden externar con mayor facilidad su personalidad, actitudes, valores, entre otros.

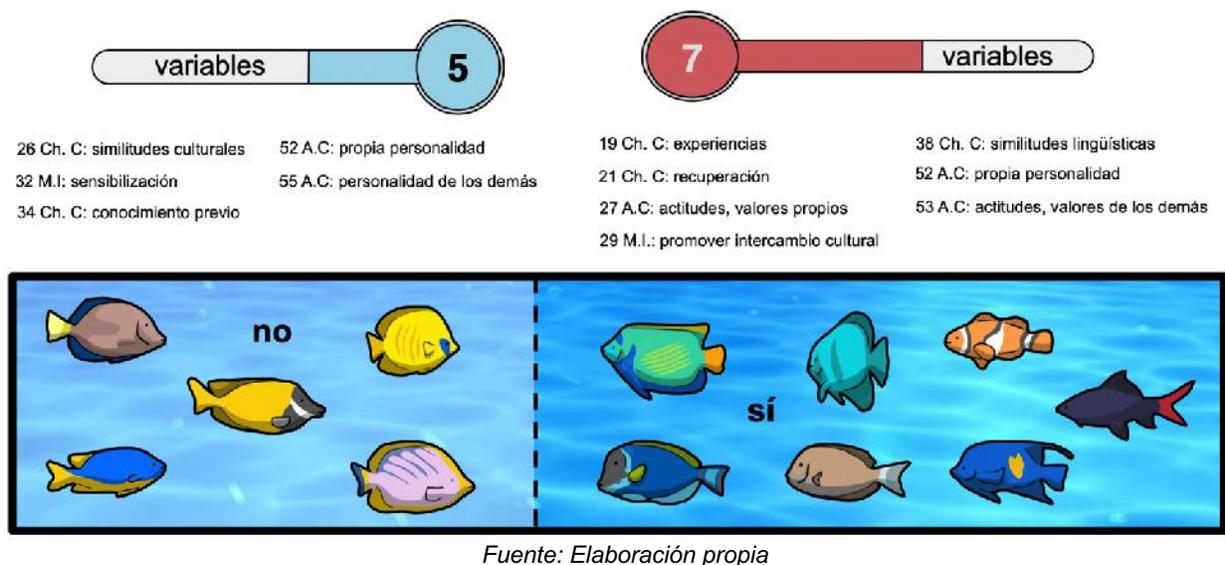
La producción oral es una habilidad que los estudiantes deben adquirir gradualmente y que consiste en expresarse en las más diversas situaciones, en lengua extranjera. Es una relación interactiva entre un emisor y un receptor, que también apela a la capacidad de comprender al otro (Latreche, 2015). El objetivo se resume en la producción de enunciados de forma oral en cualquier situación comunicativa. Las dificultades no son insalvables, pero es una habilidad que se debe trabajar con rigor, y que requiere superar problemas relacionados con la pronunciación, el ritmo y la entonación (similitudes o diferencias lingüísticas), pero también problemas relacionados con la comprensión (García-Debanco, 2001). Por medio de una conversación o diálogo entre ellos y sus examinadores, se podrían abordar contenidos culturales, correspondientes a los niveles de lengua que presentan, conforme al MCER. De ahí que los estudiantes de la LEF hayan obtenido buenas valoraciones en este apartado.

De igual manera, los que han presentado certificaciones, expresan tener mayor conciencia de las experiencias que tuvieron como choque cultural, al adentrarse en la cultura extranjera. Ellos pueden reconocer con mayor facilidad la sensación de haber estado fuera de lugar en un entorno desconocido donde experimentaron, posiblemente, sentimientos de estrés, nostalgia o frustración antes de que pudieran funcionar bien en el entorno nuevo (Furnham, 2019). Sin embargo, así como reconocen este punto de “mal momento”, también son ellos quienes mencionan haber llegado a esta etapa de adaptabilidad mucho más rápido que los demás.

Es ante esto, que estos estudiantes certificados, se sienten preparados para intervenir como mediadores interculturales, promoviendo el intercambio entre culturas; sensibilizando sobre diferentes conjuntos de valores, orientaciones de la vida, prácticas, creencias, significaciones, situaciones, específicos de cada cultura. De acuerdo con Erdilmen (2021), son facilitadores neutrales que ayudan a las partes a resolver conflictos afectados por malentendidos culturales; son ellos quienes buscan ayudar a cerrar las brechas culturales y lingüísticas. En este sentido, también se preocupan no sólo por reconocerse a sí mismos, sino también por los demás; de ahí que valoren más las actitudes, la personalidad, así como los valores, del otro.

Por último, para esta variable de comparación, no se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando); es decir, todas las variables fueron mayores al 0.05.

**Figura 10.7** Análisis de la dimensión personal en “certificaciones de lengua”



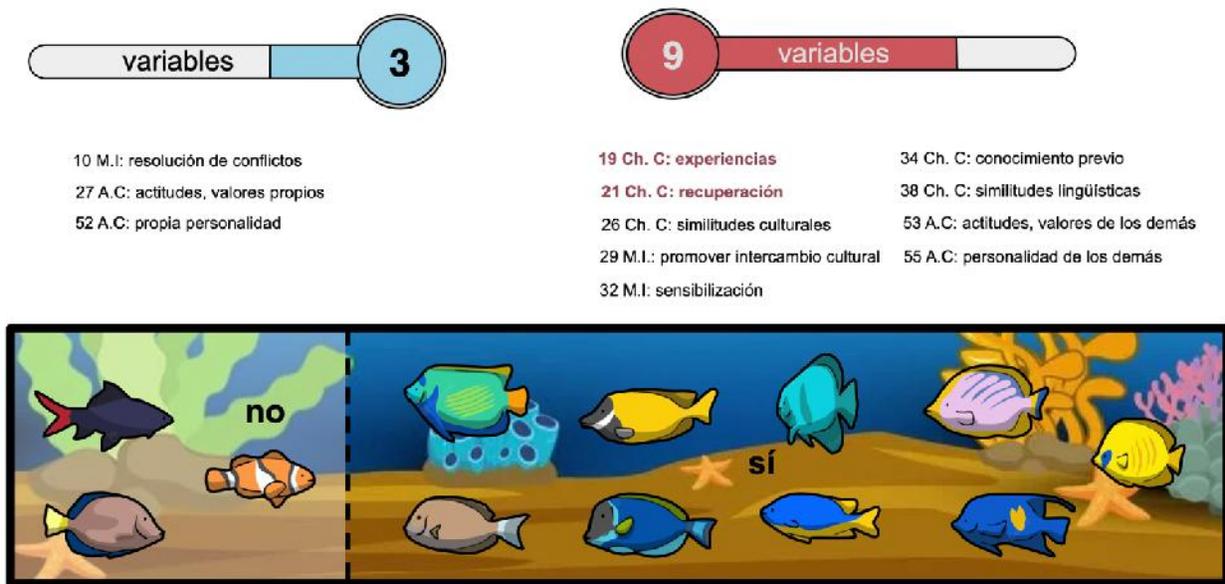
Para la cuarta variable de comparación: “26. Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero”, los estudiantes de la LEF que sí han viajado fuera del país (12.9%), en 9 (19, 21, 26, 29, 32, 34, 38, 53 y 55) de las 12 variables dependientes que conforman la dimensión personal demostraron tener una mejor opinión con respecto a los que no han salido del país de México con fines turísticos (ver Figura 10.8). Estos estudiantes que han viajado a otros países, y más donde se habla una lengua diferente, evidencian que han podido mejorar sus habilidades interpersonales de distintas maneras. Al viajar, se conoce a mucha gente nueva, ya sea en tiendas, en lugares turísticos, en la calle, entre otros. Es ahí donde han tenido que adaptar su estilo de comunicación a todo tipo de personas. La adaptabilidad es una gran habilidad para aprender. Esta es una manera brillante de impulsar sus habilidades interpersonales y crear nuevas relaciones (Durko y Petrick, 2016). Posiblemente, en un inicio, hayan tenido que pasar por situaciones de choque cultural, no obstante, son ellos quienes han podido superarlas de la mejor manera posible, aprendiendo de éstas.

Conocer gente mientras se viaja puede también implicar la comunicación no verbal (Dominguez, 2009), o lo no dicho del discurso (Vega, 1998); es ahí donde ellos han tendido a centrarse más en las expresiones faciales y en las emociones. Esto, a su vez, ha podido desarrollar su capacidad para leer rasgos de la personalidad, los sentimientos y emociones de

los demás. Se observa, por tanto, que estos estudiantes que sí han salido de su país tienen un mejor desarrollo de la competencia intercultural, es decir, una mayor capacidad de interactuar y comunicarse con personas de diferentes culturas en un sentido respetuoso y eficaz. Ellos son como el puente entre la diversidad y la inclusión, clave para crear entornos acogedores. Asimismo, están reforzando su papel como mediadores interculturales, debido a que la verdadera competencia intercultural no puede existir sin que se reconozca las diversas identidades y se den pasos intencionales para tener una sana convivencia con personas de diferentes orígenes culturales.

En esta variable de comparación se encontraron diferencias significativas, estadísticamente hablando, en dos variables de las muestras dependientes: 19. Como mexicano, en algún momento he llegado a experimentar el choque cultural en la cultura francófona ( $t=2,552^*$ ,  $\alpha=,011$ ) y en la 21. Después de un choque cultural, intento recuperarme e irme adaptando progresivamente ( $t=2,171^*$ ,  $\alpha=,031$ ).

**Figura 10.8** Análisis de la dimensión personal en “haber viajado como turista al extranjero”



Fuente: Elaboración propia

Conforme a lo observado en la quinta variable de comparación “28. Has viajado por México”, los estudiantes de la LEF que han viajado por México (80.17%), con el fin de conocer y descubrir su país, consiguieron tener una mejor opinión en 11 (10, 19, 21, 27, 29, 32, 34, 38, 52, 53 y 55) de las 12 variables consideradas en la dimensión personal, en comparación con aquellos estudiantes (19.82%) que no han salido de Puebla (ver Figura 10.9). El ser humano es complejo y muchas características lo hacen ser quien es, el cómo vive, el cómo interactúa con los demás... No lo definen como un ser inmutable, pero ayudan a comprender mejor ciertas reacciones; dan tendencias conductuales.

Por consiguiente, se coincide con Pérez (2015), en que el salir y recorrer otras partes del propio país, permitieron que los estudiantes de la LEF que sí han viajado conozcan cada vez más sobre su propia personalidad, permitiendo identificar esos rasgos de carácter dominantes; a su vez les posibilita estar al tanto de estas tendencias, es saber desbaratar los propios automatismos. En un principio, las personas actúan mecánicamente y esta falta de reflexión puede ayudar unas veces y perjudicar en otras. Por tanto, al ponerle conciencia, los estudiantes recuperaron una cierta forma de poder y los convierte en actores de sus vidas, en lugar de espectadores.

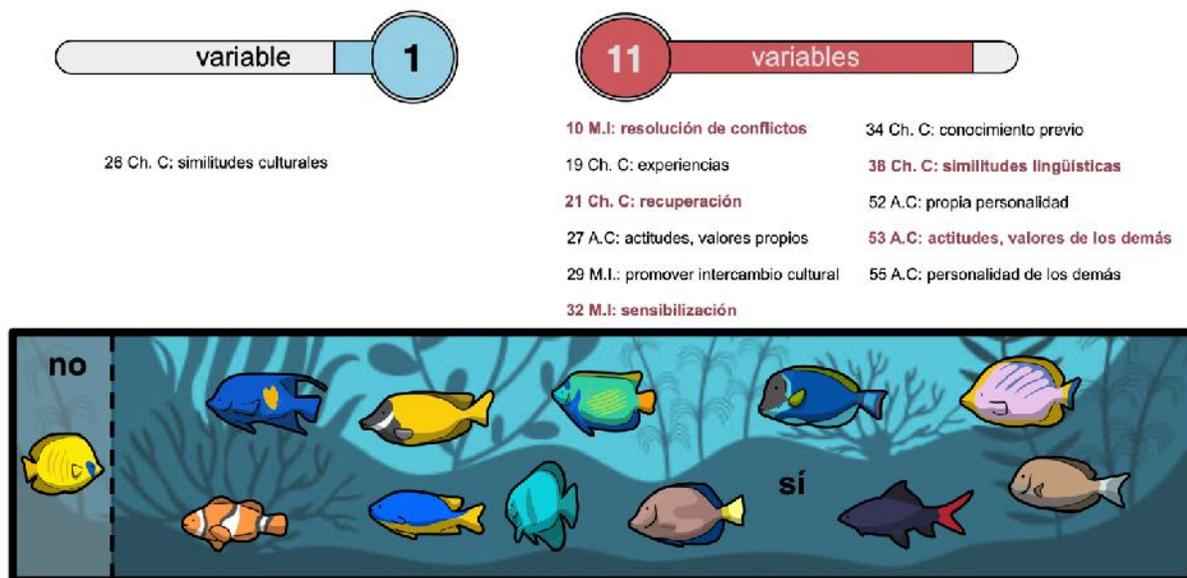
Ahora bien, estos estudiantes también evidenciaron tener, en mayor grado, un conocimiento sobre quién es el otro; están al tanto de su personalidad, actitudes, valores, sentimientos, entre otros. Se está de acuerdo con Dubesset (2022), en que al viajar por el propio país les ha posibilitado conocer otros contextos, otras personas, otros modos de vida, que pudieran o no ser iguales al de donde ellos son. Estos viajes les han permitido entender cómo es probable que se sientan otras personas, y es ahí donde ellos pueden guiar sus interacciones con los demás. A veces llegan a obtener más información sobre una situación de lo que una persona no dice; parte de la inteligencia emocional tiene que ver con el saber leer las señales que envían las personas y tenerlas en cuenta. La habilidad de comprender a los demás les ha ayudado a predecir lo que las personas pueden sentir en una determinada situación, pero también les ha permitido dar sentido a cómo reaccionan las personas, estando incluso en el mismo país (Balart, 2013). Son personas que se muestran, por tanto, con un mayor grado de sensibilidad. Son ellos quienes también desarrollarían un mejor papel de mediador intercultural, pues buscan la promoción del intercambio cultural y la resolución de conflictos.

En otro aspecto, cuando se menciona “choque cultural”, es probable que se piense en cruzar el mundo a un país con una lengua y prácticas distintas, pero en realidad, el choque cultural

puede presentarse incluso en el propio país (Funaro, 2016). Es aquí donde los estudiantes que sí han recorrido México mencionan haber tenido un conocimiento previo de los posibles choques culturales a los que se pudieran enfrentar. De igual manera, son ellos quienes resultaron ser más conscientes de esas experiencias vividas que les causaron ya sea, asombro, incertidumbre, desorientación, entre otros, y pueden expresar cómo fue ese sentir. A su vez, son ellos quienes llegaron a una recuperación más sana, tras haber experimentado un choque cultural.

En esta variable de comparación se identificaron cinco variables, con diferencias significativas, que fueron: 10. Considero que estoy preparado para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona ( $t=3,507^*$ ,  $\alpha=,001$ ), 21. Después de un choque cultural, intento recuperarme e irme adaptando progresivamente ( $t=2,298^*$ ,  $\alpha=,022$ ), 32. Considero que estoy formado para actuar en una situación de sensibilización entre la cultura mexicana y francófona ( $t=2,609^*$ ,  $\alpha=,010$ ), 38. Considero que es similar la lengua española a la francesa ( $t=2,628^*$ ,  $\alpha=,009$ ) y 53. Sé reconocer las actitudes, valores y sentimientos de los demás ( $t=3,387^*$ ,  $\alpha=,001$ ).

**Figura 10.9** Análisis de la dimensión personal en “haber viajado por México”



Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

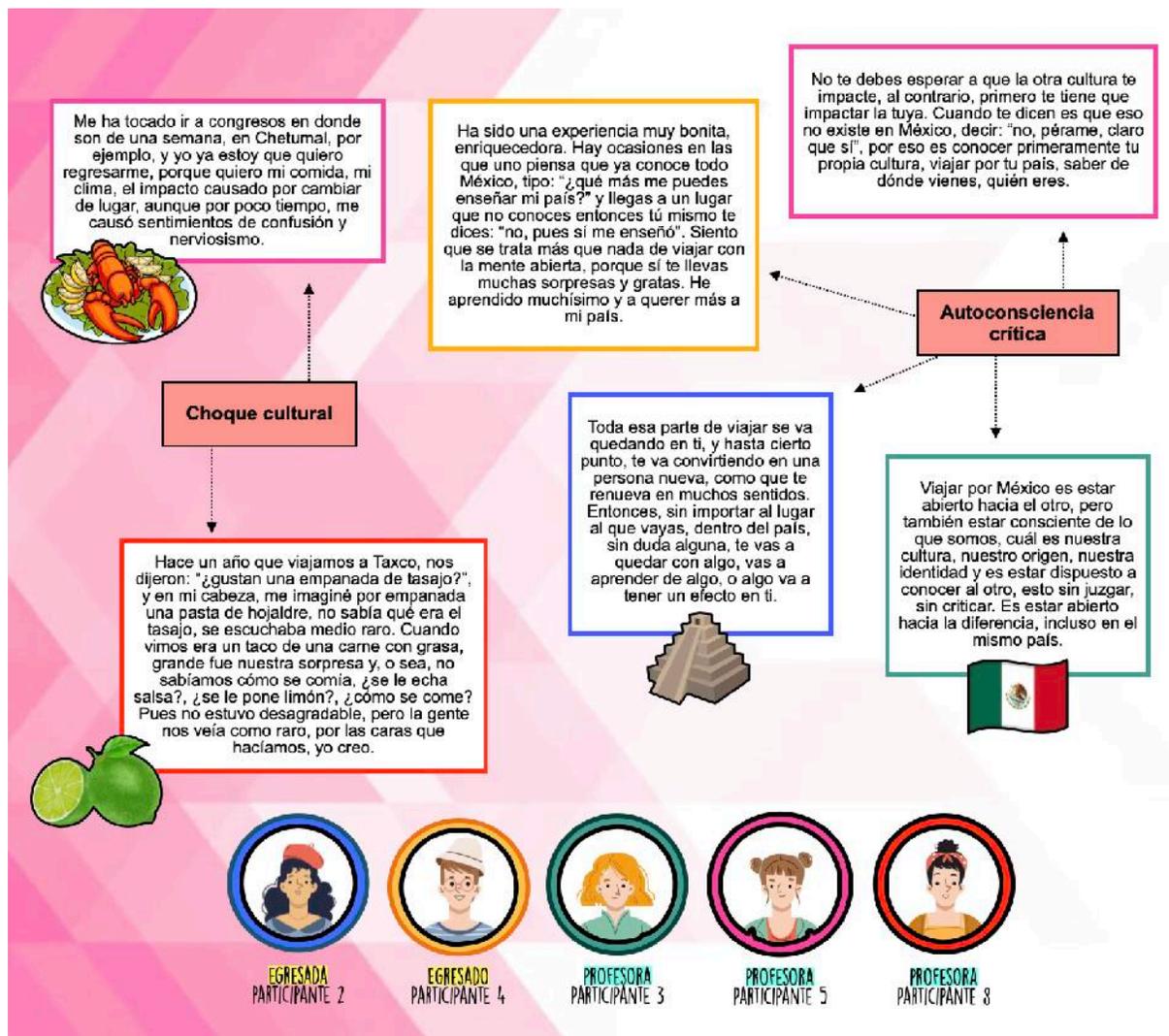
En lo que corresponde los egresados y profesoras, 5 participantes (2 egresados -P2 y P4- y 3 profesoras -P3, P5 y P8-) se expresaron sobre sus viajes por México y su relación con dos de los elementos de la dimensión personal (ver testimonios en la Figura 10.10), que fueron: el choque cultural y la autoconsciencia crítica. Comparado con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, que sí han viajado por el territorio mexicano, estos participantes, en sus testimonios, no hablaron sobre aspectos que se pudiesen relacionar con el tema de mediador intercultural, a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF que sí lo hicieron. Cabe mencionar que, para este apartado, tampoco se hizo la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de carácter personal.

Ahora bien, en cuanto a los testimonios sobre el choque cultural, la profesora P5 menciona uno en específico. Éste fue de cuando viajó a Chetumal para un congreso académico, el cual que duró alrededor de una semana. El cambio de un estado a otro le provocó un choque cultural muy fuerte; y es que, en Quintana Roo, la comida, así como el clima, fueron un problema para ella un problema, al grado de desear regresar pronto a su casa (Funaro, 2016). Ella precisaba comer de lo que estaba acostumbrada y disfrutar también del clima que tanto le hacía falta. En otro aspecto, la profesora P8 menciona que cuando viajó a Guerrero, tuvo un choque cultural relacionado a los artefactos culinarios (Kittler et al., 2012) conocidos como “tasajos”, y la práctica cultural de cómo comer ese alimento. Fue una experiencia de desconocimiento, en primer lugar, y vergüenza por tener las miradas encima de las demás personas del lugar, al verla cómo se comía ese platillo.

Para la consciencia crítica, se recuperaron 4 testimonios (P2, P3, P4 y P5). La egresada P2 refirió que, viajar por el propio país, va formando parte de cada uno, lo va convirtiendo a uno en una nueva persona, en diversos sentidos. Sin importar el lugar al que uno viaje, siempre se aprende algo y, ese algo, llega a tener un efecto sobre uno mismo (Barmeyer, 2007). Para el egresado P4, viajar por México, representó una buena experiencia. Por momentos, él mismo pensaba que ya sabía todo de su país; sin embargo, al viajar, era cuando corregía su pensamiento y analizaba que sí había otros aspectos que no conocía. Es así como fue aprendiendo a querer aún más su país. En las profesoras, los discursos son similares al de los participantes anteriores. La profesora P3 señaló que, viajar por México consiste en ser consciente de lo que cada uno es, su origen, su cultura, su identidad y es estar dispuesto a abrirse a los demás, sin juzgar o desaprobado (Adler y Gundersen, 2008). Significa estar abierto a la diferencia,

inclusive en el mismo territorio mexicano. Por último, la profesora P5, señaló la importancia de viajar por el país de origen, y dejar que éste la impactara. Es conocer sobre uno mismo, sabe de dónde viene uno.

Figura 10.10 Haber viajado por México, red cualitativa en D.P.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para la sexta variable de comparación: "30. Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero", en 10 (10, 19, 21, 26, 27, 29, 34, 52, 53 y 55) de las 12 variables que forman parte de la dimensión personal de la competencia intercultural, aquellos estudiantes de la LEF que sí han realizado algún tipo de intercambio manifestaron tener una mejor opinión que los que no han tenido la oportunidad de haber realizado intercambios (ver Figura 10.11). Los estudiantes de la LEF no solo han tenido la experiencia de

viajar a otros países, sino que también al participar en programas de intercambio muestran un mayor grado de consciencia, aceptación de la diversidad cultural y un aumento en su capital cultural. Los programas de intercambio, de acuerdo con Anjalin et al. (2017), generalmente, han sido diseñados para permitir el aprendizaje de los estudiantes a un nivel completamente diferente. Tienen la intención de sacarlos de su zona de confort para que no solo experimenten un aprendizaje mejorado sino también un crecimiento personal, sepan reconocer e identificar cómo son los demás, en cuanto a actitudes, valores, emociones, entre otros, al mismo tiempo en que les permite reconocerse a sí mismos.

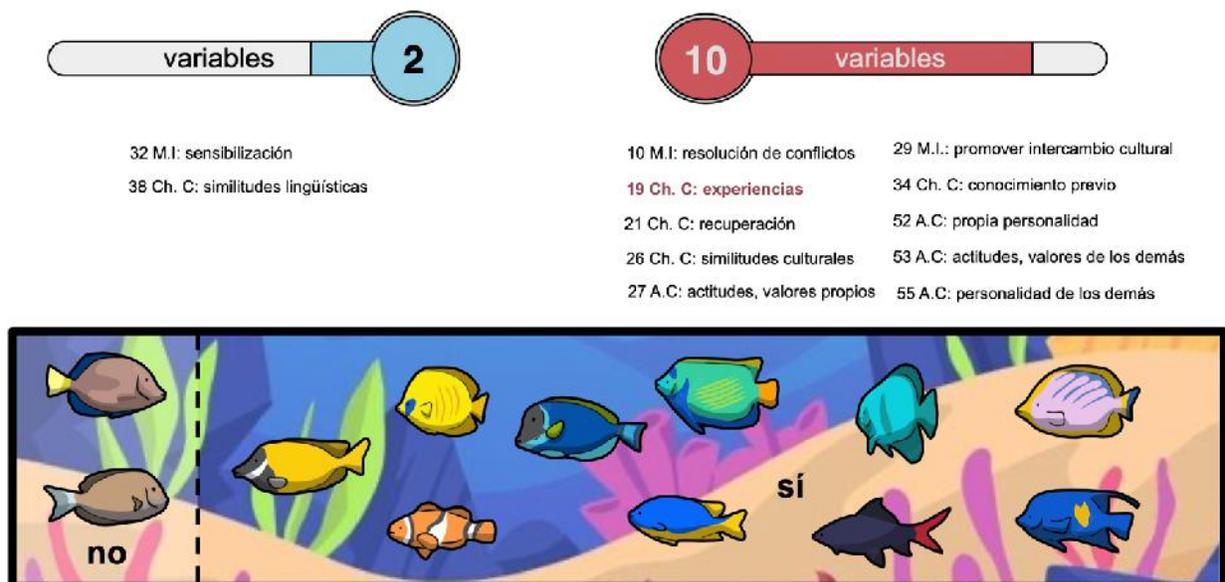
Estos estudiantes que sí han salido de intercambio, demuestran tener una mejor valoración en cuanto al conocimiento previo del país al que van, con el objetivo de conocer qué hay ahí, qué se hace, qué tradiciones tienen, cómo es la gente de allá, qué se come, qué clima tienen, entre otros. Se preocupan, por tanto, tal y como señalan Falk y Kanach (2000), de hacer una búsqueda con la intención de que al momento en que lleguen al país de destino, el choque cultural sea reducido en la medida de lo posible; que las experiencias o situaciones por las que pasen, no los tome tan desprevenidos. Son estudiantes que se interesan por aprender tanto como sea posible, ya que esto probablemente hará que su transición a un nuevo entorno sea mucho más fácil. Siempre será una buena idea aprender sobre la cultura, ya que esto podría ayudarlos a evitar algunos malentendidos y les facilitará entablar amistad con los lugareños.

El choque cultural es una respuesta normal e inevitable entre los estudiantes de intercambio. Ellos evidencian haber experimentado el choque cultural en diversos grados y durante distintos momentos (Mardiningrum y Larasati, 2021). Mudarse a un nuevo país puede ser una experiencia muy estresante. Muchas cosas llegan a ser desconocidas; desde el clima, los paisajes, la lengua, hasta la comida, la moda, los valores y las costumbres. El grado de "conmoción" depende, como indican Feyen y Krzaklewska (2013), de factores tales como la duración de los estudios en el extranjero, la flexibilidad, la tolerancia a la ambigüedad, el grado de diferencia entre la cultura de origen y la anfitriona, la experiencia previa en el extranjero y sus expectativas. En este caso, los estudiantes demuestran recordar y reconocer aquellas experiencias que les resultaron tanto distintas como similares en ambas culturas. Aunado a lo anterior, ellos expresan ser también quienes se recuperan mucho más fácil de un choque cultural.

Con base en entrevistas con becarios *Fulbright* en los Estados Unidos, se concuerda con Sevin (2010) en que los estudiantes que se van de intercambio en programas académicos o culturales,

son los que llegan a superar, en mayor medida, las diversas barreras que pueden presentarse en la comunicación intercultural. Son ellos quienes pueden llegar a confrontar las diferencias culturales y los malentendidos en lugar de asumir que la cohabitación y las experiencias compartidas producirían algún tipo de beneficio de la diplomacia pública, como el entendimiento mutuo, la resolución de las diferencias y las explicaciones de los problemas. Ahora bien, en esta variable de comparación se encontró una sola diferencia significativa (estadísticamente hablando) en los estudiantes que sí han salido de intercambio, y es en la: 19. Como mexicano, en algún momento he llegado a experimentar el choque cultural en la cultura francófona ( $t=2,022^*$ ,  $\alpha=,044$ ).

**Figura 10.11** Análisis de la dimensión personal en “haber hecho un intercambio”



Fuente: Elaboración propia

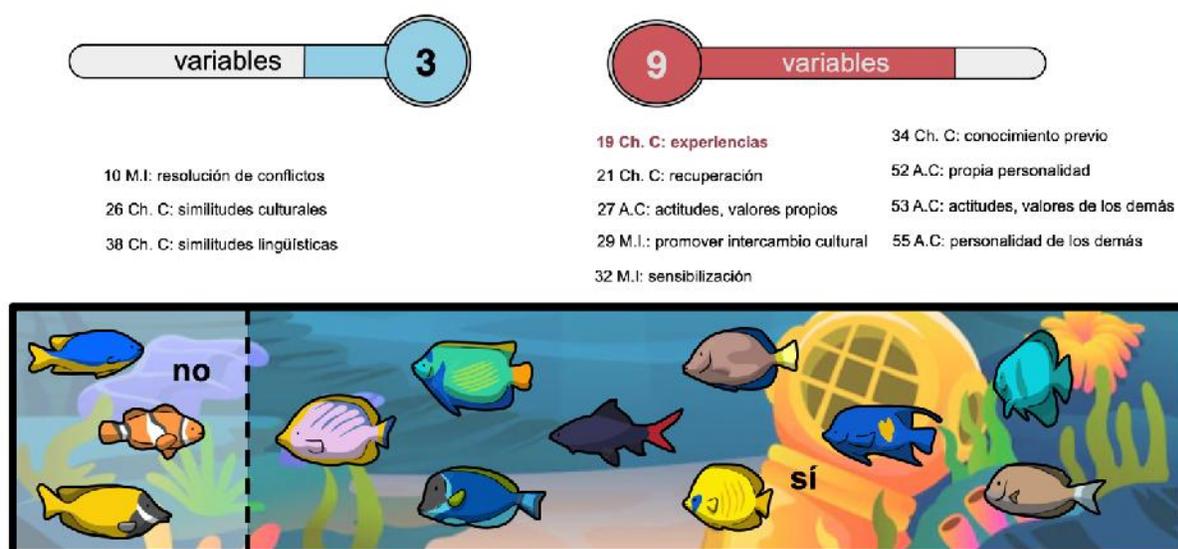
En lo que respecta a la séptima variable de comparación: “32. En tu núcleo familiar hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano” se observa que, aquellos estudiantes (52.6%) que tienen familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano, tienen mejor opinión en 9 variables dependientes (19, 21, 27, 29, 32, 34, 52, 53 y 55) de las 12 que comprenden la dimensión personal (ver Figura 10.12). Estos estudiantes que tienen familia cercana culturalmente diversa demostraron tener una mejor valoración en cuanto al conocimiento, por un lado, de quién son ellos como persona, como familia, y por otro lado, quiénes son los demás. Ellos evidencian tener una mayor apertura de mente para aceptar nuevas experiencias, ideas e incluso reconocer la diferencia de manera positiva (Caballero et al., 2008).

Los estudiantes de la LEF con familiares de otro contexto cultural reconocen también aquellas experiencias de choque cultural que han tenido, en relación a su familia, aprendiendo de éstas.

Al ser criados (para el caso de los hijos) o vivir en una familia con un contexto distinto, los estudiantes de la LEF se muestran expuestos a diferentes ideas culturales y visiones del mundo, en las que pueden ver el lado bueno e incluso aprender a sobrellevarlo con el tiempo (Puzenat, 2008). Esto los incentiva, a su vez, a salir de su zona de confort y probar cosas nuevas a las que no están acostumbradas (Crippen y Brew, 2007), a relacionarse con más personas, y a partir de esto poder actuar en promoción del intercambio cultural. Estos estudiantes de la LEF demuestran estar mayormente preparados para actuar como sensibilizadores culturales, dando a conocer cómo es que vive, se comunica, se comporta su familia con un contexto cultural distinto, con respecto a otras familias, esto permite a los demás que aprendan sobre ésta, sus valores, su cultura, lo que acaba eliminando el sentido de superioridad y discriminación que provoca el cierre, el desconocimiento y la indiferencia.

Por último, en esta variable se encontró también una sola diferencia significativa (estadísticamente hablando) en los estudiantes que sí tienen familia con otro contexto cultural, y ésta fue igualmente en la variable número: 19. Como mexicano, en algún momento he llegado a experimentar el choque cultural en la cultura francófona ( $t=2,350^*$ ,  $\alpha=.020$ ).

**Figura 10.12** Análisis de la dimensión personal en “familiares con contexto distinto al mexicano”



Fuente: Elaboración propia

### *Análisis cualitativo*

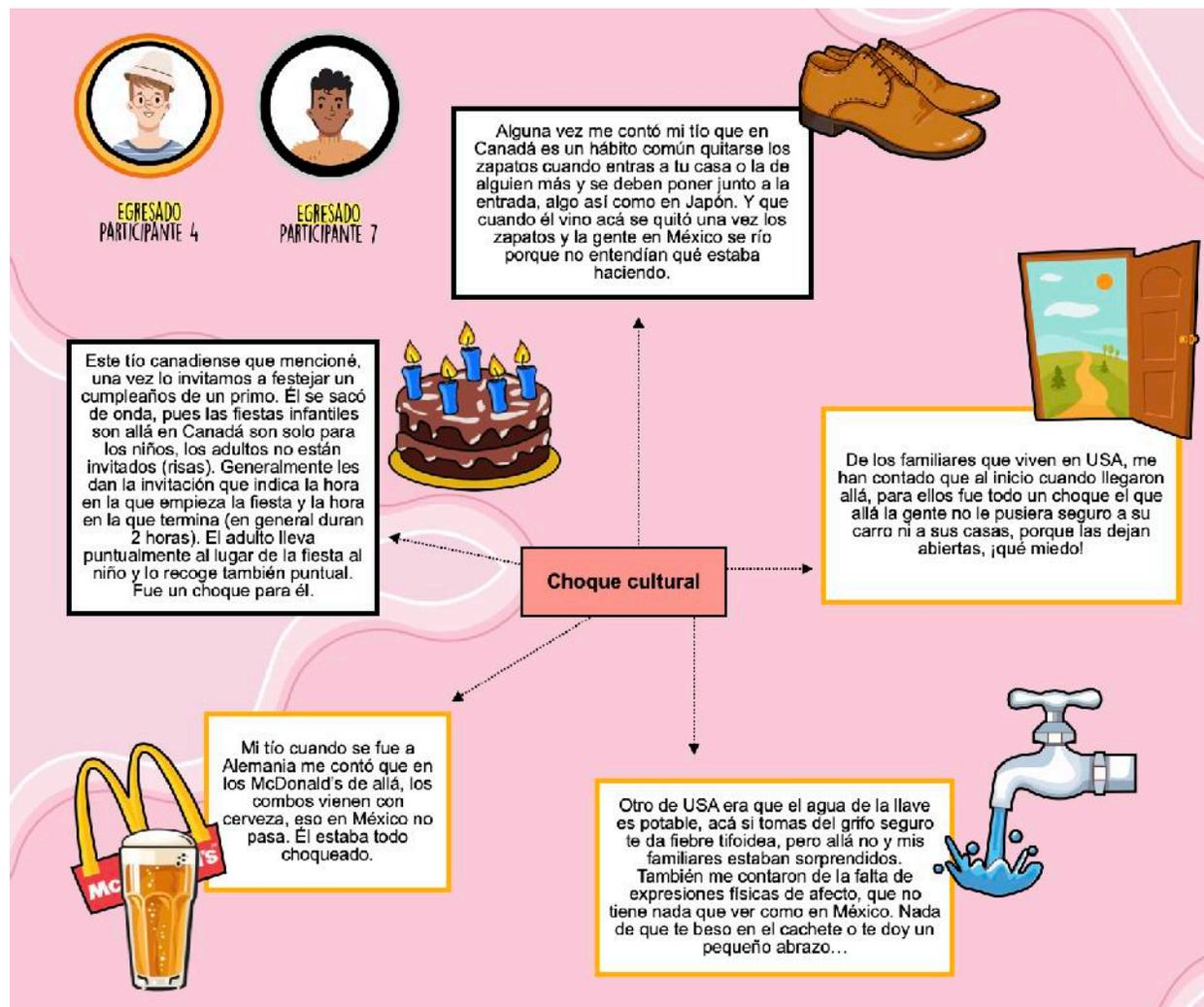
En lo que corresponde a la parte cualitativa, 2 participantes (2 egresados -P4 y P7) se expresaron sobre sus familiares que no son mexicanos y su relación con un elemento de la dimensión personal, que fue: el choque cultural (ver testimonios en la Figura 10.13). Comparado con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, que sí tienen familiares de otro contexto cultural diferente al mexicano, estos participantes, en sus testimonios, no evidenciaron aspectos que se pudiesen relacionar con el tema de mediador intercultural y la autoconsciencia crítica, a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF que sí lo hicieron. Cabe mencionar que, para este apartado, tampoco se hizo la distinción entre el plano personal y profesional, pues todos los testimonios son de carácter personal.

De cada participante, fueron rescatados dos testimonios. El egresado P4 señaló que, en una ocasión, su tío que es canadiense le contó que allá es un hábito y educación el retirarse los zapatos antes de entrar a una casa, colocándolos en la entrada de ésta. No obstante, cuando su tío viajó para México, se llevó una enorme sorpresa, y choque cultural (Hernández, 2012), al percatarse que, en México, todo mundo entraba con los mismos zapatos, con los que había estado en la calle, en las diferentes habitaciones de la casa, esparciendo, por tanto, la suciedad sobre un lugar considerado para él como “limpio”. En otra situación, el mismo tío, fue invitado a una fiesta infantil familiar, a lo que él se anonadó, pues en Canadá las fiestas infantiles, son como su mismo nombre lo indica, infantiles, para niños, no hay adultos. Eso fue un gran choque para él. Aunque, al final, admitió haberlo disfrutado.

El egresado P7, por su parte, comenta que cuando su tío se fue a Alemania, para vivir allá junto a su esposa alemana, tuvo un choque cultural al descubrir que, en ese país, en los McDonald's, uno puede encontrar cerveza que, generalmente la incluyen en los combos. De sus familiares estadounidenses, que ahora viven, y ha crecido su familia también allá, en un primer momento de descubrimiento de la cultura norteamericana, experimentaron varios choques culturales. Entre ellos el ver por sus propios ojos que muchas casas estadounidenses dejaban sin seguro sus hogares, o bien, dejaban las puertas abiertas, permitiendo que cualquier persona al pasar por el frente viera sus pertenencias o lo que estaban haciendo. Eso en México, para ellos, no podría pasar, pues significaría un robo seguro, entre muchas otras situaciones. Del mismo modo, otro choque por el que pasaron, fue cuando vieron que el agua de los grifos estadounidenses era potable y que, en contraste con México, eso no lo podían hacer; porque, en caso de hacerlo,

podría contraer algún tipo de enfermedad, como la fiebre tifoidea, entre otras. Finalmente, un choque que los entristeció fue el que no respondiera culturalmente, la demostración de las expresiones físicas de afecto, como son los abrazos.

Figura 10.13 Familiares con contexto distinto al mexicano, red cualitativa en D.P.



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar con esta parte de la prueba T student para dos muestras, se tiene la octava variable de comparación: “34. En tu núcleo familiar hay personas que hablen otras lenguas además del español”. Aquí se demostró, por un lado, que los estudiantes de la LEF que no tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s) además del español, tuvieron una mejor opinión en 7 (10, 19, 26, 27, 34, 38 y 52) de las 12 variables dependientes de la dimensión personal (ver Figura 10.14), con respecto a los estudiantes que en cuyas familias sí se hablan más lenguas

además del español, los cuales obtuvieron una mejor opinión en las 5 variables restantes (21, 29, 32, 53 y 55).

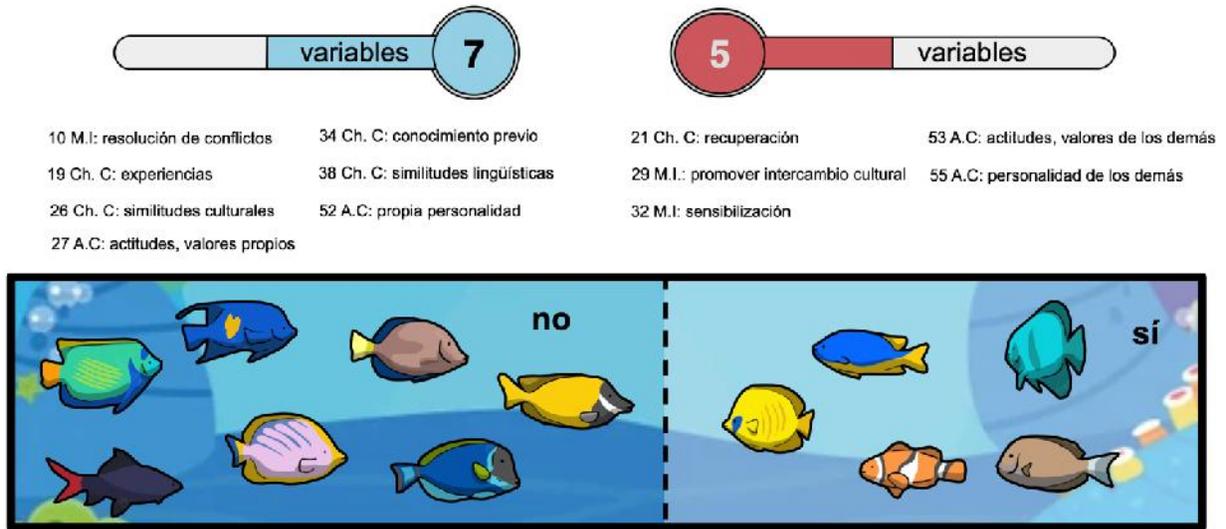
En esta parte, tener familia en la que se hablen más lenguas, además del español, no fue determinante para tener un mejor desarrollo de la parte personal. Ciertamente, estas variables son mejor valoradas desde el plano individual, de ahí que los estudiantes evidenciaran una mayor autoconsciencia cultural crítica, el que reconozcan de sí mismos, su propia personalidad, actitudes, valores, sentimientos, entre otros. Tal y como sugiere Ragoonaden (2011), se trata de estudiantes que tienen mayormente desarrollada la parte de la consciencia intercultural que comprende la capacidad para establecer una relación entre las culturas en contacto, así como la capacidad de tomar un rol de mediador entre ambas culturas y llevar a cabo, con eficacia, situaciones de malentendidos y conflictos culturales.

Estos estudiantes no cuentan con familiares cercanos que hablen otras lenguas, además del español, por consiguiente, están solos en el descubrimiento de la nueva cultura y la lengua extranjera. Los desafíos lingüísticos son un componente importante que pueden llevar a experimentar un choque cultural. La diferencia de lengua es uno de los principales factores que conducen al choque cultural en estudiantes, pues la cultura y la lengua a menudo están vinculadas entre sí. Para Fan, (2010), el choque lingüístico es uno de los aspectos menos reconocidos del choque cultural, ya que su impacto emocional no es tan abiertamente fuerte como para causar un gran daño o destrucción a las personas que lo experimenten.

Los estudiantes, por tanto, reconocen aquellas experiencias de choque cultural que han vivido, saben identificarlas, pero no han llegado aún a esa etapa de recuperación. Son nuevos en el descubrimiento de la lengua y pueden llegar a sentirse frustrados si no se comunican correctamente con los demás (Charaudeau, 1983). En sus respectivos hogares no hay quienes les apoyen, o con quienes practiquen la lengua extranjera. De este modo es que, por ellos mismos tendrán que valerse e ir aprendiendo sobre quiénes son los otros, y cómo funciona su sistema tanto lingüístico como cultural, de manera que pronto puedan integrarse en éste también y puedan, en un futuro próximo, llegar a ser mediadores interculturales.

Por último, cabe mencionar que en esta variable de comparación no se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando); es decir, las doce variables resultaron mayores al 0.05.

**Figura 10.14** Análisis de la dimensión personal en “familiares y lenguas además del español”

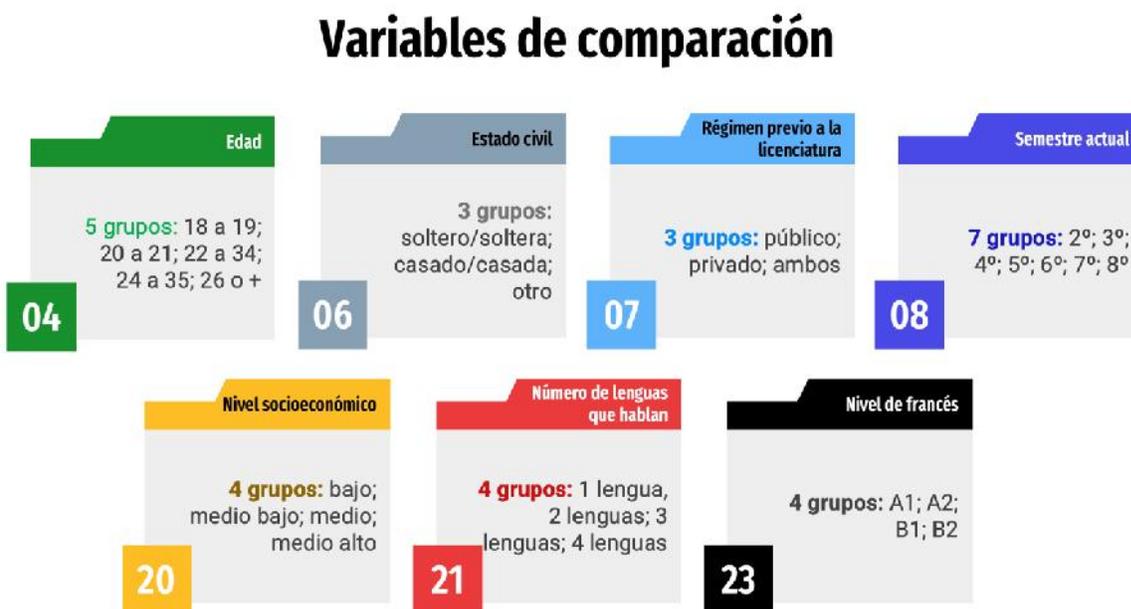


Fuente: Elaboración propia

### 10.3 Desarrollo de la dimensión personal de la competencia intercultural (a partir de la prueba ANOVA para más de dos muestras)

Se utilizó la prueba de ANOVA, en esta investigación, para saber si existían diferencias significativas entre las opiniones de los tres o más grupos de estudiantes de la LEF que influían en los resultados de las siete variables de comparación (04. edad, 06. estado civil, 07. régimen previo a la licenciatura, 08. semestre actual, 20. nivel socioeconómico, 21. número de lenguas que hablan y 23. nivel de francés) observadas de la dimensión personal de la competencia intercultural (ver Figura 10.15).

Figura 10.15 Las 7 variables politómicas de comparación en dimensión personal



Fuente: Elaboración propia

La primera variable de comparación: “4. Edad”, muestra que en 4 variables de la dimensión personal (10, 21, 26 y 32) (Ver Figura 10.16), los estudiantes de la LEF que tienen 26 años o más, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes (de 18 a 25 años), que recién inician la etapa universitaria o están en una etapa intermedia. Estos resultados exponen que los estudiantes pertenecientes a este cuarto grupo valoran en mayor medida: la resolución de conflictos en la mediación cultural ( $\bar{X}=3,08$ ;  $f=1,693$ ), la recuperación tras el choque cultural

( $\bar{X}=3,96$ ;  $f=2,153$ ), las similitudes culturales, para reducir en la medida de lo posible el choque cultural ( $\bar{X}=2,80$ ;  $f=1,623$ ) y, la sensibilización como mediadores interculturales ( $\bar{X}=3,56$ ;  $f=2,207$ ).

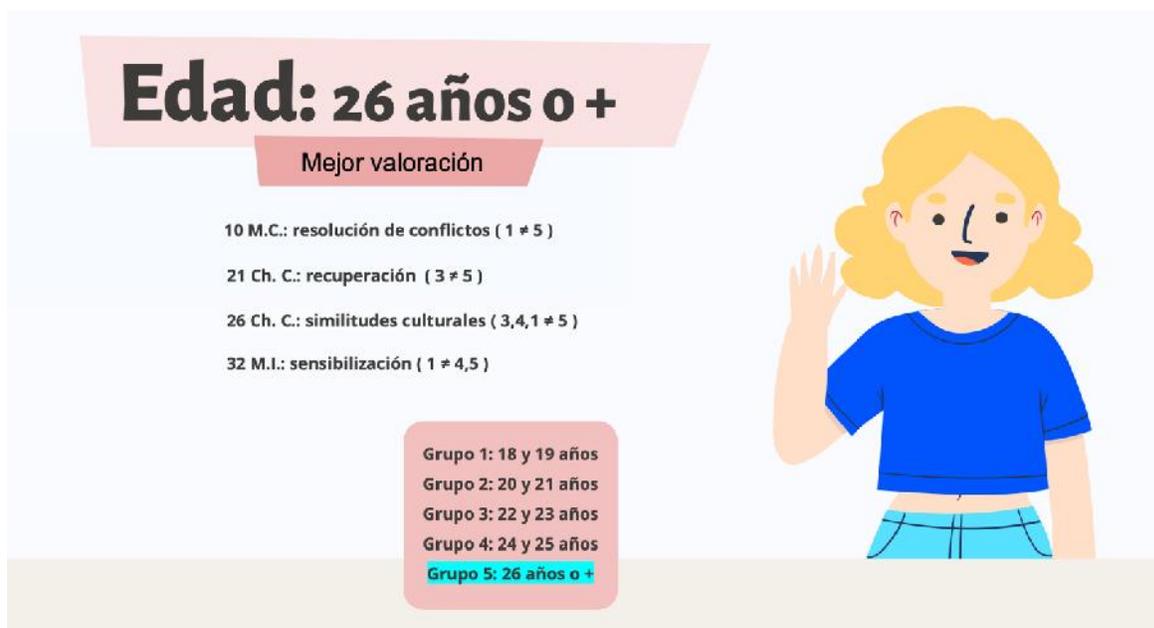
Estos resultados evidencian una vez más que, a mayor edad se tenga, mejor valoración de la dimensión personal, en la competencia intercultural, van a tener. Se observa que, la madurez cronológica que tienen los estudiantes de la LEF, de 26 años o más, da prueba de un alto sentido de trabajo consigo mismos. Marandon (2003), menciona que, a lo largo de la carrera y su vida personal, los estudiantes han entrado en un estado de reflexión y plenitud con su persona; tienen a su vez una apropiada consciencia y gestión del comportamiento, buena toma de decisiones, así como mayor inteligencia emocional, con el fin de evitar malentendidos.

Este grupo de edad considera que es muy similar la cultura mexicana a la francófona, por tanto, el acercamiento y conocimiento que se vaya teniendo entre ambas culturas no les resultaría en un choque cultural tan fuerte. Ahora bien, se ha evidenciado que cualquier persona que ingrese a un nuevo entorno cultural estará expuesta a sufrir algún tipo de choque cultural (Oliveras, 2000). En el salón de clase, por tanto, se puede comprobar lo anterior con los aprendientes. En algún momento lo van a llegar a experimentar, la única variación será el grado en que estos se verán afectados. Esto depende, con base en Perrot (2021), de una serie de factores, de los cuales, los más comunes tienen que ver con su personalidad, la experiencia intercultural que cada aprendiente ha tenido en el pasado; el conocimiento previo que tenga el aprendiente sobre la cultura de destino, el conocimiento lingüístico que tenga cada estudiante para comunicar en la cultura de destino.

Al ser ya un grupo de edad grande, seguramente los estudiantes de la LEF han tenido más oportunidades de viajar, de realizar algún intercambio en el extranjero, o de poder adquirir ciertos artefactos relacionados a la cultura de la lengua que se está aprendiendo, con la intención de que les puedan ayudar a acercarse más y entender la otra cultura. De igual manera, esto se complementa con el entendimiento de que, a mayor número de semestres cursados en la LEF y mayor profundización en las asignaturas y descubrimiento de las cuestiones interculturales, el conocimiento de este grupo de 26 años o más, es más grande que el de los demás estudiantes de la licenciatura. Por consiguiente, son ellos quienes intentan recuperarse e irse adaptando progresivamente, a diferencia de los semestres intermedios que son quienes más trabajo les ha costado llevar a cabo esta recuperación, de salir adelante tras una experiencia de choque cultural.

Aunado a lo anterior, el grupo de 26 años o más refleja tener una mayor sensibilización para ejercer el papel de mediador intercultural. Esto tiene que ver con ser capaz de notar las diferencias y similitudes que existen entre las culturas que se tratan, asimismo, comprender la visión que un grupo de personas tiene acerca de su propia agrupación y cómo perciben a la otra (por ejemplo, cómo nos percibimos nosotros mismos como mexicanos y cómo percibimos a los demás, ejemplo, a los suizos, a los haitianos, a los canadienses). Tiene que ver con un amplio conocimiento de ambas culturas, de una constante reflexión, de manera que puedan actuar correctamente en la resolución de conflictos, que muestren tolerancia a la ambigüedad, y se muestren con apertura ante el otro de manera que se pueda llegar al dialogo, así como mostrar empatía y flexibilidad. Por último, en ninguna de las variables de la dimensión personal se presentaron diferencias significativas (estadísticamente hablando) para el grupo edad.

**Figura 10.16** Análisis de la dimensión personal en "edad"



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

En lo que corresponde a la parte cualitativa, 5 participantes (3 egresados -P1, P4 y P7 y 2 profesoras -P3 y P8-) se expresaron sobre la edad y su vínculo con un elemento de la dimensión personal (ver testimonios en la Figura 10.17), que resultó ser: el choque cultural. En contraste

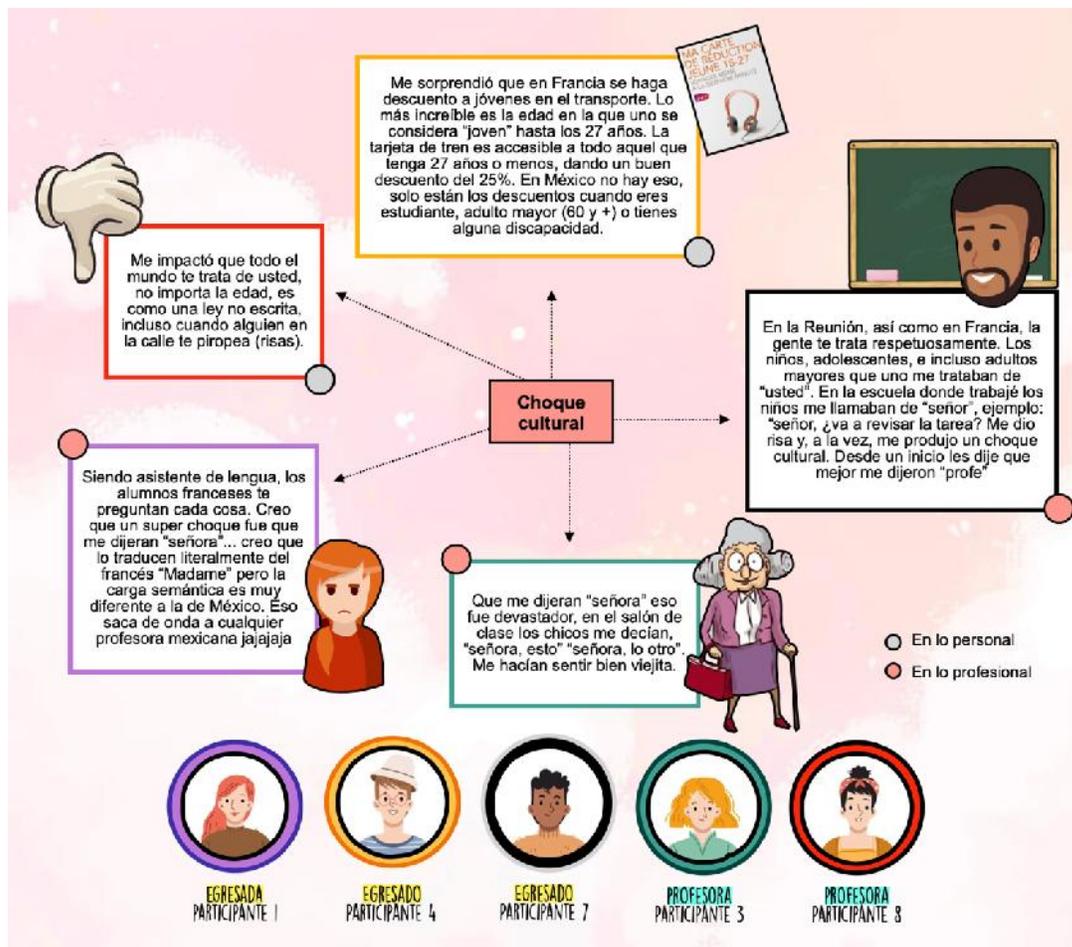
con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes, en sus testimonios, no evidenciaron hablar sobre aspectos que se pudiesen relacionar con el tema de mediador intercultural y la autoconsciencia crítica, a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF que sí los abordaron. En este apartado sí se hizo la distinción entre el plano personal y profesional, pues hay algunos testimonios que refieren a los choques producidos en el salón de clases, mientras daban curso de LE y otros en los que eran relacionados a la vida cotidiana de los participantes.

Primeramente, en lo profesional, la egresada P1, en su caso, señaló que, al trabajar como asistente de lengua en Francia, tuvo un choque cultural que le incomodó mucho (Baguley, 2000). Éste se presentó en el salón de clases. Varios alumnos tenían dudas sobre lo que se estaba viendo y, de manera natural, levantaban la mano para pedir la palabra; no obstante, utilizaban el vocativo de “señora” para hacer sus preguntas, ejemplo: “Señora, ¿qué significa tal cosa?”, eso lo traducían literalmente del francés que, cuando preguntan a sus profesores emplean el “*madame*” o “*monsieur*” según sea el sexo del profesor. Para ellos, se expresa el respeto y cortesía por medio de este vocativo para dirigirse a una persona adulta. Esta egresada agregó que ella se sintió muy mal, pues no llevan la misma carga semántica, es decir, no significan igual. Señora ella lo entiende como una mujer que está casada o ha tenido hijos, una persona de mayor edad. Concordando con la participante anterior, la profesora P3 menciona haber tenido el mismo choque cultural, cuando le dijeron sus alumnos “señora” durante la clase, para ella esto fue aniquilador, debido a que la hicieron sentir como una mujer adulta de edad avanzada. Por último, el egresado P7, presenta un testimonio similar a los casos anteriores, pues, al igual que las mujeres, él como varón fue llamado “señor” por sus estudiantes. Él no pudo con la presión de estar siendo llamado así, pues también denotaba para él una persona mayor, vieja; y por ende, procedió a pedirles que, por favor, mejor se refirieran a él como “profe”.

Para la parte personal, se evidenciaron 2 testimonios (P4 y P8). El egresado P4, señaló que la edad fue un choque que lo dejó marcado, pues en Francia, el ser joven comprende hasta los 27 años cumplidos; en este sentido es que se pueden beneficiar de descuentos en el transporte público, en la entrada a museos, entre otros; a diferencia de México que el ser joven no trae consigo descuentos para aprovechar algún servicio. Se ve más en los adultos mayores, pero en los jóvenes no. Finalmente, la profesora P8 indicó que su choque cultural (Charaudeau, 1983) se relacionó con las actividades de la vida cotidiana en las que siempre era tratada de “Madame” (señora, nuevamente), todo el mundo se dirigía a ella de ese modo, en las tiendas, en los

mercados, hasta los desconocidos que la veían y le lanzaban piropos, eran hechos con esta fórmula de cortesía. Ante esto, la hacían sentir mayor, cuando en realidad, ella era joven.

Figura 10.17 La edad, red cualitativa en D.P.



Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a la segunda variable de comparación: "6. Estado civil", se observa que sólo en 1 variable de la dimensión personal (34) (ver Figura 10.18), los estudiantes de la LEF que están solteros son los que cuentan con una mejor opinión, para esta parte de la competencia intercultural. Este resultado muestra que los estudiantes pertenecientes al primer grupo valoran en mayor medida: Antes de adentrarme a una nueva cultura o lengua, procuro investigar y tener un conocimiento previo a ésta ( $\bar{X}=3,72$ ;  $f=6,754^*$ ). Cabe señalar que, se identificó en esta misma variable una diferencia significativa, estadísticamente hablando.

Tomar en cuenta la condición de los estudiantes según su estado civil, fue relevante pues permitió observar cómo los solteros llegan a tener mejor valoración en esta parte. La variable 34 corresponde a qué tanto se preocupan por investigar, conocer, adentrarse en la lengua y su cultura que están aprendiendo. El esta soltero llega a influir, como señala Ramírez y Montañez (2014), en cuestiones como tomar la decisión de irse de intercambio al extranjero, de viajar por otros lugares, de relacionarse con diferentes tipos de personas, de dedicarle mayor tiempo al aprendizaje de la lengua extranjera, de comprar artefactos que se relacionen tanto con la lengua como la cultura que están aprendiendo, entre otros.

Por último, este resultado se muestra concordante con lo encontrado por Fowers et al. (2001) en estudios sobre las diferencias entre personas con distinto estado civil. A este respecto, los investigadores encontraron que las personas solteras tienen un sentido mucho más alto de autodeterminación y es más probable que experimenten un desarrollo y crecimiento personal de forma continua, es decir que trabajen sobre sí mismos para mejora. Esto evidenció, de igual forma, que las personas solteras valoran el trabajo significativo y las actividades recreativas, de pasatiempo, en comparación con las personas casadas, lo cual les permite hacer más actividades. Esto se les vinculó a niveles más altos de autosuficiencia, reduciendo en ellos, de igual manera, las emociones negativas.

**Figura 10.18** Análisis de la dimensión personal en “estado civil”



Fuente: Elaboración propia

Para la tercera variable de comparación: “7. Régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que en 2 variables de la dimensión personal (26 y 38) (ver Figura 10.19), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 2, es decir, que provienen del régimen privado, presentan una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que han estudiado en el sector público o en ambos, previo al ingreso a la LEF. Así pues, valoran en mayor medida: 26. Considero que es similar la cultura mexicana a la francófona ( $\bar{X}=2,93$ ;  $f=2,787$ ) y 38. Considero que es similar la lengua española a la francesa ( $\bar{X}=3,60$ ;  $f=3,751^*$ ); cabe mencionar que, esta última variable presenta una diferencia significativa (estadísticamente hablando).

Conviene recordar que, más de la mitad de la población estudiantil de la LEF (169 estudiantes, 72.8%) ha estudiado en escuelas públicas, lo que indica que su contacto con la lengua francesa y cultura francófona es totalmente nuevo, debido a que la lengua extranjera que se enseña tradicionalmente en educación básica y media superior pública es inglés (SEP, 2017); por consiguiente, las diferencias tanto lingüísticas como culturales les resultarán más grandes, a diferencia de los que ya han llevado cursos de lengua en niveles educativos anteriores.

A este respecto y concordando con Narodowski y Moschetti (2015), los estudiantes que han estado exclusivamente en escuela privada, denotan haber tenido un ambiente más propicio para su aprendizaje que aquellos que estuvieron solamente en escuela pública; demostrando otro tipo de motivación y rendimiento, pues cuentan con más medios económicos, recursos (libros de texto, de lectura); equipamiento más moderno y diversificado, personal con contextos culturales distintos, lo que permite que los estudiantes conozcan, se acerquen, descubran, de una forma más amena ambas culturas, tanto la propia como la extranjera, y por tanto, las distancia cultural que existe entre éstas se vaya reduciendo, al grado que no les resulte en un fuerte choque cultural.

Figura 10.19 Análisis de la dimensión personal en “régimen previo a la licenciatura”



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la cuarta variable de comparación: “8. Semestre actual”, se observa que en 6 variables de la dimensión personal (10, 27, 29, 32, 38 y 55) (ver Figura 10.20), los estudiantes de la LEF que están en el grupo 6, es decir, los que se encuentran cursando el séptimo semestre, demostraron tener una mejor opinión que los estudiantes de semestres iniciales e intermedios. Lo que se evidencia es que valoran en mayor medida: 10. Considero que estoy preparado para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona ( $\bar{X}=3,05$ ;  $f=1,517$ ), 27. Sé reconocer mis actitudes, valores y sentimientos ( $\bar{X}=4,37$ ;  $f=,818$ ), 29. Me gusta promover el contacto e intercambio entre mi cultura mexicana y la francófona ( $\bar{X}=4,18$ ;  $f=1,620$ ), 32. Considero que estoy formado para actuar en una situación de sensibilización entre la cultura mexicana y francófona ( $\bar{X}=3,68$ ;  $f=2,794^*$ ), 38. Considero que es similar la lengua española a la francesa ( $\bar{X}=3,63$ ;  $f=1,704$ ) y 55. Sé reconocer la personalidad de los demás ( $\bar{X}=3,75$ ;  $f=1,848$ ). Es importante mencionar que, en esta variable de comparación sólo se identificó una diferencia significativa, estadísticamente hablando, en la variable de la muestra 32. Sensibilización como Mediador Intercultural.

Lo que se observa en estos resultados es que, el manejo personal que tienen los estudiantes de séptimo semestre sobre sí mismos es más evidente; de igual manera presentan una conciencia intercultural más trabajada que aquellos semestres iniciales. Esto se debe a que, a medida que los estudiantes van cursando los distintos semestres de la carrera, se han ido

apoyado de diversas herramientas, situaciones, medios, personas, para adentrarse en el conocimiento del mundo francófono, al igual que su propio sistema cultural y lingüístico; por ende, es observable que tengan una mejor opinión, en contraste con sus compañeros de otros semestres más bajos. En este caso, el grupo de los de octavo semestre ni se posicionó en primera instancia, ni apareció entre las comparaciones de grupo. Habría que evaluar, si el paso que se da entre séptimo y octavo semestre es determinante para que se deje de posicionar en lo intercultural y se le preste mayor atención, por parte de los estudiantes, a cumplir con los requisitos de egreso, titulación, acceso al mundo laboral, que desde entonces ya les empieza a preocupar (Fernández-Tilve y Malvar, 2011).

Los estudiantes de séptimo semestre se muestran como personas que buscan seguir preparándose como mediadores interculturales para la prevención y resolución de conflictos, a través del diálogo. Ellos son quienes están más cerca de llevar a cabo una comunicación clara entre ambas culturas. La asertividad para ellos, concuerda con Rozenfeld (2007), en que les resulta importante pues los conduce a una resolución más rápida de conflictos o malentendidos. Aunado a lo anterior, ellos evidencian una mayor gestión eficaz de los conflictos, buscan que ambas partes se muestren comprensivas y puedan llegar a concesiones. De igual manera, a estos estudiantes se les va convencidos más convencidos de que el intercambio intercultural llega a hacer eco de los problemas globales y locales actuales al permitir a los jóvenes comprender mejor el mundo en el que viven, desarrollar sus valores y encontrar formas de comprometerse personal y/o colectivamente. En sus intercambios, los estudiantes han ido descubriendo nuevas realidades sociales, culturales, medioambientales e incluso económicas.

A su vez, los de séptimo semestre, se muestran como personas más sensibles, donde buscan valorar lo propio al mismo tiempo que lo de los demás (lengua, cultura, valores, actitudes, sentimientos, personalidad); ellos realmente buscan promover el contacto entre personas y sus culturas. Lenz y Berthele (2010), reiteran que se trata de estudiantes empáticos, con la capacidad de entrar en el mundo perceptivo privado del otro, de sentirse cómodo, implicando sensibilidad a los cambios de significado que surgen de la otra persona; de igual manera evidencian una gran tolerancia, pilar fundamental de la convivencia, basada en el respeto a las diferencias que tiene uno mismo y la de los demás.

Figura 10.20 Análisis de la dimensión personal en “semestre actual”



Fuente: Elaboración propia

Para la quinta variable de comparación: “20. Nivel socioeconómico”, se evidencia que únicamente en 6 variables de la dimensión personal (19, 26, 27, 29, 34 y 55) (ver Figura 10.21), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio, medio bajo y bajo”. Estas variables fueron: 19. Como mexicano, en algún momento he llegado a experimentar el choque cultural en la cultura francófona ( $\bar{X}=4,15$ ;  $f=2,528$ ), 26. Considero que es similar la cultura mexicana a la francófona ( $\bar{X}=4,00$ ;  $f=1,530$ ), 27. Sé reconocer mis actitudes, valores y sentimientos ( $\bar{X}=4,25$ ;  $f=2,105$ ), 29. Me gusta promover el contacto e intercambio entre mi cultura mexicana y la francófona ( $\bar{X}=4,38$ ;  $f=2,081$ ), 34. Antes de adentrarme a una nueva cultura o lengua, procuro investigar y tener un conocimiento previo a ésta ( $\bar{X}=4,00$ ;  $f=1,169$ ) y 55. Sé reconocer la personalidad de los demás ( $\bar{X}=4,15$ ;  $f=4,510^*$ ). Como se observa, en esta variable de comparación, se identificó únicamente una diferencia significativa en la variable de la muestra 55. Personalidad de los demás en la Autoconsciencia Crítica.

Los efectos del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes se pueden llegar a relacionar con activos tanto económicos, sociales como culturales en las familias de los estudiantes (Murphy, 2018). Es decir, los padres de los estudiantes que son profesionistas, que cuentan con una buena formación, con buenos salarios, por lo general tienen más posibilidades de brindarles a sus hijos una gama más amplia de recursos (Covadonga, 2001), llámese: a)

financieros: tenerlos en escuela particular, pagarles clases personalizadas o en el extranjero, inscribirlos en cursos de lengua, comprarles material de apoyo para su aprendizaje en la LE, entre otros) y b) culturales: tener un léxico más rico, oportunidades de irse de intercambio, realizar viajes por el país o en el extranjero, asistir a eventos o lugares culturales de paga, estar en un contexto familiar donde se hablen más lenguas).

Se han demostrado, en concordancia con Coleman (1966), que estos recursos les sirven a sus hijos para tener mayor éxito en la escuela, a diferencia de aquellos estudiantes cuyos padres tienen menor preparación (en cuanto a educación), trabajos mal pagados, están crónicamente desempleados o viven en la pobreza. Las diferencias de desempeño entre estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos es un indicador que se ve reflejado en su aprendizaje y transcurso por la carrera. Por ejemplo, varios de estos estudiantes han tenido la oportunidad de salir de viaje, conocer otros lugares, otras personas, es a partir de estas experiencias de viaje, que posiblemente el grado en que sientan el choque cultural en la cultura francófona no sea tan fuerte. De este modo, considerarían que entre la cultura mexicana y la francófona hay más similitudes que diferencias (Mahfud et al., 2015). A partir de ello, estos estudiantes de nivel medio alto es que pueden reconocer sus actitudes, valores y sentimientos, al mismo tiempo en que saben reconocer la personalidad de los demás.

Lo socioeconómico coincide con Buchmann (2002), en que influye, evidentemente, en la capacidad y motivación para aprender, en este caso sobre la valoración personal que se tiene de sí mismo en relación la lengua y cultura propia, así como de la extranjera. Son estudiantes a quienes les gusta promover el contacto e intercambio entre su cultura mexicana y la francófona. Además de que les gusta adentrarse, investigar, conocer, cada día más sobre estos elementos.

Figura 10.21 Análisis de la dimensión personal en “nivel socioeconómico”



Fuente: Elaboración propia

### Análisis cualitativo

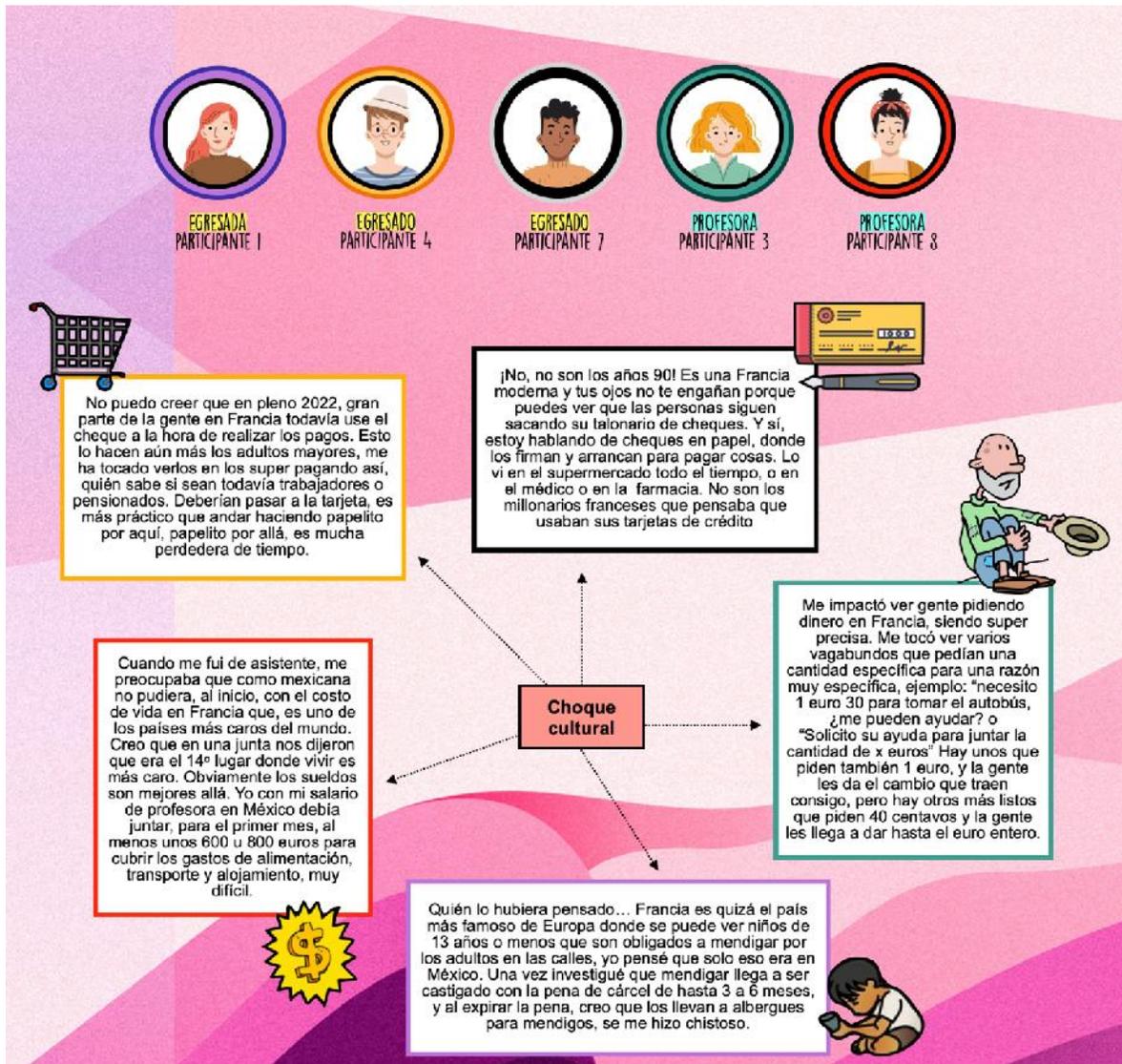
En la parte cualitativa, 5 participantes (3 egresados -P1, P4 y P7 y 2 profesoras -P3 y P8-) se expresaron sobre el nivel socioeconómico y su relación con un elemento de la dimensión personal (ver testimonios en la Figura 10.22), que fue el del choque cultural. En contraste con los resultados de los estudiantes en curso de la LEF, estos participantes, en sus testimonios, no evidenciaron hablar sobre aspectos que se pudiesen relacionar con el tema de mediador intercultural y la autoconsciencia crítica, a diferencia de los estudiantes en curso de la LEF que sí los abordaron. En este apartado no se hizo la distinción entre el plano personal y profesional, debido a que todos los testimonios eran de carácter personal.

La egresada P1 comentó que Francia es uno de los países del mundo más conocidos por tener menores de edad que son obligados a pedir limosna en las calles; pero eso lo descubrió hasta que llegó allá, antes no lo sabía, lo que resultó en un fuerte choque cultural (Hernández, 2012) para ella. En este sentido, ella empezó a investigar, y fue ahí donde entró nuevamente en choque al descubrir que había una pena de cárcel para este tipo de personas y, pasado un tiempo, podían llegar a terminar en albergues para mendigos. El egresado P4 externa que su choque cultural, relacionado a lo económico, fue cuando observó que mucha gente, en plena actualidad hace uso de los cheques como forma de pago, sobre todo los adultos mayores. Esto se ve, principalmente,

en los supermercados. Él piensa que posiblemente sea más cómodo para estas personas que son o trabajadores o pensionados y que se resisten al cambio para usar tarjeta de débito o crédito. El egresado P7, coincidió con el participante anterior, pues para él también representó un choque el imaginarse que todavía en Francia se vive en los años 90, pues mucha gente sigue utilizando su talonario de cheques a la hora de pagar. Este participante, admite que no era lo que esperaba, pues imaginaba que los franceses al tener un mejor capital económico podrían hacer uso de tarjetas de crédito.

La profesora P3, por su parte, tiene un testimonio parecido al de la P1, pues también aborda la pobreza que llegó a ver en Francia y la gente que pide dinero. Sin embargo, no es solo el pedir dinero, sino la forma en la que lo hacían, fue lo que le asombró, al grado de tomarlo como choque cultural. En este sentido, ella vio cómo pedían una cierta cantidad de dinero, para una razón muy específica, solicitando, por tanto, la ayuda de cierto monto. Eso en México, para ella, no es tan frecuente verlo. Es decir, que se pida, por escrito, cuánto y para qué va a ser la ayuda. Finalmente, la profesora P8 mencionó que cuando ella fue asistente de lengua tenía la gran inquietud de que el dinero con el que debía sobrevivir los primeros días no le fuera suficiente, pues el alto coste de vida no se comparaba con el de México (Funaro, 2016), de igual manera los ingresos eran muy por debajo de los que se dan en Francia. Por tanto, su choque cultural fue en relación a poder manejar los altos precios de los productos y servicios que se tenían en Francia, para ese entonces.

Figura 10.22 El nivel socioeconómico, red cualitativa en D.P.



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la sexta variable de comparación: "21. Número de L.E. que hablan", se observa que en 4 variables de la dimensión personal (10, 26, 27 y 52) (ver Figura 10.23), los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 4, es decir, lo que hablan cuatro lenguas expresaron una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que hablan entre 1 y 3 lenguas. Estas variables son: 10. Considero que estoy preparado para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona ( $\bar{X}=3,60$ ;  $f=3,367^*$ ); 26. Considero que es similar la cultura mexicana a la francófona ( $\bar{X}=3,00$ ;  $f=3,589^*$ ); 27. Sé reconocer mis actitudes, valores y sentimientos ( $\bar{X}=4,17$ ;  $f=1,464$ ) y 52. Sé reconocer mi propia personalidad ( $\bar{X}=4,16$ ;  $f=1,219$ ). En

esta variable de comparación se identificaron diferencias significativas (estadísticamente hablando); en dos variables, la 10. y la 26., pues resultaron mayores al 0.05.

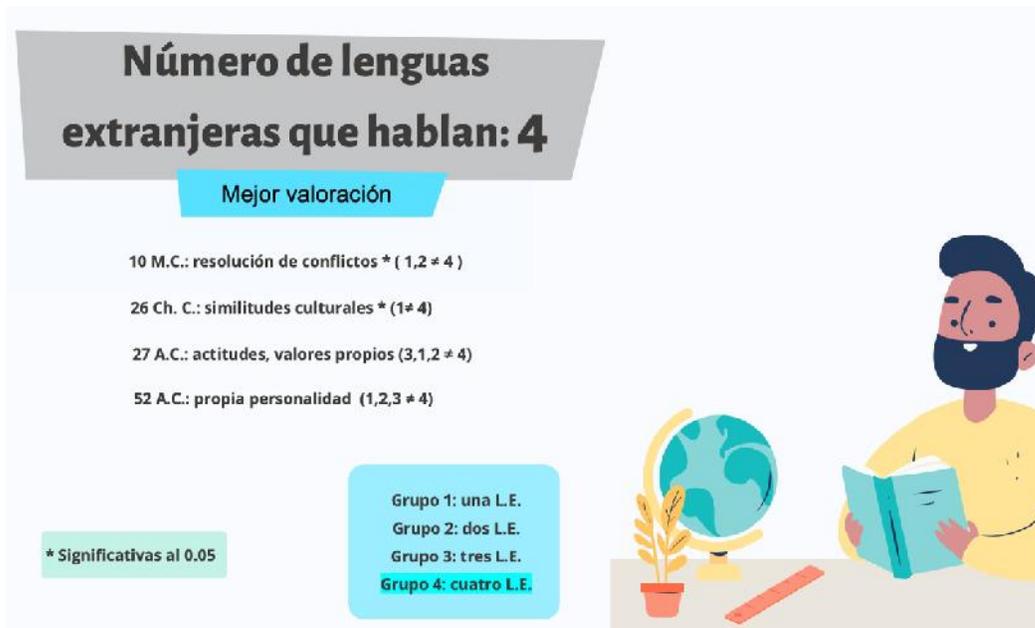
Los resultados dejan ver que entre más lenguas hablen los estudiantes, mejor preparados estarán para la resolución de conflictos que puedan suscitarse. La comunicación, en este contexto, alude al proceso de, en las lenguas implicadas, compartir e intercambiar información entre personas, grupos y partes potenciales, en una situación de conflicto. Esto implica que, a pesar de situaciones de conflicto, las personas, grupos o partes implicadas, pueden seguir hablando, intercambiando percepciones, suposiciones, estereotipos, actitudes, que han sido contruidos por conflictos frente a otros (Leonard et al., 2004). El compartir e intercambiar puede ayudar en gran medida a resolver crisis y construir confianza entre las partes implicadas con el fin de buscar paz. En concordancia con estos autores, Taylor (2014), señala que, generalmente, los conflictos se van desarrollando; no obstante, el uso apropiado del lenguaje, así como la elección de las palabras en la lengua, en gran medida, pueden llegar a reducir la intensidad del conflicto. Esto significa que los estudiantes que son políglotas estarían mejor preparados para intervenir como mediadores interculturales, al hacer uso de un discurso correcto, entendible, con sentido, durante una situación de conflicto.

Ahora bien, los estudiantes que hablan más lenguas expresaron que, entre la cultura mexicana y la francófona, ciertamente, hay más similitudes que diferencias. En muchos países del mundo, la gente suele hablar y aprender diferentes lenguas, en México, no es la excepción. Al aprender más de una lengua, se puede comprender mejor el mundo que a uno le rodea; al utilizar los conocimientos lingüísticos en condiciones reales o de aprendizaje, se va descubriendo, por tanto, el sistema cultural de los demás, así como el propio. Dankova (2021), ante este punto, señala que una persona que es políglota en el fondo, debe sentirse ella misma: las lenguas y culturas no le deben provocar fracturas ni conflictos identitarios, debe así, concebir su identidad cultural como un caleidoscopio donde los elementos que permanecen siempre iguales forman imágenes diferentes. No se trata de jugar roles pasando de una lengua a otra, ni de una cultura a otra, se trata de aprender de todas, de irse reconociendo a uno mismo, las actitudes, los valores, los sentimientos, de manera que al entrar en contacto con el otro se pueda llegar a tener una mejor convivencia lingüística y, por ende, cultural.

Hablar varias lenguas tiene la ventaja de tener una visión abierta del mundo y de no evolucionar en un universo cerrado. Esto, indudablemente, influye en las representaciones que se tengan.

Contrario a lo que se piensa, de que una persona entre más lenguas habla, puede ir desarrollando una segunda u otra personalidad de una lengua a otra (Matos y Mora, 2008), pues éstas no son fijas (Collins, 2011); en realidad la persona se ve llevada a expresar sus pensamientos de manera diferente (a través de los giros lingüísticos propios de cada lengua y la apropiación de los códigos culturales, de los lugares en los que se encuentra). Probablemente se tenga una forma diferente de expresarse o una actitud diferente, pero la personalidad no cambia. Ante esto, los estudiantes de la LEF, que son políglotas, saben reconocer, en mayor medida, su propia personalidad. Conocer la propia personalidad, conforme a Milton (1997), les permite identificar los rasgos de carácter dominantes; ser consciente de estas tendencias es saber desbaratar los automatismos con los que, generalmente, ellos actúan. Ponerle consciencia a este aspecto, convierte a cada uno de ellos en un actor de su vida en lugar de un espectador.

**Figura 10.23** Análisis de la dimensión personal en “número de L.E. que hablan”



Fuente: Elaboración propia

Para la séptima y última variable de comparación: “23. El nivel de francés”, se evidencia que en 1 variable de la dimensión personal (55) (ver Figura 10.24), los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del cuarto grupo, es decir, los de nivel B2, presentaron una mejor opinión que aquellos estudiantes de niveles inferiores (A1, A2 y B1). Esta variable es: 55. Sé reconocer la personalidad de los demás ( $\bar{X}=3,79$ ;  $f=2,488$ ). Cabe mencionar que, no se identificó diferencia significativa (estadísticamente hablando), en esta variable.

Comprender el tipo de personalidad de los demás puede ayudar a los estudiantes de la LEF a comprender las preferencias que tienen sobre ellos mismos, así como las preferencias de otras personas y cómo o por qué pueden ser diferentes. Los tipos de personalidad son útiles para reconocer cómo se lidera, se influye, se comunica, se colabora, se negocia y/o se maneja el estrés. Hay diversas formas de aplicar la comprensión del tipo de personalidad de los demás al lugar o situación en la que uno se encuentre. Esto corresponde con lo mencionado por Eysenck (1970) en que conocer la personalidad de los demás puede ayudarles con su estilo de mediación, para resolver conflictos, para comunicarse de manera más efectiva, para comprender cómo otros toman decisiones, por qué actúan como tal, entre otros.

Por consiguiente, contar con un nivel B2 de lengua francesa, les permite a estos estudiantes de la LEF contar con la fluidez necesaria para comunicarse, sin problema, con hablantes nativos o usuarios de la lengua francesa. Reconocer cómo son los demás, será clave para llevar a cabo una mejor comunicación (Cots, 2013). A través de la lengua francesa, a un nivel intermedio alto, los estudiantes de la LEF pueden dar cuenta y sustentar sus opiniones, pensamientos, sentimientos, en la conversación proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios, con el fin de evitar o reducir aquellos malentendidos culturales y/o lingüísticos que pudieran presentarse al entrar en contacto con el otro.

**Figura 10.24** Análisis de la dimensión personal en “el nivel de francés”



*Fuente: Elaboración propia*

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En lo que concierne a este último capítulo se presentan, en tres apartados, las conclusiones a las que se llegaron a través de esta investigación, sobre la competencia intercultural que tienen los estudiantes, en el contexto universitario poblano, que corresponde a la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la BUAP.

En el primer apartado se dan a conocer las conclusiones respecto a los elementos teórico – metodológicos que fundamentaron la investigación; en el segundo apartado se puntualizan las conclusiones acerca de los datos empíricos y, en el tercer apartado se presentan algunas recomendaciones sobre el desarrollo de competencia intercultural en los participantes que formaron parte de este proceso.

### *Conclusiones teóricas y metodológicas*

El estado del arte posibilitó la identificación de una carencia en cuanto a las investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera, en los estudiantes del nivel superior en México, principalmente en el estado de Puebla. Por consiguiente, esto permitió analizar y describir en qué medida se ha dado el desarrollo de estas dimensiones, además de ponerlas en práctica para la mejora de su desarrollo, con el propósito de que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar, descubrir y valorar los aspectos culturales presentes en la cultura de origen, así como de la cultura que acompaña a la lengua extranjera. Es decir, que aprendan a reconocer y objetivar el propio sistema de referencias, en el que puedan distanciarse de él (sin negarlo) y, por tanto, que puedan entender la existencia de otras perspectivas, otras miradas, al mismo tiempo en que se desarrollan capacidades empáticas como el ponerse en los zapatos de los demás, mientras se aprende sobre una lengua y cultura extranjera. La inclusión de la competencia intercultural en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, toma importancia en estos días, debido a que, en las clases, como en los métodos de enseñanza de esta lengua, no se suele abordar del todo una perspectiva dual que comprenda la lengua-cultura de origen y la lengua-cultura extranjera.

Esta significación tan parcializada de la enseñanza de la lengua, donde la interculturalidad no es tan evidente en los programas curriculares, o bien, en las actividades en clase, se debe en

gran medida a una falta de formación – institucional o del profesorado- sobre cómo acercarse a ésta. Se cree, ciertamente, que aún hace falta fortalecer las nociones, conceptualizaciones y estrategias didácticas para la enseñanza de FLE junto con el componente intercultural.

#### *Aportes y limitaciones metodológicas*

Para este apartado se toman en cuenta dos elementos: 1) los aportes y 2) las limitaciones metodológicas de la investigación. En lo que respecta a los aportes, el primer de ellos tiene que ver con la identificación de las distintas clasificaciones de autores respecto a la competencia intercultural, para posteriormente pasar a analizarlas y hacer de ellas una íntegra y reciente clasificación. Esta perspectiva permitió analizar los elementos conformados en las diferentes dimensiones de la competencia intercultural en la lengua francesa y cultura francófona; no obstante, esta vinculación permite numerosas posibilidades de análisis para otras lenguas, culturas, o participantes, puesto que la investigación posibilita replicarse o reconfigurarse para diversas temáticas.

El segundo aporte metodológico tuvo que ver con el diseño y la validez tanto del cuestionario (para la parte cuantitativa), como el guion de entrevista (para la parte cualitativa) elaborados para la investigación. Cabe mencionar que, para la primera parte, la cuantitativa, se realizó con fundamento y detalle el sistema de validación compuesto de cuatro procesos: 1) la validez de constructo, a través de la ejecución del método de Lawshe modificado por Tristán-López (2008). 2) El jueceo de 5 especialistas, que tomaron en cuenta, de la misma guía: a) la relevancia, b) la pertinencia y c) los aspectos formales. 3) El pilotaje del cuestionario, con una población de características muy parecidas a la que se investigó, esto con el propósito de probar antes el uso y desarrollo del cuestionario electrónico, el tiempo de aplicación, la congruencia entre los ítems, así como el llevar a cabo las adecuaciones respectivas, con base en las observaciones externadas por parte de los participantes. 4) La medición de la confiabilidad interna del cuestionario a través de la prueba de alfa de Cronbach. En resumen, la construcción y forma de validar tan rigurosa del instrumento propició la obtención de datos que coadyuvaran una interpretación objetiva y puntual de los resultados.

El segundo apartado, sobre las limitaciones metodológicas del estudio, tuvieron que ver, principalmente, con la organización y localización de los participantes, para la correcta recuperación de los cuestionarios. Una limitación surgió a raíz de la crisis sanitaria por COVID-

19, pues el acercamiento a los estudiantes, en curso, de la licenciatura no pudo ser efectuado en modalidad presencial, motivo por el cual, se tuvieron que conseguir, a través de la coordinación de lenguas, los correos institucionales, de la mayoría de los profesores, para que fueran ellos quienes posibilitasen el acceso a cada una de sus clases en línea. Dentro de esta misma limitante, hubo barreras como el hecho de que algunos profesores pudieran dar una parte muy reducida de su tiempo de clase para que los estudiantes contestasen el cuestionario en línea, esto pese a que se les indicó previo a entrar a cada clase, el tiempo estimado para el mismo. Otra barrera fue que, varios estudiantes, mencionaron haber tenido problemas de conectividad desde sus hogares, al tiempo en que respondían el cuestionario, a lo que tenían que volver a completarlo y eso, iba retrasando sus actividades y agenda programada, pues se trataba de un instrumento largo y detallado que pretendía conocer sobre los diferentes elementos de la competencia intercultural.

En cuanto a la parte cualitativa, de igual manera resultó una limitante a la hora de elegir a los participantes pues, en un principio, se pretendía trabajar únicamente con profesores; no obstante, de la larga lista a los que se les escribió, unos jamás respondieron, otros se disculparon, pero no querían participar, por temor a que se les fuese a reconocer después (aun cuando se les indicó que todo sería tratado de forma anónima). Fue por tal motivo que se pensó en incluir a los egresados de la LEF también, para que aportaran su visión, experiencia, conocimiento sobre la competencia intercultural, una vez acabada la licenciatura. Aunque fue más fácil localizarlos y se tenía mayor número de candidatos para participar, no dejó de ser complicado pues también hubo personas que aceptaron en un inicio, pero a la hora en que se programaba su respectiva entrevista, no se presentaban, lo cual iba atrasando el proceso de elección de los participantes para esta segunda etapa.

Otra limitante para esta parte cualitativa fue el tiempo. Es bien sabido que todas las investigaciones tienen un plazo aproximado para concluir el trabajo. En este caso no fue la excepción, pues se planteó, desde un inicio, terminar a tiempo, antes de finalizar el sexto semestre. Por tal motivo, la parte cualitativa, no llegó a ser abordada al mismo grado de profundidad que, en la cuantitativa, pues el tiempo, y el espacio en el propio documento, apuntaban a que se debía ir cerrando el mismo. Con esto, se reconoce que todavía se puede obtener un mayor provecho de la información proporcionada por parte de los participantes, el cual puede ser abordado, más adelante, a través de artículos en revistas y/o ponencias, que le den otro tipo de visibilidad a la presente investigación.

### *Hallazgos de la investigación*

El perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés mostró los rasgos generales que explican su identidad, así como las formas de ver y entender el mundo. Se trata de una realidad universitaria en la que, los indicadores del presente estudio confirman que en la LEF:

- a) hay una mayor presencia de mujeres, en otras palabras, se trata de una carrera altamente feminizada;
- b) se habla de una comunidad estudiantil joven, pues tiene estudiantes que se encuentran en el rango de 20 a 21 años (31.9%);
- c) la mayoría son estudiantes solteros (94.4%) con posibilidad para viajar o realizar otro tipo de actividades diferentes a los estudios de la carrera;
- d) un gran porcentaje de estudiantes nació en Puebla (188 estudiantes, 81.0%);
- e) es muy pequeño el porcentaje de aquellos estudiantes que sí han vivido en otro país (15 estudiantes, 6.5%), y de esos solamente 5 (2.17%) han tenido la oportunidad de radicar en un país francófono;
- f) se encontró que poco más de la mitad de los participantes (123, 53%) señalaron tener un nivel socioeconómico medio, corresponde al nivel C según la AMAI, es decir, los estudiantes provienen de familias que cuentan con recursos y servicios que les posibilitan tener una vida práctica, así como una calidad de vida “acertada” aunque sin fastuosidades ni excedentes;
- g) se visualiza que más de la mitad de la población estudiantil de la LEF (169 estudiantes, 72.8%) ha estudiado en escuelas públicas, previo al ingreso a la licenciatura, lo que muestra que su contacto con la lengua francesa y cultura francófona es totalmente nuevo al entrar a la LEF; esto explica que la población estudiantil (101 estudiantes, 43.5%) conozca únicamente 1 lengua extranjera, entre ellas el inglés;
- h) la gran mayoría de la población estudiantil (202, 87.1%) no ha tenido la oportunidad de viajar al extranjero en calidad de turista;
- i) más de la mitad de la comunidad estudiantil (183 estudiantes, 78.9%) ha tenido la oportunidad de viajar por la República Mexicana, en calidad de turista;
- j) el nivel de lengua francesa que predomina es el intermedio, con un B1 (78, 33.6%); no obstante, los estudiantes perciben alcanzar ese nivel hasta el 6º semestre (28, 12.06%);

- k) el número de estudiantes que inician la carrera partiendo de un nivel A1 es amplio; sin embargo, se evidenció que conforme van pasando de semestre el número se va reduciendo considerablemente, por lo que muy pocos son los que realmente llegan a alcanzar el nivel requerido para el egreso;
- l) se observa que muy pocos estudiantes están certificados en la lengua francesa. Entre estos, solo 15 personas (4.3%) tiene el DELF B1, mientras que únicamente 4 personas (2.1%) cuentan con el DELF B2, la certificación que les permite titularse de la licenciatura;
- m) casi la mitad de la población (117 estudiantes, 50.4%) respondió tener un conocimiento medio de su propia cultura; el 98.7% admitió tener ciertas deficiencias en cuanto a su nivel de conocimiento de la cultura mexicana. Por otra parte, 96 estudiantes (41.4%) mencionaron tener un nivel medio bajo de la cultura francófona.
- n) el mayor porcentaje (95 estudiantes, 40.9%), de entre las opciones dadas, es para los estudiantes que consideran que las horas de clase dedicadas tanto a la cultura francófona como mexicana no son suficientes;
- o) la mayoría de los estudiantes tiene familiares mexicanos (82.7%);
- p) en su núcleo familiar hay personas (52.59%) que hablan otras lenguas además del español.

De la dimensión simbólica, se encontró que los estudiantes de la LEF:

- a) tuvieron una efectividad, por encima del mínimo esperado (entre 60-100%), en 10 variables de las 20 comprendidas en esta dimensión. Estas variables fueron: artefactos audiovisuales (M), artefactos culinarios (M), prácticas culturales -ceremonias- (M), artefactos nacionales (M), prácticas culturales -comida- (M), artefactos musicales (M), tradiciones (M), significaciones (M), artefactos arquitectónicos (M) y artefactos escritos (M);
- b) tuvieron una efectividad, por debajo del mínimo esperado (entre 0-59%), en las otras 10 variables de esta dimensión: artefactos audiovisuales (F), artefactos arquitectónicos (F), artefactos musicales (F), artefactos culinarios (F), artefactos escritos (F), tradiciones (F), prácticas culturales -comida- (F), artefactos nacionales (F), significaciones (F) y prácticas culturales -ceremonias- (F);
- c) en la variable “haber vivido en otro país”, los estudiantes que sí han radicado fuera de México son los que tuvieron una mejor opinión que quienes no lo han hecho;

- d) en la variable “sexo”, el ser mujer u hombre no contribuye a explicar lo simbólico, pues no se encontró que las mujeres tuviesen una mejor opinión con respecto a los hombres o viceversa;
- e) en la variable “certificación internacional de lengua”, se observó que aquellos estudiantes que sí se han podido certificar alguna lengua extranjera cuentan con una mejor opinión que quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura;
- f) en la variable “viajar como turista al extranjero”, los estudiantes que sí han viajado fuera del país demostraron tener una mejor opinión con respecto a los que no han salido de México con fines turísticos;
- g) en la variable “haber viajado por México”, los estudiantes que han viajado por el propio país consiguieron tener una mejor opinión, en comparación con aquellos estudiantes que no han salido de Puebla, para viajar y conocer el país;
- h) en la variable “realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero”, aquellos estudiantes que sí han realizado algún tipo de intercambio manifestaron tener una mejor opinión que los que no han hecho intercambios;
- i) en la variable de comparación “familia con personas que sean de un contexto distinto al mexicano” se observa que aquellos estudiantes que tiene familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano tienen una mejor opinión respecto a las variables que quienes sólo tienen familia mexicana;
- j) en la variable “familiares que hablen otras lenguas además del español”, se demostró que los estudiantes que tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s), tuvieron una mejor opinión, con respecto a los estudiantes cuyas familias sólo hablan español;
- k) en la variable “edad”, los estudiantes que están entre 26 años o más, es decir, los más grandes, tuvieron una mejor opinión en las variables de la dimensión simbólica, en contraste con los estudiantes más jóvenes, que recién iniciaban la etapa universitaria;
- l) en la variable “estado civil”, se visualizó que los estudiantes que no están solteros ni casados, tuvieron una mejor opinión en las variables de la dimensión simbólica, que las estudiantes que se encuentran casadas;
- m) en la variable “régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que haber estudiado en el régimen privado les ayudó a tener una mejor opinión en las variables de la dimensión simbólica; esto en contraste con aquellos estudiantes que provienen del sector público, previo al ingreso a la LEF;

- n) en la variable “semestre actual”, se observa que, a mayor número de semestres cursados, tendrán mejor opinión de las variables de la dimensión simbólica, tal y como pasó con los de séptimo semestre con respecto a los estudiantes de semestres iniciales e intermedios;
- o) en la variable “nivel socioeconómico”, se muestra que entre más alto sea su nivel, tendrán mejor opinión de las variables de la dimensión simbólica. Como fue el caso del grupo de nivel “medio alto” en contraste con el nivel “medio bajo”;
- p) en la variable “número de L.E. que hablan”, se evidencia que, a mayor número de lenguas habladas, tuvieron mejor opinión de las variables de la dimensión simbólica, en contraste con los estudiantes que hablan una o dos lenguas, principalmente;
- q) en la variable “el nivel de francés”, se evidencia que, a mayor nivel de lengua francesa (por ejemplo, B2), se tiene una mejor opinión en las variables de la dimensión simbólica, a diferencia de los que están en niveles anteriores;
- r) en la variable “el número de continentes visitados”, se observa que los estudiantes que han estado en dos continentes tuvieron una mejor opinión en las variables de la dimensión simbólica, que los estudiantes que sólo han visitado uno;
- s) en la variable “regiones de México que conocen” se observa que los estudiantes que se encuentran en el grupo de los que han visitado tres regiones mantuvieron una mejor opinión, en las variables de la dimensión simbólica, que aquellos estudiantes que no han visitado ninguna región del país.

De la dimensión comunicativa, se encontró que los estudiantes de la LEF:

- a) tuvieron una efectividad, por encima del mínimo esperado (entre 60-100%), en 9 variables de las 20 comprendidas en esta segunda dimensión. Estas variables fueron: variedad diafásica (M), variedad diastrática (M), aspectos kinésicos -gestos-(M), indirectas (M), aspectos proxémicos (M), inferencias (M), variedad diatópica micro (M), aspectos kinésicos -mirada-(M), variedad diatópica macro (M), variedad diatópica macro (M);
- b) tuvieron una efectividad, por debajo del mínimo esperado (entre 0-59%), en las otras 11 variables de esta dimensión: malentendidos (F), inferencias (F), variedad diastrática (F), aspectos kinésicos -mirada- (F), aspectos proxémicos (F), malentendidos (M), variedad diatópica macro (F), variedad diatópica micro (F), variedad diafásica (F), aspectos kinésicos -gestos- (F), indirectas (F);

- c) en la variable “haber vivido en otro país”, se observa que aquellos estudiantes que han tenido la oportunidad de radicar en otro país tienen una mejor opinión que quienes no lo han hecho;
- d) en la variable “sexo”, el ser hombre o mujer contribuye a explicar lo comunicativo, pues se encontró que los hombres tuvieron una mejor opinión con respecto a las mujeres;
- e) en la variable “certificación internacional de lengua”, se reportó que aquellos estudiantes que sí se han podido certificar en alguna lengua extranjera cuentan con una mejor opinión que quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura;
- f) en la variable “viajar como turista al extranjero”, los estudiantes que sí han viajado fuera del país evidenciaron tener una mejor opinión con respecto a los que no han salido de México con fines turísticos;
- g) en la variable “haber viajado por México”, los estudiantes que han viajado por el propio país, consiguieron tener una mejor opinión, en comparación con aquellos estudiantes que no han salido de Puebla;
- h) en la variable “realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero”, aquellos estudiantes de la LEF que sí han realizado algún tipo de intercambio manifestaron tener una mejor opinión que los que no han tenido la oportunidad de haber realizado intercambios;
- i) en la variable de comparación “familia con personas que sean de un contexto distinto al mexicano” se observa que aquellos estudiantes que tienen familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano tienen mejor opinión que quienes no tienen familiares cercanos con otro contexto distinto al mexicano;
- j) en la variable “familiares que hablen otras lenguas además del español”, se demostró que los estudiantes que tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s), tuvieron una mejor opinión que quienes tienen familiares cercanos que sólo hablan español;
- k) en la variable “edad”, se vio que los estudiantes que están entre 24 y 25 años, casi los más grandes, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes (de 18 y 19 años), que recién inician la etapa universitaria.
- l) en la variable “estado civil”, se visualizó que los estudiantes que no están solteros ni casados, es decir, que cuentan con otro estado civil, tuvieron una mejor opinión que los que sí lo están;
- m) en la variable “régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que los estudiantes que estudiaron en el régimen privado tienen una mejor opinión comparada a aquellos

estudiantes que estuvieron en el sector público o en ambos, previo al ingreso a la carrera;

- n) en la variable “semestre actual”, se observa que los estudiantes que se encuentran cursando un mayor semestre (como el 7º) tuvieron una mejor opinión que los estudiantes de semestres iniciales e intermedios;
- o) en la variable “nivel socioeconómico”, se muestra que los estudiantes de la LEF que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio, medio bajo y bajo”;
- p) en la variable “número de L.E. que hablan”, se evidencia que los estudiantes de la LEF que se encuentran en el grupo 4, es decir, lo que hablan cuatro lenguas expresaron una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que hablan entre 1 y 3 lenguas;
- q) en la variable “el nivel de francés”, se mostró que los estudiantes que se ubican en un nivel B2, sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de niveles inferiores (A1, A2 y B1);
- r) en la variable “el número de continentes visitados”, se observa que los estudiantes que han visitado dos continentes tienen una mejor valoración, que aquellos estudiantes que no han salido de su país de origen o aquellos que sólo han viajado por un continente;
- s) en la variable “regiones de México que conocen” se observa que los estudiantes que han visitado las tres regiones de México (norte, centro y sur) sostuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes que, o no han salido de su lugar de origen o bien, solo han estado en una o dos regiones del país.

De la dimensión conductual, se encontró que los estudiantes de la LEF:

- a) tuvieron una efectividad, por encima del mínimo esperado (entre 60-100%), en 5 variables de las 16 comprendidas en esta dimensión. Estas variables fueron: discriminación -tipos- (M), etnorelativismo: cosmovisiones, discriminación -reacción- (M), prejuicios -cultura-(F) y prejuicios -lengua- (M);
- b) tuvieron una efectividad, por debajo del mínimo esperado (entre 0-59%), en las otras 11 variables de esta dimensión: prejuicios -cultura-(M), discriminación -tipos- (F), prejuicios -lengua- (F), estereotipos -origen- (MF), discriminación -reacción- (F), estereotipos -cultura- (F), etnocentrismo -intimidación (MF), estereotipos (M), etnocentrismo -cultura de origen- (MF), etnocentrismo -raro- (MF), etnocentrismo (F);

- c) en la variable “haber vivido en otro país”, se visualiza que los estudiantes que han tenido la experiencia de radicar en otro país presentaron una mejor opinión que quienes no lo han hecho;
- d) en la variable “sexo”, el ser hombre o mujer contribuye a explicar lo conductual, pues se encontró que las mujeres tuvieron una mejor opinión con respecto a los hombres;
- e) en la variable “certificación internacional de lengua”, se reportó que aquellos estudiantes que sí se han podido certificar alguna lengua extranjera cuentan con una mejor opinión que quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura;
- f) en la variable “viajar como turista al extranjero”, los estudiantes que sí han viajado fuera del país, expresaron tener mejor opinión en contraste con quienes no han viajado fuera del país;
- g) en la variable “haber viajado por México”, los estudiantes que sí han viajado por México, con el fin de conocer y descubrir su país, obtuvieron una mejor valoración, con respecto a aquellos estudiantes que no han salido de Puebla;
- h) en la variable “realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero”, los estudiantes que sí se han ido de intercambio, expresaron tener mejor opinión en lo conductual; a diferencia de quienes no han efectuado intercambios en el extranjero;
- i) en la variable de comparación “familia con personas que sean de un contexto distinto al mexicano” no se observan diferencias entre los dos grupos de comparación;
- j) en la variable “familiares que hablen otras lenguas además del español”, se vio que los estudiantes de la LEF que tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s), tuvieron una mejor opinión, con respecto a los estudiantes cuyas familias sólo hablan español;
- k) en la variable “edad”, se vio que los estudiantes de la LEF que tienen 26 años o más, es decir los más grandes, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes (de 18 a 25 años);
- l) en la variable “estado civil”, se visualizó que los estudiantes de la LEF que están casados, fueron quienes tuvieron mejor opinión de esta dimensión;
- m) en la variable “régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que los estudiantes que han estudiado en ambos regímenes, conservan una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que únicamente han estudiado en el sector privado o en el público, previo al ingreso a la LEF;
- n) en la variable “semestre actual”, se ve que los estudiantes de la LEF que se encuentran cursando el séptimo semestre son los que tienen una mejor opinión que aquellos estudiantes de semestres iniciales e intermedios;

- o) en la variable “nivel socioeconómico”, se observa que los estudiantes que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” tuvieron nuevamente una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio, medio bajo y bajo”;
- p) en la variable “número de L.E. que hablan”, se evidencia que los estudiantes que hablan cuatro lenguas, expresaron tener una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que hablan entre 1 y 3 lenguas.
- q) en la variable “el nivel de francés”, se mostró que los estudiantes que se ubican en un nivel B2, evidenciaron una mejor opinión que aquellos estudiantes de niveles inferiores (A1, A2 y B1);
- r) en la variable “regiones de México que conocen” se observa que los estudiantes que han visitado las tres regiones de México (norte, centro y sur) presentaron la mejor opinión que aquellos estudiantes que, o no han salido de su lugar de origen o bien, solo han estado en una o dos regiones del país.

De la dimensión personal, se encontró que los estudiantes de la LEF:

- a) tuvieron una efectividad, por encima del mínimo esperado (entre 60-100%), en 6 variables de las 12 comprendidas en esta dimensión. Estas variables fueron: A.C. propia personalidad, A.C. actitudes / valores propios, M.I. promover intercambio cultural, A.C. actitudes / valores de los demás, choque cultural: recuperación y choque cultural: conocimiento previo.
- b) tuvieron una efectividad, por debajo del mínimo esperado (entre 0-59%), en las otras 6 variables de esta dimensión: A.C. personalidad de los demás, choque cultural: experiencias, M.I. sensibilización, choque cultural: similitudes lingüísticas, M.I. resolución de conflictos y choque cultural: similitudes culturales;
- c) en la variable “haber vivido en otro país”, los estudiantes que han tenido la oportunidad de vivir en otro país, tienen una mejor opinión que quienes no lo han hecho;
- d) en la variable “sexo”, se obtuvo una mejor valoración por parte de los hombres con respecto a las mujeres;
- e) en la variable “certificación internacional de lengua”, se vio que aquellos estudiantes que sí se han podido certificar alguna lengua extranjera valoran mejor esta parte personal, a diferencia de quienes no se han certificado previamente o a lo largo de la licenciatura;

- f) en la variable “viajar como turista al extranjero”, los estudiantes de la LEF que sí han viajado fuera del país demostraron tener una mejor opinión con respecto a los que no han salido del país de México con fines turísticos;
- g) en la variable “haber viajado por México”, los estudiantes que sí han viajado por México, obtuvieron una mejor opinión, en contraste con aquellos estudiantes que no lo han hecho;
- h) en la variable “realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero”, aquellos estudiantes que sí han realizado intercambios demostraron tener una mejor opinión que los que no han hecho;
- i) en la variable de comparación “familia con personas que sean de un contexto distinto al mexicano” los estudiantes que tienen familiares cercanos con otro contexto tuvieron mejor opinión en la dimensión personal;
- j) en la variable “familiares que hablen otras lenguas además del español”, se vio que los estudiantes que no tienen familia cercana que sí hable otra(s) lengua(s) además del español, tuvieron una mejor opinión, con respecto a los estudiantes que en cuyas familias sí se hablan más lenguas además del español;
- k) en la variable “edad”, se vio que los estudiantes de la LEF que tienen 26 años o más, es decir los más grandes, tienen una mejor opinión que los estudiantes más jóvenes (de 18 a 25 años);
- l) en la variable “estado civil”, se visualizó que los estudiantes que están casados, fueron quienes tuvieron mejor opinión de esta dimensión;
- m) en la variable “régimen previo a la licenciatura”, se aprecia que los estudiantes que provienen del régimen privado, presentaron una mejor opinión comparada a aquellos que han estudiado en el sector público o en ambos, previo al ingreso a la LEF;
- n) en la variable “semestre actual”, se ve que los estudiantes que están cursando el séptimo semestre, demostraron tener una mejor opinión que los estudiantes de semestres iniciales e intermedios;
- o) en la variable “nivel socioeconómico”, se observa que los estudiantes que se ubican dentro del grupo de nivel “medio alto” tuvieron nuevamente una mejor opinión que aquellos estudiantes de nivel “medio, medio bajo y bajo”;
- p) en la variable “número de L.E. que hablan”, se evidencia que los estudiantes que hablan cuatro lenguas, expresaron tener una mejor opinión comparada a aquellos estudiantes que hablan entre 1 y 3 lenguas;

- q) en la variable “el nivel de francés”, evidenció que los estudiantes que se ubican en un nivel B2, tuvieron una mejor opinión que aquellos estudiantes de niveles inferiores (A1, A2 y B1).

### *Recomendaciones para la institución*

Estas recomendaciones derivan de los resultados obtenidos de las percepciones y estimaciones que externaron los dos grupos de participantes: 1) los estudiantes, 2) los egresados y profesoras. De manera general, ambos grupos manifestaron estar conformes con el programa educativo que se oferta en la LEF, ya que esta licenciatura les permite el contacto a un sector profesionalizador, dinámico y diversificado. Aunado a lo anterior han exteriorizado que la LEF los ha acercado a una primera idea global de ese sector, brindándoles una formación interdisciplinar que combina la teoría con la práctica; por medio de aportes transversales como la didáctica, la sociolingüística, la literatura, la lingüística, así como una dimensión reflexiva articulando experiencias (aprendizajes) observaciones de clase y reflexiones, para más tarde poder desenvolverse como profesores en el salón de clase.

Asimismo, conforme a los testimonios de los participantes, se localizó, en la calidad del trabajo sostenible, que el mercado laboral de los profesores de francés presenta barreras para quienes no cuentan con certificaciones oficiales de lengua francesa, en niveles de B2 y superiores. Por tal motivo, es preciso que el nivel de lengua francesa mejore, con la intención de que, al finalizar la carrera, los egresados cuenten con un nivel mínimo de B2 y se dispongan a certificarlo. Ahora bien, la recomendación sería que conforme pasa cada año, los estudiantes fuesen certificando cada nivel desde el básico A1, posteriormente el A2, más tarde el B1 y finalmente el B2. Esto con varias intenciones: 1) que ellos también vayan conociendo la estructura de cada certificación, qué es lo que se espera que hagan en cada nivel, y, en un futuro cercano, ellos, al dar clases de francés tengan ese referente de las certificaciones al momento en que sus estudiantes busquen también presentarlas; 2) que les brinde mayor seguridad y confianza el hecho de que, ya hayan presentado anteriormente una certificación de lengua y no están, por ende, dando el salto directo a presentar un nivel B2, del cual han sólo han tenido el acercamiento a través de exámenes de simulación.

Ahora bien, se sabe que estos costos en las certificaciones no son económicos y, tomando en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes es, por tal motivo, que se les daría un año

para que ahorrasen y la presentaran (A1- 693 MXN, A2- 770 MXN, B1- 810 MXN y B2- 950 MXN) recordando que éstas no tienen fecha de expiración y cuentan como currículum que les beneficiará, en gran medida, al momento de buscar trabajo. No obstante, si lo económico sigue representando para ellos un problema, podría pensarse en la aplicación de un “examen interno como requisito de permanencia”, cumpliendo con todas las características como si fuese un examen real de certificación de francés; de forma que se vaya haciendo un filtro y asegure que los estudiantes van cumpliendo estrictamente con lo que se esperaría de ellos en cada semestre con el objetivo de que, al finalizar, ellos, ahora sí, puedan presentar por primera vez su certificación B2.

Otra barrera para los profesores de francés, a la hora de buscar trabajo es que, varios empleadores buscan que las personas hayan tenido la experiencia de salir al extranjero, y preferiblemente que hayan estado en algún país francófono, ya sea por recreación o con fines específicos como los intercambios o trabajos. A este respecto, haber ido al extranjero representa una oportunidad de experimentar otra cultura y ver el mundo de una manera distinta. Es una oportunidad para conocer gente, compartir ideas y aprender. Es el punto de partida para hacer de esos viajes un intercambio cultural y enriquecimiento personal. Es por tal motivo que se les recomendaría ampliamente a los estudiantes que efectuaran intercambios académicos en el extranjero.

El nivel de los estudiantes, tanto de la cultura propia como la extranjera (francófona), demostró ser bajo; por lo tanto, si se pretende que “los egresados se desenvuelvan como mediadores interculturales, empleando los conocimientos de lengua y cultura; manteniendo también una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” (Plan de Estudios de la LEF, 2019), es preciso que se replantee la oferta educativa. Sería altamente conveniente que se integrasen en la malla curricular más materias relacionadas a la cultura e interculturalidad; puesto que, las que se dan actualmente, siguen siendo insuficientes y carecen de continuidad, al darse ya sea, en semestres iniciales, o semestres finales. Del mismo modo, si se busca que los egresados cuenten con bases sólidas de cultura e interculturalidad, habría que evaluar el cambio a otros métodos de enseñanza de FLE que traten, en mayor medida, estos aspectos, de manera objetiva, completa y reciente.

De acuerdo con los testimonios de los egresados, se hace mención que algunos de los docentes de la LEF siguen remitiendo en sus clases a temáticas socioculturales, en razón de que

abordan principalmente los arquetipos de la vida diaria (por arquetipos se hace alusión a una percepción positiva, inclusive sobre valorada, de los referentes culturales franceses); concretamente sobre aquellos vinculados a los artefactos culturales, de la dimensión simbólica, como los musicales, los arquitectónicos, los culinarios. Dicho lo anterior, se evidencia que aún se están viendo los contenidos desde una perspectiva sociocultural, lo que precede a lo intercultural. Es por ello que, otra de las recomendaciones sería el brindar una formación a docentes para promover el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. Primeramente, que ellos conozcan qué es, qué comprende, cómo se aborda, entre otros. Esta formación podría servirse de diversos tiempos y recursos, como fichas ilustrativas, documentos, artefactos audiovisuales, que puedan orientarlos en la incursión de la promoción de la competencia intercultural en sus estudiantes. Estos con la intención de presentar aspectos y fenómenos que van pasando desde las lenguas culturas hasta llegar a la competencia intercultural, así como la intención de formar en ellos una dinámica de auto reflexión y exploración de sus propias representaciones sociales y elementos que conforman cada una de las dimensiones de la competencia intercultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aballouche, S. (2002). La mediación intercultural. *Anuario de psicología*, Vol. 33(4), 593-596.
- Abdallah-Preteceille, M. (1996 a). Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le monde*, número spécial, pp. 28-38.
- Abdallah-Preteceille, M. (1996 b). *Éducation et communication interculturelle*. PUF. <http://infinity.wecabrio.com/read/2130522939-education-et-communication-interculturelle.pdf>
- Abdallah-Preteceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, (87), 34-41. [https://www.researchgate.net/publication/250294626\\_Pour\\_un\\_humanisme\\_du\\_divers](https://www.researchgate.net/publication/250294626_Pour_un_humanisme_du_divers)
- Abril, C. (2007). Functions of a National Anthem in Society and Education: A Sociocultural Perspective. *Bulletin of the Council for Research. Music Education*, (172), 69-87.
- Abuarqoub, I. A. (2019). Language barriers to effective communication. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 64-77.
- Abuddygram. (2020). *Interculturalidad: vivir en otro país y adaptarse a lo distinto*. Razones y consejos para estudiar en el extranjero y no morir en el intento.
- Acosta Silva, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Universidad de Guadalajara.
- Adler, A. y Gundersen, N. (2008). *International dimensions of organizational behavior* (5ta ed.). Thomson South-Western.
- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: an alternative view of culture shock, *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.
- Adler, R. B. y Rodman, G. (1999). *Understanding Human Communication*, Oxford University Press.
- AFS, Intercultural Programs. (2012). *Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural*.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, (7), 43-52.
- Aguirre Beltrán, G. (1967). *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizo América*. Instituto Indigenista Interamericano, México.
- Agyeman, J. (2017). *Interculturally Inclusive Spaces as Just Environments*.
- Akesson, L. (1997). *Mellan levande och döda. Fo"resta"llningar om kropp och ritual [Between the living and the dead. Conceptions regarding body and ritual]*. Stockholm: Natur och kultur.
- Akhtar, I & Cheema, K. U. R. (2013). Evaluation of principal performance in public and private sector schools. *International Journal of Management & Organizational Studies*, 2 (3).

- Alfaro, C. (2012). *Metodología de la Investigación Científica Aplicado en la Ingeniería*. Universidad Nacional de Callao.
- Alfaro, R. (1970). *Diccionario de anglicismos*. Gredos
- Alliance Française Mexico. (2022). *Certificaciones DELF DALF*. <https://www.alianzafrancesamx.edu.mx/certificaciones/delf-dalf>
- Allport, G. (1954). *The nature of the prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Almaguer, J. A., Vargas, V. V. y García, R. H. (2014). *Interculturalidad en Salud Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud* (3ra ed.). Secretaría de Salud. Programa Editorial del Gobierno de la República. <http://www.dgplades.salud.gob.mx/Contenidos/Documentos/MedicinaTradicional/InterculturalidadSalud.pdf>
- Alonso, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. *Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090808.pdf>
- Alsina, M. R. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, (36), 11-2. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020/27854>
- Alsina, M. R. (2000). La comunicación intercultural. *Ámbitos*, (4), 335-336. <https://www.redalyc.org/pdf/168/16800425.pdf>
- Alvar, M. (1990). *La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio*. Estudios sobre variación lingüística, pp.13-26.
- Anderson, P. (2005). Le multiculturalisme. En A. Supiot (Ed), *Tisser le lien social*, (pp.105-116). Maison des sciences de l'homme.
- Anjalin, U., Mazumdar, A. y Whiteside, E. (2017). Asian Students' Experience of Culture Shock and Coping Strategies, 7-13.
- Apprendre le français avec HelloFrench. (17 de junio 2020). *15 Gestes utilisés en France + Signification - Pfff, j'en ai marre, il est fou...* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=oM5QgKu2cs4>
- Armenta, C. y Díaz, R. (2008). Comunicación y Satisfacción: Analizando la Interacción de Pareja Psicología Iberoamericana. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 23-27.
- Ashmore, R. y Del Boca, F. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Azpilicueta, M. y Garrido, J.L. (2016). *Conocemos los estereotipos y prejuicios para evitar la discriminación. Unidades didácticas*. Educación secundaria educación.
- Baby-Ramírez, Y. (2015). Las fiestas populares tradicionales, reflejo de la identidad cultural de las comunidades”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2015/05/fiestas.html>

- Baguley, K. (2000). *Culture shock!* Graphic Arts Center Publishing Company. Portland, Oregon. USA.
- Balart, M.J. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Claves del poder personal*.
- Banks, J.A. (2008), *Multicultural education: issues and perspectives*. Wiley.
- Barbara, A. (1987). *Le mariage interculturel : modèle type matrimonial*. Thèse d'État, Paris V-Sorbonne, 662 pages.
- Barbosa, J; Barbosa, J & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecnológica*, (pp. 83-105). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci_abstract)
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage. Etudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. <https://n9.cl/lb0wt>
- Bartolomé, M. (1997). Líneas de investigación del grupo de investigación en educación intercultural. *Revista De Investigación Educativa*, 17(2), 463-469. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122011>
- Bedichek, R. (1960). *The Sense of Smell*. Londres: Michael Joseph.
- Beinhauer, W. (1985). *El español coloquial*. Gredos.
- Bekker, J. (2008). *La chanson dans la classe de français langue étrangère : Un apprentissage enchanté*.
- Bennett, M. (1986). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, en Paige, R. M. (bajo la dirección de), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*, New York, University Press of America, p. 27-70.
- Bennett, M. (1997). *How not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language*. TESOL. [https://scholar.google.it/citations?user=hj8DU0UAAAAJ&hl=en#d=gs\\_md\\_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview\\_op%3Dview\\_citation%26hl%3Den%26user%3Dhj8DU0UAAAAJ%26citation\\_for\\_view%3Dhj8DU0UAAAAJ%3AL8Ckcad2t8MC%26tzm%3D360](https://scholar.google.it/citations?user=hj8DU0UAAAAJ&hl=en#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Den%26user%3Dhj8DU0UAAAAJ%26citation_for_view%3Dhj8DU0UAAAAJ%3AL8Ckcad2t8MC%26tzm%3D360)
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. En Wurzel, J.S. (éd.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, (pp. 62-77). Newton, MA, Intercultural Resource Corporation. [https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming\\_ic\\_competent.pdf](https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf)
- Benney, M. y Hugues, E.C. (1970). Of sociology and the interview. En Denzin, N.K. (Ed) *Sociological Methods: A Sourcebook*. Chicago: Aldine.

- Benson, P., Leffert, N., Scales, P. y Blyth, D. (2012). Beyond the "Village" Rhetoric: Creating Healthy Communities for Children and Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16. 3-23.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. [https://www.researchgate.net/publication/318120783\\_1966\\_LES\\_PROBLEMES\\_DE\\_LINGUISTIQUE\\_GENERALE\\_D%27EMILE\\_BENVENISTE](https://www.researchgate.net/publication/318120783_1966_LES_PROBLEMES_DE_LINGUISTIQUE_GENERALE_D%27EMILE_BENVENISTE)
- Berbinski, S. (2015). *Le Dit et le Non-Dit - Langage(s) et traduction*. Peter Lang.
- Berger, P. L. y Kellner, H. (2006). Le mariage et la construction sociale de la réalité, en Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, *La construction sociale de la réalité* (pp. 307-334).
- Berman, R. (2021). *Traveling Within Your Own Country During the Pandemic*. Toristy.
- Bernabé, M. d. M. (2012). Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, (11), 67-76. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernard, C. (2006). *Interculturalidad, pluralismo médico, enfermedades y aflicciones*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.8162>
- Berthoud, A. C. (1986). Ambiguïté, malentendu et activité paradiscursive. *Travaux neuchâtelois De Linguistique*, (11), 109-118.
- Berthoud, A.C. (1986). *Ambiguïté, malentendu et activité paradiscursive*. Tranel 11.
- Besses, L. (1905). *Diccionario de argot español*. Sucesores de Manuel Soler.
- Bilton, I. (2018). *5 things to consider before choosing a study abroad destination*. Study International.
- Biojout de Azar, I. (2015). *De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua : El francés y su correlato en español*. La Plata : EDULP.
- Birdwhistell, R. (1960). Report of the Ninth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study. Implications of Recent Developments in Communication. *Research for Evolutionary Theory*. En W. M. Austin (pp.149-155).
- Bisquerra, R. (2019). La educación emocional debe desarrollarse toda la vida. *Educación 3.0*, 35, 34-38.
- Blanchet, P. y Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Europe France. [https://www.researchgate.net/publication/301652604\\_Regards\\_critiques\\_sur\\_la\\_notion\\_d%27interculturalite\\_Pour\\_une\\_didactique\\_de\\_la\\_pluralite\\_linguistique\\_et\\_culturelle](https://www.researchgate.net/publication/301652604_Regards_critiques_sur_la_notion_d%27interculturalite_Pour_une_didactique_de_la_pluralite_linguistique_et_culturelle)
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE Investigación*, 33.

- Blu, D. (1999). Introduction. En Centre de Documentation Tiers-monde (éd.) *Se former à l'interculturel. Expériences et propositions*. Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer <http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/271SeFormerAllInterculturel.pdf>
- Bobo, L., y Tuan, M. (2006). *Prejudice in politics: group position, public opinion, and the Wisconsin treaty rights dispute*. Cambridge: Harvard University Press
- Bogacki, K. y Giermak-Zielińska, T. (1999). *Introduction à la grammaire de l'ancien français*. Publications de l'Institut de Philologie Romane Université de Varsovie. Série: Manuels. [http://irom.wn.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/Introduction\\_Ancien\\_Francais.pdf](http://irom.wn.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/Introduction_Ancien_Francais.pdf)
- Bolten, J. (2001). Interkulturelle Assessment-Center. In: W.Sarges (Hg.), *Weiter- entwicklungen der Assessment Center-Methode*.
- Borobio, D. (1995). Familia y cultura. *Revista de ciencias y orientación familiar*, ISSN 1130-8893, N° 11, 1995, págs. 7-24.
- Borrero Barrera, M. J. y Cala Carvajal, R. (2000). *Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE*. ASELE actas XI.
- Bot, H. y Verrept, H. (2013). Role Issues in the Low Countries. Interpreting in mental healthcare in the Netherlands and Belgium. En: Schäffner C., Kredens K., Fowler Y. (eds.) *Interpreting in a changing landscape*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.109.11bot>
- Bourdieu, P. (1980). *L'identité et la représentation*. Actes de la recherche en sciences sociales, n°35, p85.
- Bourhis, R. (2001). Acculturation, language maintenance and language loss. En: J. Klatte-Falmer and P. van Avermaet (Eds.) *Language Maintenance and Language Loss*. (pp. 5-37). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Bourhis, R.Y. y Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. En R. J. Vallerand (Éd.) : *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 707-773).
- Bourhis, R.Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. In J.A. Fishman (ed.), *Can threatened languages be saved?* 101-141. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Bourhis, R.Y., Moise, L.C., Perreault, S. y Sénécal, S. (1997). *Towards an interactive acculturation model: A Social Psychology Approach*. *International Journal of Psychology*, 32, 269-386.
- Brakke, N (2018). *Speak up at school. How to Respond to Everyday Prejudice, Bias and Stereotypes. A teaching tolerance publication*.
- Breton, P. (2003). *Éloge de la parole*. Paris: La découverte.
- Brizendine, L. (2006). *The Female Brain*. Morgan Road.
- Broda, J. y Báez, F. (coords.). (2001). *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, Conaculta-FCE, México, pp. 165-238.

- Brown, D. & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, S. y Jordania, J. (2011). "Universals in the World's Musics". *Psychology of Music*, 41(2), 229–48.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. En A. Gamoran y A.C. Porter, *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*, 150-197. National Academies Press.
- Burgos, N. (2011) *Investigación Cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in Language Teaching. *A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://es.scribd.com/document/248400197/DEVELOPPER-LA-DIMENSION-INTERCULTURELLE-BYRAM-pdf>
- Caballero, C., Edwards, R. y Puthussery, S. (2008). *Parenting 'mixed' children: negotiating difference and belonging in mixed race, ethnicity and faith families*.
- Cabrelles, M<sup>a</sup> S. (2006). *La influencia de las emociones en el sonido de la voz*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-influencia-de-las-emociones-en-el-sonido-de-la-voz/html/>
- Cagnolati, B. (2007). *Gramática contrastiva castellano-francés*. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.
- Cala, R y Borrero M. J. (2000). ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: *actas del XI Congreso Internacional ASELE*.
- Camacho, J. M. (s.f.). Fidelidad e Infidelidad en las Relaciones de Pareja. *Nuevas respuestas a viejos interrogantes*.
- Camille, Clay. (2021). *Mariages et traditions: un mariage haïtien*. Mariage en Normandie. Catholique de Louvain. Belgique.
- Campus France. (2017). *Pour tout savoir sur le TCF, DELF/DALF ET TEF*.
- Carballal Broome, A. y Pinillos Costa, M.J. (2018). La personalidad multicultural y su relación con la educación en el extranjero. *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*, 2, (129-145).

- Carré, M. (2015). *D'où vient le cliché du Parisien béret / baguette ?* <https://www.lebonbon.fr/paris/societe/dou-vient-le-cliche-du-parisien-beret-baguette/>
- Casas Gómez, M. (1993). Consideraciones sobre la variación diafásica. *Pragmalingüística*, (1) 99-123.
- Cassirer, E. (2013). Filosofía de las formas simbólicas II, p. 30, n. 7. *EN-CLAVES del pensamiento*, (14), 85-101.
- Castillo-Ríos, B. F. (2017). Valores e implicaciones sociales del Himno Nacional Mexicano. *La Colmena*, (93), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446351733005>
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, (1), 127-140.
- Causa, M. (1991) Les Effets d'asymétrie dans la communication exolingue: les malentendus communicatifs. *Mémoire de DEA en Sciences du Langage*, Université de Paris X-Nanterre.
- Cerón H., (2016). Desigualdad en el consumo turístico de los hogares en México. En M. I. García, M. C. Martínez y H. Ríos (eds.), *Equidad y desarrollo económico: retos de las políticas públicas en México* (pp. 149-162).
- Chaín Revueltas, R. (Comp.). (2001). *Deserción, rezago e ineficiencia terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica
- Chanona Pérez, O.G. (2011). *Lacandonas de Chiapas: negociación e identidad dentro del ecoturismo*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Chanona Pérez, O.G. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. París: Hachette.
- Charmaz K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la Justicia Social. En: Denzin N, Lincoln Y. *Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. 270-325.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Chassot, O. (2020). *Apprendre les langues: pourquoi et comment devenir polyglotte ?*
- Chen, L. (2015). *Intercultural Communication*.
- Chimamanda, N. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED talk.

- Christov-Moorea, L., Simpson, E., Coudéb, G., Grigaitytead, K., Iacobonia, M. y Ferrari, P. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46(4), 604-627.
- CIDH. (s.f). *Pobreza y derecho humanos*. OEA, más derechos para la gente.
- Cifuentes, M. R., Osorio, F. y Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte*. Cuadernillos de trabajo social. Universidad de Caldas.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1),61-71.
- Clarke, S. (2005). Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*.
- Classen, C. (1993). *Worlds of Sense: Exploring the Senses in History and Across Cultures*. Londres: Routledge.
- Clifford-Vaughan, M y Villegas, O. (1961). El Individualismo en la Cultura Francesa. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 23, No. 2, pp. 453-463.
- Clouet, L.M. (2014). Revisiter la traduction en entreprise : un vecteur d'efficacité stratégique et opérationnelle dans un environnement multiculturel. *Gérer et comprendre*, (118), 6-14. <http://www.anales.org/site/gc/2014/gc118/GC-118-article-CLOUET.pdf>
- CNDH. (2017). *Igualdad y prohibición de discriminación*. [http://www.cndh.org.mx/Derecho\\_Igualdad\\_Prohibicion\\_Discriminacion](http://www.cndh.org.mx/Derecho_Igualdad_Prohibicion_Discriminacion)
- Cohen Emerique, M. (2007). L'approche interculturelle dans le travail aupres des migrants. En M.Santerini, P.Rggio (a cura di), *formazione interculturale: teoria e pratica, edizioni unicopli*, Milano.
- Cohen, E. (2007). *Surviving the Culture Shock*. Training And Development Online.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washintong, D.C. Government Printing Office.
- Collins, D. y Tisdell, Clement. (2002). Gender and Differences in Travel Life Cycles. *Journal of Travel Research*.
- Collins, N. (2011). *Polyglots Might Have Multiple Personalities*.
- Comme une Française. (2014). *12 Common French Gestures*. <https://www.youtube.com/watch?v=tn2kew1FiWw>
- CONAPRED. (2009). *Y tú, ¿cómo discriminas?* México. [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/YTCD-CJ.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/YTCD-CJ.pdf)
- CONAPRED. (2011). *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación*.
- COPRED. (2018). *Educación para la no discriminación*. <https://www.animalpolitico.com/capital-plural/educacion-para-la-no-discriminacion/>

- COPRED. (2021). *El Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México*.
- Corbett, J. (2016). Communicative competence (D. Li, Trans.). Key Concepts in Intercultural Dialogue.
- Corbin, A. (1986). *The Foul and the Fragrant: Odor and the French Social Imagination*. Harvard: Harvard University Press.
- Corts, D. y Pollio, H. (1999). Spontaneous productions of figurative language and gesture in college lectures. *Metaphor and Symbol*, 14(2), 81-100. *Critique La Linguistique*, 23, 35-48.
- Coseriu, E. (1982). *Teoria Del Lenguaje Y Linguistica General*. Editorial: Gredos.
- Cosnier, J. (1987). Expression et régulation des émotions dans les interactions de la vie quotidienne. *Colloque Emotions*, Maison des Sc.de l'Homme, Paris.
- Cots, J. M. (2013) Language awareness. In C. Chapelle (Ed.) *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7).
- Cotton, N. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (168), 445-458.
- Coulangeon, P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte.
- Covadonga. R. de Miguel (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.
- Crippen, C. y Brew, L. (2007). Intercultural parenting and the transcultural family: a literature review. *The family journal*, 15(2), 107-15.
- Cross, S., Day, A. G., Proctor, E. C., Harding, A. K. y Morford, A. (2013). Cross-cultural and intercultural mentorship in academe: American Indian culturally grounded constructs applied in social work education. *Reflections: Narratives of Professional Helping*, 18(3), 27-36.
- Cruz Díaz, M. del R. (2003). La comunicación no verbal en contextos educativos. De lo que dicen las miradas. *Revista científica de comunicación y educación*, 188-194
- Cruz-Díaz, R. (2003). De lo que dicen las miradas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (20), 188-194.
- Cruz, Y. & Cruz, A. K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação* (Campinas).
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Editor CLE International. <https://sites.google.com/site/dowtrareeco/dictionnaire-de-didactique-du-francais-langue-etrang-76295852>
- Curti, H. (2014). Sobre la práctica diaria. Espacio, tiempo y cuerpo. *European Shaku-hachi Society*. <https://shakuhachies.files.wordpress.com/2013/05/practica-diaria-espacio-tiempo-cuerpo-spn.pdf>

- Dankova, N. (2021). *Multilingual and multicultural people and their identity*.
- Datta, V. (2017). *The Power of History, Language & Culture*. Wellesley College.
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza.
- Dawra, V. (2016). *What does it mean to be mature? The times of India*.
- De Assunção Barbosa, L. M. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 165-181.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International. [https://www.researchgate.net/publication/283301958\\_L%27INTERCULTUREL](https://www.researchgate.net/publication/283301958_L%27INTERCULTUREL)
- De Houwer, A. (1999). *Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations*. ERIC Digest.
- DELFDALF (s.f.). *Ventajas del DELFDALF*. <https://www.delf-dalf.es/centros-de-examen-en-espana/a-quoi-sert-le-delf-dalf>
- Demorgon, J. (1998). *L'Histoire Interculturelle des Sociétés*. Anthropos. <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7133>
- Demorgon, J. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Anthropos. <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4577>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Descamps, M. A. (1990). *El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal*. Bilbao, Deusto.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2012). ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras?, *Lenguaje*, 40(1), 17-40.
- Díaz, J. (2002). *Lengua estándar, dialectos y medios de comunicación: el euskera*. Univ. del País Vasco. Fac. de Ciencias Sociales y de la Comunicación.
- Dietz, et al. (2007). *Las competencias bilingües y biculturales de los niños y niñas transmigrantes hispano-alemanas: estudio de caso en Granada*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*, Muenster y Nueva York, Waxmann.
- Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En: Irlanda Villegas, Gunther Dietz & Miguel Figueroa-Saavedra (eds.): *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*, pp. 43-65. Xalapa, Ver. - Ciudad de México: Editorial de la Universidad Veracruzana - Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*.
- Dietz, G. y Dörr, N.M. (2022). Racismo y discriminación en la atención a mujeres totonacas en Veracruz, México: la necesidad de competencias interculturales. En *Medicina Social*, 15(1), 45-57. Montevideo, Uruguay: Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES).
- Direction de l'information légale et administrative. (2018). *Ouverture des commerces le dimanche*. <https://www.service-public.fr/professionnels-entreprises/vosdroits/F22606>
- Dittmar Z. (1997). *Issues in the theory of language acquisition*. Bern: Peter Lang, (pp. 203-224).
- Dittmar, N. (1997). *Conceptos básicos de sociolingüística: un libro de trabajo con tareas, Tübingen* (= conceptos de lingüística y estudios literarios)
- Doehla, D. (2015). *The importance of world languages and intercultural competence*. Marin County, CA: Edutopia.
- Domínguez, M. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y palabra*, 70.
- Donnat, O. (2011). Pratiques culturelles 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture études*.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. y Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping, and discrimination: Theoretical and empirical overview. *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dovidio, J. y Gaertner, S. (1991). Changes in the expression and assessment of racial prejudice. En H. Knopke, R. Norrell y R. Rogers (Eds.), *Opening Doors: Perspectives on race relations in Contemporary America* (pp. 119–148). Tuscaloosa: The University of Alabama.
- Dovidio, J.F. y Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. New York: Academic Press.
- Dubesset, F. (2022). *Pourquoi voyager ? Les avantages du voyage, et pourquoi tout le monde peut voyager !*
- Durko, A.M. y Petrick, J.F. (2016) Travel as Relationship Therapy: Examining the Effect of Vacation Satisfaction Applied to the Investment Model. *Journal of Travel Research*, 55, 904-918.
- Edmonds, M. (2008). *Do we really get wiser with age?* HowStuffWorks.com.
- EduPortas. (2014). *La comida callejera en México y sus nuevas tendencias. Documentales cortos/Reportajes*. Difusor Ibero.
- El Comercio. (2018). *¿Qué significa "ser puntual" en 10 países diferentes?*. <https://elcomercio.pe/mundo/actualidad/significa-puntual-10-paises-diferentes-noticia-494158-noticia/>

- ELLCI. (2022). *Lenguas romances: una historia de amor*.
- Elron, E., Halevy, N., Ben Ari, E., y Shamir, B. (2003). Cooperation and coordination across cultures in the peacekeeping forces: Individual and organizational integrating mechanisms. In T. W. Britt y A. B. Adler (Eds.), *The psychology of the peacekeeper: Lessons from the field*, (pp.261-282). Westport, CT: Praeger.
- Elsevier M. (2018). *Valeurs personnelles et professionnelles : quel équilibre ? Stress, émotions, épuisement chez l'aide-soignant*.
- Engen, T. (1982). *The Perception of Odors*. Nueva York: Academic Press.
- Erdilmen, M. (2021). *Frameworks and good practices of intercultural mediation for migrant integration in Europe*.
- Ertan, S. y Yol, F. (2019). *Forced Marriage*. 10.1007/978-3-319-74336-3\_211-1.
- Escofet Torres, R. (2013). Importancia de la Gastronomía Prehispánica en el México Actual. *Culinaria Revista virtual especializada en Gastronomía*, (6), 23-36.
- Escoriza, L. (2015). *Lenguas del mundo. Prejuicios lingüísticos*. <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17535/P9.pdf>
- Esteban, M., Bernardo, A., Cerezo, R., Tuero, E., Carbajal, R., & Díaz, A. (2016). Estudiantes adultos: influencia de la edad en el progreso académico del alumno universitario y su permanencia en la institución. *Congresos CLABES*.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality*. Methuen.
- Facultad de Lenguas Licenciatura en la Enseñanza del francés. (s.f). *Objetivo general*. <http://www.facultaddelenguas.com/lef>
- Fahandesaadi, R. (s.f.). *Analyse du manuel Nouvel Édito A1 comme manuel universitaire pour les étudiants débutants de FLE en Iran*.
- Falk, R y Kanach, N. (2000). Globalization and Study Abroad: An Illusion of Paradox. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 6. 155-168.
- Fan, S. (2010). Language Shock: A Challenge to Language Learning. *The International Journal - Language Society and Culture*, 42-51.
- Fast, J. (1984). *El lenguaje del cuerpo*. Kairos, Barcelona.
- FCE B2. (2021). *Cambridge English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/>
- FCFA. (2022). *Federación de Comunidades Francófonas y Acadianas*.
- Fernández-Tilve, M. D. y Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 4(2), 101-114.

- Fernández, J.G. (2004). Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas. *Cuadernos de Antropología Social*. Ediciones Abya Yala. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/v38n1/art13.pdf>
- Feyen, B., y Krzaklewska, E. (eds.) (2013), *The Erasmus Phenomenon — Symbol of a New European Generation?*, Frankfurt.
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Focus Asia. (2012). *La cultura tailandesa*. [https://focus.asia/es/destination/thailand/culture/#.YHy\\_5C3TpQI](https://focus.asia/es/destination/thailand/culture/#.YHy_5C3TpQI)
- Fowers, B.K., Lyons, E., Montel, K.H. y Shaked, N. (2001). Positive illusions about marriage among married and single individuals. *J. Fam Psychol* 15(1), 95-109.
- Fox, R. (2014). *Food and Eating: An Anthropological Perspective*. Social Issues Research Centre. Ed. SIRC. SIRC, n.d. Web. <http://www.sirc.org/publik/foxfood.pdf>
- France Éducation International. (s.f.). *DELFL tout public*. <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public?langue=fr>
- Freitas, M. E. (2008). O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. *Revista Organizações & Sociedade*, 15(45), 79-89. <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v15n45/v15n45a05.pdf>
- Fuller, M., Kamans, E., Vuuren, M., Wolfensberger, M.V.C. y De Jong, M. (2021). Conceptualizing Empathy Competence: A Professional Communication Perspective. *Journal of Business and Technical Communication*.
- Funaro, J. (2016). *Culture Shock: Without Ever Leaving Your Home Country*.
- Furnham, A. (2019). *Culture Shock: A Review of the Literature for Practitioners*.
- Gadet, F. (1996). *Niveaux de langue et variation* (pp. 17-40).
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- Galisson, R. (1995). En matière de culture le ticket AC – DI a-t-il un avenir ? *ELA: Études de Linguistique Appliquée*, (100), 79-97.
- Gallardo, B. (1996). *El sobreentendido*. Universidad de Valencia. Departamento de teoría de los lenguajes. Facultad de Filología. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30564/004323.pdf?sequence=1>
- Gallardo, B. (2008). *Análisis lingüístico de las Alteraciones del Lenguaje*. Universidad de Valencia.
- Gallego Betancur, T.M. y Mejía García, M.L. (2016). Las inferencias que se generan en la transposición entre inglés y español. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 82-99. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/743/1269>

- Gallego, T. M., y Mejía, M. L. (2016). Las inferencias que se generan en la transposición entre inglés y español. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(47), 82–99.
- Gamio, M. (1922). *La Población del Valle de Teotihuacán*. Secretaría de Agricultura y Fomento, Departamento de Arqueología y Etnografía. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/libro%3A621>
- García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Barrios-Martínez, D. M., Santamaría, A., Castro, L. E., Sánchez, A. y Zuluaga, Z. P. (2016). Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente. *Revista de Psicología*, 34(1), 85–115. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.004>
- García-Debanc, C. (2001). *Recherches en didactique du français langue maternelle*.
- García-Page, M. (1996). Sobre las variantes fraseológicas en español. *Revista canadiense de estudios hispánicos*, 20(3), 477-489.
- Garriga, C. (1994). La marca vulgar en el DRAE. De Autoridades a 1992. *Sintagma*, 6, 5-13.
- Gatelli, F. y Birch, R. (2018). *Academic exchange: the difficulties of adaptation and readaptation*. Educ. Pesqui.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Buenos Aires, Paidós.
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, S.A. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Gerez, P. (2020). *De por qué Filipinas es el país más mexicano de Asia*. Travesías. <https://travesiasdigital.com/cultura/similitudes-entre-mexico-y-filipinas>
- Gergen, K.J., Gergen, M.M. (1986). Prejudice and Discrimination. En: *Social Psychology*. Springer, New York, NY.
- Geulen, C. (2010), *Breve historia del racismo*. Alianza Editorial, Madrid.
- Ghemawat, P. (2004). Distance Still Matters. *Harvard Business Review*: 1-12.
- Ghimire, S. & Koirala, K. (2020). How Do Public and Private Schools Differ in School Management and Quality Education? A Phenomenological Study of Teachers' Experiences Birendra Multiple Campus (TU), Chitwan 1. *International Journal of Disability Development and Education*.
- Giacomi, A., Houdaïfa, E.T. y Vion, R. (1984). Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : A bon entendeur, salut !, en C. Noyau & R. Porquier (dirs.): *Communiquer dans la langue de l'autre*. Presses universitaires de Vincennes 79-98.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications.
- Gibson, J.J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gil, A. y González, M. E. (s/f). *Competencia científica*. Cuadernos de Pedagogía, 413(67).

- Giroux, S. y Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des Sciences humaines. La recherche en action*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Gómez, N. (2022). *¿Cuáles son las lenguas romances y por qué se llaman así?*
- González, B. y Rivero, C. (2017). *Vínculos comunicación y personalidad. Comunicación educativa: invitación al diálogo*, 51-56.
- González, P. (2019). El uso de indirectas puede hacer mucho daño. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/uso-indirectas-dano/>
- Gonzalo, J. y Verdejo, M. F. (2004). Búsqueda de información multilingüe: estado del arte. *Inteligencia artificial*, 8(22), 11-35. [https://www.researchgate.net/publication/28075998\\_Busqueda\\_de\\_informacion\\_multilingue\\_estado\\_del\\_arte](https://www.researchgate.net/publication/28075998_Busqueda_de_informacion_multilingue_estado_del_arte)
- Growpro. (2021). *Clima de Canadá | Descubre cómo es en sus principales ciudades*. <https://growproexperience.com/canada/clima-de-canada/>
- Grunlan, S.A. y Mayers M.K. (1988). *Cultural Anthropology: A Christian Perspective*, Zondervan Publishing House.
- Gurpegui, J. (2000): *El relato de la desigualdad. Estereotipo racial y discurso cinematográfico*. Zaragoza, Ediciones Tierra AC.
- Gutiérrez-Chong, N. (2022). *Todavía ¿como te ven, te tratan?* ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Al servicio y fortalecimiento de la educación superior.
- Guyonnard, V. y Vacher, L. (2018). *Penser et mesurer les distances de l'interaction sociale dans l'espace de la plage*. Belin, L'Espace géographique. Tome 47, pages 159 à 181
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books/Doubleday. [https://monoskop.org/images/6/60/Hall\\_Edward\\_T\\_Beyond\\_Culture.pdf](https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf)
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP & A. [https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com\\_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf](https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf)
- Hally, T. (2016). *Learning a Foreign Language*. MFA- Master's in Fine Arts – Writing.
- Hammer, M. (1987). Behavioral Dimensions of Intercultural Effectiveness: A Replication And Extension. En *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Harding, E. y Riley, P. (1999). *The Bilingual Family: a handbook for parents*. Cambridge University Press.

- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge. [https://www.academia.edu/36234421/The\\_Translator\\_as\\_Communicator\\_by\\_Basil\\_Hatim\\_and\\_Ian\\_Mason](https://www.academia.edu/36234421/The_Translator_as_Communicator_by_Basil_Hatim_and_Ian_Mason)
- Hennig, K. y Kirova, A. (2012). The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3). <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2012.13.3.226>
- Hérédia, C. de (1986) *Incompréhensions et malentendus: étude d'interactions entre étrangers et autochtones*. *Langue Française* 71, 48–69.
- Hernández, N. (2012). El choque intracultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE. *Porta Linguarum*. Universidad de Salamanca.
- Hess, U. (2016). *Nonverbal Communication*. Encyclopedia of Mental Health.
- Hogg, M. A., y Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Taylor & Frances/Routledge.
- Homer, A. (1990). *The Assumption of Tradition: Creating, Collecting, and Conserving Cultural Artifacts in the Cameroon Grassfields (West Africa)*. Ph.D. dissertation in anthropology, University of California, Berkeley.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para una investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte*. Señal.
- HRW. (2021). *Human rights watch*. Haití.
- Humboldt, W. (2000). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Paris, Points Seuil.
- INEE. (2018). *Cero discriminación en la escuela*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/cero-discriminacion-en-la-escuela/>
- Ingleby D. (2011). Good practice in health service provision for migrants. En Rachel B, Mladovsky Ph, Devillé et al. (eds.). *Migration and health in the European Union*. (pp. 227-242). McGraw-Hill (Open University Press. [https://www.researchgate.net/publication/284509090\\_Good\\_practice\\_in\\_health\\_service\\_provision\\_for\\_migrants](https://www.researchgate.net/publication/284509090_Good_practice_in_health_service_provision_for_migrants)
- Inmujeres. (2004). *El ABC de género en la administración pública*, Instituto Nacional de las Mujeres/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (2019). *L'essentiel sur les immigrés et les étrangers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>
- Iribarne, P., Segal, J. P., Henry, A., Chevrier, S. & Globokar, T. (2002). Cultures et mondialisation. Gérer par delà les frontières. *Revue Française de Sociologie*, 41(3) [https://www.researchgate.net/publication/44825622\\_Cultures\\_et\\_mondialisation\\_-\\_Gerer\\_par-dela\\_les\\_frontieres](https://www.researchgate.net/publication/44825622_Cultures_et_mondialisation_-_Gerer_par-dela_les_frontieres)

- Irwin, R. (2007), Culture shock: negotiating feelings in the field, *Anthropology Matters Journal*, 9, 1.  
[http://www.anthropologymatters.com/index.php?journal=anth\\_matters&page=article&op=view&path%5B%5D=64&path%5B%5D=124](http://www.anthropologymatters.com/index.php?journal=anth_matters&page=article&op=view&path%5B%5D=64&path%5B%5D=124)
- Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Rev. Estudios-LMI*.
- ITEA. (s.f.). Somos mexicanos.  
<http://iteatlxcala.inea.gob.mx/SEducativos/Modul/Guias/Somos%20Mexicanos.pdf>
- Jaskułowski, K. (2016). *The magic of the national flag*. *Ethnic and Racial Studies*, 39, 557-573.  
 10.1080/01419870.2015.1078482.
- Jauffret, M. (2014). *Réflexion sur l'impact de la communication non-verbale interculturelle en Méditerranée*.
- Javidan, M., Teagarden, M., y Bowen, D. (2010). *Making it overseas*. *Harvard Business Review*, 88(4), 109-113.
- Jiménez, A. y Torres Carrillo, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En publicación: *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/pracinve.pdf>
- Jiménez, M. (2009). La interpretación, mediaciones entre el estado del arte y el objeto de estudio para la construcción de conocimiento. En A. Díaz Barriga y C. Domínguez (Coords.), *La interpretación: reto para la investigación educativa* (pp. 1-49). Díaz Santos.
- Joaquim, N. Igualdade e discriminação. En *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, IX, n. 31.  
[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=1663](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1663)
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Jodl, F. (2015). Estigma y auge de prestigio: El cambio f > h en castellano y gascón visto desde la sociolingüística histórica y la lingüística variacionl. *Revista de Filología Románica*, 32, (1), 21-40.
- Jones, M. (2011). *Diatopic Variation and the Study of Regional French*, *French Studies*, 65, 505-514.
- Josse, M. (2016). *Lost in Proxemics: Spatial Behavior for Cross-Cultural*. HRI.
- Kahn, G. (1995). Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques », *Français dans le Monde* (pp.144-152).

- Kaleido. (2021). Why is it essential to get an official language proficiency certification? *Kaleido Languages*.
- Kapelusz, P. (1950). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, R. y Richard, B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Katz, D. (1925). Der Aufbau der Tastwelt. Leipzig : Barth. Traducido al inglés por L.E. Krueger (1989). *The world of touch*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufert, J. M., & Koolage, W. W. (1984). Role conflict among 'culture brokers': the experience of native Canadian medical interpreters. *Social Science & Medicine*, 18 (3), 283-286. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(84\)90092-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(84)90092-3)
- Kent, R. y Ramírez, R. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación. En P. Altbach (Coord.), *Educación Superior Privada* (pp. 123-144).
- Kittler, P.G., Sucher, K.P. y Nelms, M.N. (2012). Food and culture (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth. *Journal of International Business and Cultural Studies* Volume 8 – June, 2014 Food and identity.
- Knapp, M. (1982). La comunicación no verbal el cuerpo y el entorno. Paidós.
- Kollwelter, S. (2008). Multi- Inter- Pluri- culturel. *Interkultureller Dialog*, p. 53-54 [https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/6372\\_275\\_Kollwelter.pdf](https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/6372_275_Kollwelter.pdf)
- Kramersch, C. (1993). *Language and Culture*. Oup. <https://benjamins.com/catalog/aila.27.02kra/fulltext/aila.27.02kra.pdf>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós. <https://n9.cl/gfivt>
- La presse+. (2020). *La petite histoire du bétet*. [https://plus.lapresse.ca/screens/6cb1949b-257b-44c3-918d-5f5710030bcf\\_\\_7C\\_\\_0.html](https://plus.lapresse.ca/screens/6cb1949b-257b-44c3-918d-5f5710030bcf__7C__0.html)
- La Vanguardia. (2017). *Los trenes europeos, a examen: ¿cuáles son los más untuales?* <https://www.lavanguardia.com/vida/20171010/431831569319/puntualidad-trenes-europa-a-examen-renfe-brl.html>
- Laffitte, P. (1987). *Grammaire basque sur le navarro-labourdin litteraire*. Elkar.
- Lamas, M. (2002). La antropología feminista y la categoría género, en *Cuerpo, Diferencia Sexual y Género*. México.
- Lambert, R. (2005). Language Policy around the World, En: *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, Rumania, pp. 21-36.
- Lamizet, B. (2004). *Y a-t-il un « parler jeune » ?*. Cahiers de sociolinguistique, 9, 75-98.

- Languirant, J. (1999). *Anxiété: trois façons d'en venir à bout. Par quatre chemins.* <http://www.radio-Canada.ca/par4/vb/vb990909.html-db>
- Larrea, C. (1997). *La cultura de los olores: una aproximación a la antropología de los sentidos.* Ediciones Abya-Yala. [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1532&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1532&context=abya_yala)
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción.* Barcelo: Graó.
- Latouche, J. P. (2020). *Kroeber Alfred Louis - (1876-1960)*, Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/alfred-louis-kroeber/>
- Latreche, A. (2015). *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE.* Cas des étudiants de 1re année LMD français. Université d'El-Oued.
- Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity.* Personnel Psychology.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética.* Paidós.
- Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). 2006. *Le mariage des enfants.* [https://www.unicef.org/french/protection/files/Le\\_mariage\\_des\\_enfants.pdf](https://www.unicef.org/french/protection/files/Le_mariage_des_enfants.pdf)
- Le Gorrec, M. (2019). Ces gestes qui fâchent à l'étranger. *L'internaute.* <https://www.linternaute.com/voyage/magazine/1011304-ces-gestes-qui-fachent-a-l-etranger/>
- Leal-Abad, E. (2008). El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá. El valor de la diversidad (meta)lingüística: *Actas del VIII congreso de Lingüística General.*
- Lechuga-Besné, M. A. (2019). Análisis de los hábitos de viaje del turismo social en México. *Turismo y Sociedad*, 24, 101-128.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif.* Hachette FLE. [https://www.researchgate.net/publication/305166047\\_La\\_traduction\\_aujourd%27hui\\_-\\_Le\\_modele\\_interpretatif](https://www.researchgate.net/publication/305166047_La_traduction_aujourd%27hui_-_Le_modele_interpretatif)
- Lee, J.J. (2005) *Experiences and satisfaction among international students.* American Educational Research Association Montreal Canada.
- Legrand, L. (1991). Enseigner la morale aujourd'hui ? *Revue française de pédagogie*, 97, 53-64.
- Leme, M. A. V. S. (2004). O impacto da teoria das representações sociais. En: Spink, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* (pp. 58-72). Brasiliense. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1206/945>
- Lenz, P. y Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education: Satellite study no. 2 for the Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* <https://n9.cl/5p4hk>

- Leonard, D. (2001). *Tendencias en la educación superior en Inglaterra desde una perspectiva de género. Una visión internacional*. México, Colegio de Posgraduados-MIAC-ANUIES: 111-133
- Leonard, M. & Graham, S. & Bonacum, D. (2004). *The human factor: The critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care*. Quality & safety in health care.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*, coll. "Linguistique nouvelle", PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1993). Raza y cultura, en *Raza y cultura*, Cátedra, Madrid.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme. [https://www.academia.edu/17949531/evinas\\_1961\\_totalidad\\_e\\_infinito](https://www.academia.edu/17949531/evinas_1961_totalidad_e_infinito)
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt, Brace.
- Lira, V. (2020). *Las tradiciones y su Importancia*. Vail Vida Latina.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F., y Santiago, K. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). *Education Policy Analysis Archives*, 15(8).
- Loomis, J.M. y Lederman, S. J. (1986). Tactual perception. In K. Boff, L. Kaufman y J. Thomas (eds.), *Handbook of perception and human performance*, 2, 31-41. New York: Wiley.
- Loor Vera, E. (2018). *Comunicación no verbal: kinésica y proxémica en los usuarios del sistema integrado de transporte en Quito, caso: Ecovía*. Quito: UCE. 89 p.
- López de la Madrid, M.C., Flores, K. y Beas, K. (2012). La gestión del aprendizaje del estudiante universitario a través de los entornos personales. *Apertura*, 4.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Gredos, 2a ed.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L. (Ed.) *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 129-218). Plural. [http://bvirtual.proiebandes.org/bvirtual/docs/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf](http://bvirtual.proiebandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf)
- López, O. (2008). "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", *Relaciones*, 113(29), 33–68.
- Lorcerie, F. (2002). *Éducation interculturelle: état des lieux*. VEI Enjeux.
- Lorenzo, E. (1980). *El español de hoy, lengua en ebullición*. Gredas.
- Louis, V. (2007) *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Éditions modulaires européennes, Collection « IRIS ».
- Luscher, J.M. y Matthey, M. (2015). *Le français est une langue difficile*. 10.3917/dbu.slfc.2015.01.0145.

- Lussier D., Turner C. 1992. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris, Hachette
- Macnab, B. R.; Worthley, R. (2012). Stereotype awareness development and effective cross-cultural management: an experiential approach. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 65-87.
- Madrazo Miranda, M. (2005). *Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición Contribuciones desde Coatepec*, 9, 115-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150907>
- Mahé, Y. (2004). La Survivance Discourses and the Curriculum in French Speaking Communities in North America, 1840-1960. En *Revue de la pensée éducative / Journal of Educational Thought*, 38(2),183-207.
- Mahfud, Y., Badea, C., Verkuyten, M. y Reynolds, K. (2017). Multiculturalism and Attitudes Toward Immigrants: The Impact of Perceived Cultural Distance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49.
- Malaver, I. (2017). Ahorita: lexicalización y cambio lingüístico en la comunidad de habla caraqueña. *Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH)*, 1, 27-57 ISSN 0185-0121; DOI: 10.24201/nrfh.v65i1.2828
- Malik, B. y Herraz, J. (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe.
- Marandon, G. (2003). Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance: clés pour la rencontre interculturelle. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 61, 259-282.
- Marciniak, D. y Winnicki, M. (2019). *International student exchange – motives, benefits and barriers of participation*. Scientific Papers of Silesian University of Technology.
- Mardiningrum, A. y Larasati, A. (2021). *Culture Shock in a Study Abroad Program in an Indonesian Context*.
- Marinucci, R. (2006). *Desafios da interculturalidade no contexto das migrações*. [http://www.csem.org.br/fundamentacao\\_portugues\\_revista25.doc](http://www.csem.org.br/fundamentacao_portugues_revista25.doc)
- Martin, J. y Hammer, M. (1989). Behavioral Categories of Intercultural Communication Competence: Everyday Communicators' Perceptions. En *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.
- Martínez, M. y Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, 20(29), 85-101.
- Matias, A. y Monhaler, E. (2017). La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo propuestas de actividades didácticas. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español: *Actas del III Congreso Internacional SICELE*.
- Mawulolo, R. (2016). *Au Sénégal, la main est un sésame. Dire ou ne pas dire*. Afrique / Sénégal / Société.

- Mazer, J. P., y Hunt, S. K. (2008). The Effects of Instructor Use of Positive and Negative Slang on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Research Reports*, 25, 44-55.
- Mead, M. (1953) The Study of Culture at a Distance. En Mead, M. y Métraux, R. eds., *The Study of Culture at a Distance* (pp. 3-53). Chicago University Press. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1980.82.2.02a00090>
- Medina, P. y Alsina, R. (2005). Las Emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural. *REDES.COM*, 2, 19-28.
- Merino, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 70-87.
- Meyer, J. (2011). *Dos siglos, dos naciones: México y Francia, 1810-2010*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Miani, A. (2015). Musical beings: is music an artefact?. *Semikolon*, 28(15), 53-62
- Millon, T. (1997). *Inventario Millon de estilos de personalidad [MIPS]*. Buenos Aires: Paidós
- Ministère de l'économie des finances et de la relance. (2018). *Où trouver des informations statistiques officielles sur le tourisme ?* <https://www.economie.gouv.fr/cedef/statistiques-officielles-tourisme>
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural, reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, en *Carabela. Lengua y cultura en la clase de ELE*, 54. Madrid: SGEL. 27-46.
- Miranda, J. A. (1998). *Usos coloquiales del español*. Ediciones Colegio de España.
- Moheban-Wachtel, R. (2019). *4 Differences in Male and Female Communication (and How They Spark Arguments)*.
- Monhaler, E. M.; Matias Miranda, A. F. (2017). La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas. *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicele/006\\_matiasmonheler.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/006_matiasmonheler.htm)>
- Monje-Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- Montagud, N. (2019). *¿Qué es la comunicación indirecta, y cómo nos afecta en el día a día?* Psicología y mente. <https://psicologiaymente.com/social/comunicacion-indirecta>.
- Montero, E., Palma, J. y Bermúdez, A. (2014). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 13, 215-234.

- Montoro del Arco, E. T. (2006). *Teoría fraseológica de las locuciones particulares. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*. Peter Lang.
- Moran, P. (2001). Defining Culture. En Patrick R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice* (pp. 23-33). Heinle & Heinle.. [http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/Readings/Karin/Moran%20\(2001\)%20Language-and-culture%20\(ch.4\).pdf](http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/Readings/Karin/Moran%20(2001)%20Language-and-culture%20(ch.4).pdf)
- Moreno, V. (2008). Sobre el concepto de inferencia un diálogo entre Lingüística y Psicología. *Territorios en red: prácticas culturales y análisis del discurso*, 159-178.
- Moreno, V. (2008). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología. *En: Territorios en red. Prácticas culturales y análisis del discurso* (pp.159-176).
- Morsella, E. y Krauss, R. (2004). The role of gestures in spatial working memory and speech. *American Journal of Psychology*, 117(3), 411-424.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. PUF.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Vozes. [https://www.researchgate.net/publication/266256844\\_Representacoes\\_sociais\\_Investigacoes\\_em\\_psicologia\\_social](https://www.researchgate.net/publication/266256844_Representacoes_sociais_Investigacoes_em_psicologia_social)
- Mosonyi, E. y González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas-Venezuela). En Avaes de Matos R, Ravines R (Eds.) *Lingüística e Indigenismo Moderno de América. Actas y Memorias del XXXIX Congr. Internacional de Americanistas*. Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/528>
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Presses Universitaires de France, PUF.
- Mty, A-L. (2020). *Señales no verbales con las que debes tener cuidado cuando vives en el extranjero*. *Expat.com*. <https://www.expat.com/es/expat-mag/3543-como-el-lenguaje-corporal-difiere-en-todo-el-mundo.html>
- Mty, A. (2020). *Le body language autour du monde : Ne vous trompez pas !* Expat.com
- Múgica, N. (2006). *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Muntoni, F., Wagner, J. y Retelsdorf, J. (2020). *Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes?* 92. 10.1111/cdev.13359.
- Murphy-Lejeune, E. (1993). Apprentissages interculturels : quels objets ?, *Intercultures*, 20, 87-96.
- Murphy, V. (2018). Socio-economic status, young language learning, and the weapon to change the world. *System*, 73, 89-93.
- Nabrings, K. (1981). *Sprachliche Varietäten, Tübingen* (= Tübinger Beiträge zur Linguistik).

- Narciso, P. (2018). *Anatomie du Seiza*. <https://n9.cl/wddy>
- Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015). *Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina*, Cogent Education.
- Navarrete, P. (2017). *El drama del matrimonio de niñas en México*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/214783/TODAS\\_ABRIL\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/214783/TODAS_ABRIL_2017.pdf)
- Nivel de inglés B2. (2022). *British Council*. <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/b2>
- Niveles socioeconómicos AMAI. (2018). *Nueva regla de medición del nivel socioeconómico en México*.
- Noguera, O. (s.f.). *Variantes del español. ¡Vigila los prejuicios!*
- Oberg, K. (1954). *Culture shock*. The Bobbs-Merrill Reprint Series.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, os-7(4):177-182. doi:10.1177/009182966000700405
- Odoyo, B. (2014). Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 223-229
- OECD. (2012). En *Focus*.
- OECD. (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *How language learning opens doors*.
- Ogay, T. y Cettou, L. (2019). *Naissance de la relation familles-école : une perspective de communication interculturelle*.
- Oisin, M. (2020). *Estereotipos culturales comunes que son completamente falsos*.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Olivier de Sardan, J. (2003). *L'enquête socio-anthropologique de terrain: synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants* ( No. 13 Etudes et Travaux). LASDEL, Nismay, Niger.
- Organisation des Nations Unies. (1963). *Nomades et nomadisme au Sahara*. <https://es.calameo.com/read/00329424435364973e24a>
- Organización en Estados Iberoamericanos. (1998). *Formación en administración y gestión cultural 1997-1998*. <http://www.campus-ei.org/cult002.htm#Multicult>
- Orlando, M. E. (2014). Les représentations d'un pays francophone dans des manuels européens de français langue étrangère. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 29(2), 391-402.
- Ortiz, P. (2004). *El valor moral del tiempo*. Anales de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v65n4/a08v65n4.pdf>

- Owusu Tabiri, M. (2019). Same-sex marriage: secular and religious views. *Journal of Educational System*, 3(1), 4-10. ISSN 2637-5877
- Pantalacci, Y. (2022). *Les Français et les langues*.
- Pantoja, M.I. (s/f). Construyendo el objeto de estudio e investigando lo investigado: aplicaciones de un estado del arte en *Revista Memorias*, 8. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://jceducacion.files.wordpress.com/2011/06/construyendo-el-objeto-de-estudio.pdf>
- Paradis, S. y Vercollier, G. (2010). La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal? *Synergies Canada*, No 2.
- Pardo, R. (2001) *A propósito de una definición del Estado del Arte*. Unidad de Neurología, Centro de Epidemiología Clínica, Universidad Nacional de Colombia.
- Parodi, G. (1989). *La inferencia: una aproximación al concepto*. En actas del octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística. Santiago de Chile, pp. 211-220.
- Parra, L. y Pacheco, A. (2006) ¿Monólogo o diálogo intercultural entre sistemas médicos? Un reto educativo para las ciencias de la salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 110-121. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209913.pdf>
- Patterson, M. (2011). *Más que palabras. El poder de la comunicación no verbal*. Uoc (Universitat Oberta De Catalunya).
- Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. Cuadernos Americanos.
- Pedraza, O. (2001). La Matriz de Congruencia: Una Herramienta para Realizar Investigaciones Sociales. *Economía y Sociedad*. Año VI, No. 10. Número de Aniversario.
- Penadés Martínez, I. (2001): Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE. *Carabela*, 50, 83-101.
- Penadés Martínez, I. (2014). Variación no marcada / variación marcada en las locuciones: implicaciones para la traducción. En Pedro Mogorrón Huerta y Salah Mejri (eds.) *Fijación, Traducción, Variación y Desautomatización*. Universitat d'Alacant, 63-87
- Pérez-Martínez, H. (1998). *México en la fiesta*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, México
- Pérez, A. (2015). *Razones por las que viajar mejora tu personalidad*.
- Pérez, J. (1996). *Nuevas formas de racismo*. F. Morales y S. Yubero (Ed.), Del prejuicio al racismo: Perspectivas psicosociales. Publicaciones de la Universidad de Castilla-la mancha, Cuenca.
- Pérez, M. (2010). *Derecho de familias y sucesiones*. Nostra Ediciones S.A de C.V.
- Perrot, Y. (2021). *DELFB2 Tous publics*. <http://www.delfdalf.fr/delf-b2-tous-publics.html>

- Pfleger, S. (2013). Diálogo intercultural para una realidad global. Ciudadanos sensibles a una otredad. *Eutopía*, 6(18), 6-10. <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42237/38402>
- Pike, K.L. (1990). On the emics and etics of Pike and Harris. En *Emics and etics: the insider/outsider debate* (eds) T. Headland, K.L. Pike & M. Harris, 28-47. Newbury Park: Sage.
- Pillon, A. (1987). *Le sexe du locuteur est-il un facteur de variation linguistique?*
- Pinillos, M.J & Reyes, L. (2011). Relationship between Individualist–collectivist culture and entrepreneurial activity: Evidence from Global Entrepreneurship Monitor Data. *Small Business Economics*, 37(1), pp. 23-37. DOI 10.1007/s11187-009-9230-6
- Planas, S. (2009). Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española. *Estudios de Fonética Experimental*. ISSN 1575-5533, XIX, 2010, pp. 205-230
- Pont, T. (2008). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Editorial UOC.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.
- Portillo, J. M. (2016). Ahora, ahorita y ahoritita. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/juan-miguel-portillo/la-vida-inutil/ahora-ahorita-y-ahoritita>
- Poyatos, F. (1981) Gesture Inventories: Fieldwork Methodology and Problems, A. Kendon (éd.), *Nonverbal communication, Interaction and Gesture: Selections from Semiotica*. Mouton Publishers, pp. 371-399.
- Prahaladaiah, D. (2018). *Socio-cultural artefact*.
- Premat, C y Simon, V. (2010). Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? *Synergies Pays Scandinaves*.
- Pronovost, G. (2005). Temps sociaux et pratiques culturelles, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Puerta, L. y Marín, Ma. (2015) *Análisis de validez de contenido de un instrumento de transferencia de tecnología universidad-industria de Baja California, México*. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xx/docs/2.02.pdf>
- Puren, C. (2008). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel*. <https://n9.cl/0604>
- Puzenat, A. (2008). Le vécu de la mixité conjugale chez les couples franco-maghrébins et la transmission identitaire aux enfants. *Diversité urbaine*, 8, 113-128.
- Pym, A. (1997). *Pour une éthique du traducteur*. PU d'Artois.
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, S. & Chan, A. (2012). *Studies on translation and multilingualism: The status of the translation profession in the European Union*. [http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation\\_profession\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_profession_en.pdf)

- Qureshi, A. (2009). La competencia cultural. En: Casas, M. et al. (coord.). *Mediación Intercultural en el ámbito de la salud: Programa de formación*. Fundación “la Caixa”. [https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/610232/mediacion\\_intercultural\\_en\\_el\\_ambito\\_de\\_la\\_salud\\_es.pdf/8b5ef961-b70d-4747-841b-33facb96a452](https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/610232/mediacion_intercultural_en_el_ambito_de_la_salud_es.pdf/8b5ef961-b70d-4747-841b-33facb96a452)
- Qureshi, A. (2011). *Reflexiones inspiradas en Salud e interculturalidad en América Latina*. Fundación “la Caixa”.
- Rabiah, S. (2018). *Language as a Tool for Communication and Cultural Reality Discloser*.
- Ragoonaden, Karen. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14.
- Ramírez, M.M. y Montañez, L.Y. (2014). Aspectos que interfieren en la movilidad estudiantil. *Cien*, 11(2), 59-73.
- Randolph, J. (2018). *Influencias latinas en la música estadounidense*. Savannah Morning News. Universidad Estatal de Savannah.
- Rassart, E. (2008). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Université
- Reclus, O. (1917). *Un grand destin commence*. Paris, France : La Renaissance du livre.
- Reimers, E. (1999). Death and Identity: Graves and Funerals as Cultural Communication. *Mortality*, 4, 147-166. 10.1080/713685976.
- Resweber, J.-P. (1992). La philosophie des valeurs, coll. « Que sais-je ? ». *Revue Philosophique de la France Et de l'Etranger*, 182(4), 563-564.
- Rey, G. (2009). *Industrias Culturales, Creatividad y Desarrollo*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Reyes, M. I. y García, M. (2013). Intercambio estudiantil: porqué los alumnos no participan? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Riccio, E. y Sakata, M. A. (2006). *Internacionalização da Educação Superior: Uma Pesquisa com Alunos Intercambistas Franceses e Brasileiros da FEA*. Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP.
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Bayard.
- Rimé, B. (1985). Lenguaje y comunicación. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 535-571). Paidós.
- Robert, P. (1993). *Le nouveau petit Robert*. Montréal: Dicorobert.
- Roberts, L. C. (2012). Changing practices of interpretation. En G. Anderson (Ed.), *Reinventing the museum* (pp. 212-232). AltaMira Press.
- Rodríguez Cristerna, J. S. (2021). El proceso de construcción de la autonomía en la universidad mexicana. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3).

- Rodríguez, D. y Ramírez, A. (2019). Incidencia de la Competencia Intercultural en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, en una institución técnica de Bogotá. *Revista Boletín Redipe*, 8(12), 71-88. DOI 10.36260/rbr.v8i12.874.
- Rosenback, R. (2015). *How to cope with multiple languages in a family? Choosing the right family language strategy*. Multilingual Parenting.
- Rossi, V. (2019). *Mediación intercultural. Traducción entre culturas: una herramienta para una educación intercultural como proceso y proyecto*.
- Rouquette, M.L. (2009). Qu'est-ce que la pensée sociale? En M.-L. Rouquette (ed.), *La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées* (pp. 5-10). Érès: Toulouse.
- Rozenfeld, C. (2007). *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. <https://n9.cl/otzs>
- RTBF (2020). *Ces émojis qui ne veulent pas dire la même chose dans chaque pays*. [https://www.rtf.be/tendance/detente/detail\\_ces-emojis-qui-ne-veulent-pas-dire-la-meme-chose-dans-chaque-pays?id=10539755](https://www.rtf.be/tendance/detente/detail_ces-emojis-qui-ne-veulent-pas-dire-la-meme-chose-dans-chaque-pays?id=10539755)
- Ruesga, S.M. (2007). *Estudiantes universitarios en España: características y competencias en la dimensión internacional Eurostudent*. (Memoria de Investigación, Proyecto EA2007-0006).
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sabariego, M. (2002). La Educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI. *Recensiones*. 4, 197-199. <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/52377/1/26695-79071-1-PB.pdf>
- Saez-Marti, M. y Zenou, Y. (2005). *Cultural Transmission and Discrimination*.
- Salaverry, O. (2010). Interculturalidad en salud. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 27(1), 80-93. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v27n1/a13v27n1>
- Sales, A., y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Desclée De Brouwer.
- Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. En *Reis*, 68, 85-96.
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). *La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado*. México: Congreso Internacional de Educación Currículum. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E204.pdf>
- Sánchez, A. (2019). *Empresas francesas para trabajar en México*.
- Sangpang, L. (2020). *Reasons to travel in your own country*.
- Sanmartín, J. (1998). *Diccionario de argot*. Espasa Calpe.
- Santos, D. T. (2007). *Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensino/aprendizagem de PL2E*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC- Rio. <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp029650.pdf>
- Sapir, E. (1929). *The Status of Linguistics as a Science*, *Language*, 5(4), 207–214.

- Sarukhán, J., Koleff, P., Carabias, J., Soberón, J., Dirzo, R., Llorente-Bousquets, J., Halffter, G., González, R., March, I., Mohar, A., Anta, S., De la Maza, J. (2009). *Capital Natural de México: Conocimiento actual, evaluación y perspectivas de Sustentabilidad*. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, México.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research into work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schmidt, G. (1994). Les modèles du management en France, en Allemagne et au Portugal. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 11, pp. 16-28.
- Seco, M. (1985). La lengua coloquial: Entre visillos, de Carmen Martín Gaité", en *El comentario de textos*, 1. Castalia.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*.
- SECTUR. (2018). *Nuestro Turismo, el gran motor de la economía nacional*.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M. (2001). *Interpréter pour traduire* (4e éd.). Didier Érudition. [https://www.researchgate.net/publication/263693163\\_Danica\\_Seleskovitch-Mariann\\_a\\_Lederer\\_Interpreter\\_pour\\_traduire](https://www.researchgate.net/publication/263693163_Danica_Seleskovitch-Mariann_a_Lederer_Interpreter_pour_traduire)
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World, En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, M<sup>a</sup> del C. Méndez García y P. Ryan. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.
- Sercu, L., (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks: the Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Belgique, Leuven University Press, Coll. Studia Paedagogica.
- Service-Publique.fr. (2022). *A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?*
- Sevin, E. (2010). From visitors to cultural ambassadors: Public diplomacy and scholar exchange programs. *Business Research Yearbook*, 17(2), 578-585.
- Sheeren, H. (2012). Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française : point de vue d'un francophone de Belgique. Journées Le français dans le contexte plurilingue des Centres linguistiques universitaires italiens, en *Repères*, DORIF.
- Sillars, A., Pike, G., Jones, T. y Redmon, K. (1983). Communication and Conflict in Marriage:. *Annals of the International Communication Association*, 7, 414-430.

- Singer, M. y Goldin-Meadow, S. (2005). Children learn when their teacher's gestures and speech differ. *Psychological Science*, 2, 85-89.
- Sinner, C. (2004). *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Niemeyer.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Smith, S. (2020). *Indirect Communication and How It Affects Relationships*.
- Soldevila, C. (1998). *Ulysses Belize*. Travel Guide.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios: perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Sousa, C. M. P. y Bradley, F. (2006). Cultural Distance and Psychic Distance: Two Peas in a Pod?. *Journal of International Marketing*, 14, 49-70.
- Spivak, G. (1988). *En Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. Routledge, Kegan and Paul. <https://www.pdfdrive.com/in-other-worlds-essays-in-cultural-politics-routledge-classics-d186127264.html>
- Srivastava, A.R.N. (2005). *Essentials of Cultural Anthropology*. New Delhi, Prentice-Hall.
- Staudinger, U. (1999). Older and Wiser? Integrating Results on the Relationship between Age and Wisdom-related Performance. *International Journal of Behavioral Development - INT J BEHAV DEV*, 23, 641-664.
- Steel, B. (1985). *A Textbook of Colloquial Spanish*. S.G.E.L.
- Stoettinger, B. y Schlegelmilch, B. (2000). Psychic Distance: A Concept Past Its Due Date?. *International Marketing Review*, 17.
- Stoiciu, G. (2011). La communication interculturelle comme champ d'études. Histoire, carte et territoire. En C. Agbobli et G. Hsab (Presidencia). *Communication internationale et communication interculturelle. Regards épistémologiques et espaces de pratiques*. pp. 45-70. Presses de l'Université du Québec.
- Stone, M. y Petrick J. (2013). The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review. *Journal of Travel Research*, 52(6), 731-744.
- Stottinger, B. y Schlegelmilch, B. (2000). Psychic Distance: A Concept Past its due Date?. *International Marketing Review*, 17(2), 169-173.
- StudyTravel. (2022). *Exam preparation courses abroad*.
- Suárez-Zozaya, M. (2013). *Educación Superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes*.

- Sumner, W. G. (1906) *Folkways. A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. L'Antiquité Classique.
- Surkamp, C. (2014). Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities. *Scenario*, 12-27.
- Suzuki, M. (2007). *Kotoba no danjosa to nihongo kyôiku [Didactique du japonais et variation diagénique]*. Nihongokyôiku.
- Taylor, P. J. (2014). The Role of Language in Conflict and Conflict Resolution, en Thomas M. Holtgraves (ed.), *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology*, Oxford Library of Psychology.
- Testoni, M. (2021). *Balela ou é verdade que ficamos mais sábios à medida que envelhecemos? Bivabem*.
- Teymourash, A. (2016). *Architecture as cultural artifact*. Conference: The 4th International conference of Science and Engineering.
- The cultural dimension of food. (s.f) *Barilla center for food nutrition*. <https://www.barillacfn.com/m/publications/pp-cultural-dimension-of-food.pdf>
- Thibault, M. y Heljakka, K. (2018). *Toyification. A Conceptual Statement*. 8th International Toy Research Association World Conference. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02083004/document>
- Thibaut De Saint Pol. (2008). *La consommation alimentaire des hommes et des femmes vivant seuls*. Insee Première.
- Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toro, I. D. y Parra, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de investigación. Cualitativa/Cuantitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Torres Septién, V. (2002). *La educación privada en México (1903-1976)*. El Colegio de México.
- Trachana, A. (2013). Espacio y género. En Ángulo Recto. *Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 5(1), 117-131.
- Trehub, S. E., Becker, J. y Morley, I. (2015). *Cross-cultural perspectives on music and musicality*. *Philos Trans R Soc Lond B Biol*. doi: 10.1098/rstb.2014.0096
- Triglia, A. (2017). *Efecto camaleón: cuando imitamos al otro sin darnos cuenta*. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/social/efecto-camaleon>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances En Medición*, 6, 37-48.
- Trkulja, V. y Hrbač, P. (2020). The role of t test in beer brewing. Trkulja, V., & Hrbač, P. (2020). The role of t test in beer brewing. *Croatian medical journal*, 61(1), 69-72.

- Tubino, F. (2003). *Interculturalizando el multiculturalismo*. CIDOB. [http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs\\_artigos/fidel\\_tubino.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/fidel_tubino.pdf)
- Turra, C. y Venturi, G. (1995). *Racismo cordial: A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. Sao Paulo, SP: Ática.
- Tylor, E. B. (1971). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Ayuso. <http://anchecata.colmich.edu.mx/janium/Tablas/tabla2612.pdf>
- Ucha, F. (2012). *Indirecta*. <https://www.definicionabc.com/comunicacion/indirecta.php>
- UNESCO. (1982). *Cultura*. <https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html>
- UNESCO. (6-7 junio 2006). *Le dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux*. Actes du Séminaire international, Paris.
- Universidad de Negocios ISEC. (2021). *¿Quién regula las universidades privadas en México?*
- Urbina, A. y Morel, M. (2017). El estado del arte/estado de la técnica y la investigación científica y tecnológica. *Portal de la ciencia* (13) <https://www.lamjol.info/index.php/PC/article/view/5916/5744>
- Urzúa, A.; Ferrer, R.; Olivares, E.; Rojas, J. y Ramírez, R. (2019). El efecto de la discriminación racial y étnica sobre la autoestima individual y colectiva según el fenotipo auto-reportado en migrantes colombianos en Chile. *Terapia psicológica*, 37(3).
- Valdez, M. A. (2022). *El Multiverso de la Educación Superior en México*. El Heraldo.
- Valdman, A. (2000). La Langue des faubourgs et des banlieues: de l'argot au français populaire. *The French Review*, 73(6), 1179-1192
- Valladares, M. (2020). *Tu tono de voz no suena igual en todas las culturas*. <https://mercedesvalladares.com/tu-tono-de-voz-no-suena-igual-en-todas-las-culturas/>
- Van Der Maren, J. M. (1996) *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vareckova, L. y Pavelková, J. (2018). Importance of Foreign Languages in Education Process at Universities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vargas-Montero, G. (2010). *La cosmovisión de los pueblos indígenas. Atlas del patrimonio natural, histórico y cultural del Estado de Veracruz vol. III*. Universidad Veracruzana y la Comisión para la Conmemoración del Centenario de la Revolución y Bicentenario de la Independencia en Veracruz

- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. *Laurus*, 12(Extra), 73-87.
- Vázquez, C. (2017). *Seis razones científicas por las que viajar es bueno para la salud*. El diario.es.
- Vázquez, V. (2019). *El contexto y el sobreentendido en la comunicación*. Lengua y literatura.
- Vega, J. J. (1998). Présupposés, sous-entendus et enthymèmes. *Les chemins du texte*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Veloso I. (2004). Ortotipografía comparada (francés-español). Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 19, 183-194.
- Venturi, G. (2003). *Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu abramo / Rosa Luxemburg Stiftung.
- Venturi, G. (2003). *Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil*. Sao Paulo: Fundação Perseu Abramo / Rosa Luxemburg Stiftung.
- Villar García, M. (2014). El valor simbólico de la imagen representada. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477947304004>
- Voskuilen, L. (2019). *El uso del diminutivo en España y México: un estudio sociolingüístico*. Universiteit Utrecht.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala. [https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2012/08/catherine-walsh\\_interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-c3a9poca.pdf](https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2012/08/catherine-walsh_interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-c3a9poca.pdf)
- Wang, W. (2013). *Culture: city: how culture leaves its mark on cities and architecture around the world*. Baden, Lars Müller.
- Wei, J. y Nakatsu, R. (2012) *Leisure Food: Derive Social and Cultural Entertainment through Physical Interaction with Food*. In: Herrlich M., Malaka R., Masuch M. (eds) Entertainment Computing - ICEC 2012. ICEC 2012. Lecture Notes in Computer Science, vol 7522. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-33542-6\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-642-33542-6_22)
- Welsch, W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. En *Book Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today*, Sage, pp. 194-213.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Xavier, J. (2019). *Béret et baguette de pain : d'où vient le cliché du Français ?* Tendances Orange. <https://tendances.orange.fr/societe/culture/article-beret-et-baguette-de-pain-d-ou-vient-le-cliche-du-francais-CNT000001grHaB/photos/-d88f8172d277d7186d3b0880d203e7cf.html>

Zanna, M. P., y Olson, J. M. (Eds.). (1994). *The psychology of prejudice: The Ontario symposium*, Vol. 7. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zapata Carvajal, D. P. (2009). *Estado del arte violencia hacia la mujer al interior de la familia*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Zarate, G. & Gohard, A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Cahiers du Ciep. Didier.

# ANEXOS

## ANEXO 1 Porcentaje de similitud en Turnitin

		<b>Identificación de reporte de similitud:</b> oid:21044:225266997	
NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR		
<b>TESIS PARA REVISAR EN TURNITIN.doc</b>	<b>Carolina final</b>		
<b>x</b>			
<hr/>			
RECuento DE PALABRAS	RECuento DE CARACTERES		
<b>193627 Words</b>	<b>1030337 Characters</b>		
RECuento DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO		
<b>627 Pages</b>	<b>49.5MB</b>		
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME		
<b>Apr 20, 2023 7:07 PM CST</b>	<b>Apr 20, 2023 7:19 PM CST</b>		
<hr/>			
<b>● 6% de similitud general</b>			
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos			
<ul style="list-style-type: none"><li>• 5% Base de datos de Internet</li><li>• Base de datos de Crossref</li><li>• 2% Base de datos de trabajos entregados</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• 1% Base de datos de publicaciones</li><li>• Base de datos de contenido publicado de Crossref</li></ul>	
<b>● Excluir del Reporte de Similitud</b>			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Material bibliográfico</li><li>• Material citado</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Material citado</li><li>• Coincidencia baja (menos de 11 palabras)</li></ul>	
<hr/>			
			Resumen

● **6% de similitud general**

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 5% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 2% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	<b>revistascientificas.us.es</b> Internet	2%
2	<b>repositorio.unach.mx:8080</b> Internet	<1%
3	<b>revista.unam.mx</b> Internet	<1%
4	<b>Universidad Europea de Madrid on 2017-06-19</b> Submitted works	<1%
5	<b>coursehero.com</b> Internet	<1%
6	<b>docplayer.es</b> Internet	<1%
7	<b>accedacris.ulpgc.es</b> Internet	<1%
8	<b>BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on ...</b> Submitted works	<1%

Descripción general de fuentes

9	<b>hmong.es</b> Internet	<1%
10	<b>inteligenciaemocional24.com</b> Internet	<1%
11	<b>hdl.handle.net</b> Internet	<1%
12	<b>BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on ...</b> Submitted works	<1%
13	<b>Carolina Carrillo López. "Dimensión simbólica de la competencia interc...</b> Crossref	<1%
14	<b>institucional.us.es</b> Internet	<1%
15	<b>becas.buap.mx</b> Internet	<1%
16	<b>es.scribd.com</b> Internet	<1%
17	<b>scribd.com</b> Internet	<1%
18	<b>repository.unad.edu.co</b> Internet	<1%
19	<b>Universidad Europea de Madrid on 2019-10-29</b> Submitted works	<1%
20	<b>costumbresytradiciones.com</b> Internet	<1%

Descripción general de fuentes

## ANEXO 2 Dimensiones, categorías, variables, indicadores e ítems

Dimensiones	Categorías	Variables	Indicadores	Ítems
Perfil sociodemográfico	Características sociodemográficas	Lugar de origen	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del lugar de origen y demás lugares en los que ha vivido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu lugar de origen?</li> <li>¿Has vivido en otro lugar?</li> </ul>
		Lugar donde radica	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del lugar en el que radica actualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Dónde radicas actualmente?</li> </ul>
		Edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su edad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué edad tienes?</li> </ul>
		Sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu sexo?</li> </ul>
	Características socioeconómicas y culturales	Estado civil	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su estado civil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu estado civil?</li> </ul>
		Nivel socioeconómico	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de su nivel socioeconómico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál consideras que es tu nivel socioeconómico?</li> </ul>
		Conocimiento de lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de las lenguas que habla y su respectivo nivel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuántas lenguas hablas?</li> <li>¿Cuáles son?</li> <li>¿Qué nivel?</li> </ul>
		Conocimiento de cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento cultural sobre su propio país y el de algunos países francófonos.</li> <li>El conocimiento respecto a las experiencias de viaje dentro y fuera del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuánto crees saber sobre la cultura mexicana?</li> <li>¿Cuánto crees saber sobre la cultura francófona?</li> <li>¿Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero?</li> <li>¿A dónde?</li> <li>¿Has tenido la oportunidad de viajar como turista por México?</li> <li>¿A dónde?</li> <li>¿Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero?</li> <li>¿A dónde?</li> </ul>
		Contexto cultural y lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento respecto a si hay alguien en su familia con un origen distinto al mexicano.</li> <li>El conocimiento respecto a si hay alguien en su familia cercana que hable otra/s lengua/s además del español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En tu núcleo familiar, ¿hay personas que sean de un origen distinto al mexicano?</li> <li>¿Cuál?</li> <li>En tu núcleo familiar, ¿hay personas que conozcan/hablen otras lenguas además del español?</li> <li>¿Quiénes?</li> <li>¿Cuáles?</li> </ul>
		Régimen anterior a la licenciatura (público o privado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del régimen que ha cursado anterior a la licenciatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tipo de régimen has cursado anterior a la licenciatura?</li> </ul>
Características académicas	Semestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del semestre que cursa actualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué semestre cursas actualmente?</li> </ul>	
	Promedio	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento del promedio general que lleva hasta el momento en la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es tu promedio general hasta el momento?</li> </ul>	
	Horas de clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la lengua francesa.</li> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la lengua española.</li> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la cultura francesa.</li> <li>La percepción que tiene de la cantidad de horas de clase dedicadas a la cultura mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la lengua francesa?</li> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la lengua española?</li> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la cultura francesa?</li> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la cultura mexicana?</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>De acuerdo con tu percepción, por semana ¿cuántas horas de clase se dedican a la cultura mexicana?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuantas con alguna certificación internacional de lengua?</li> <li>¿Para cuál lengua?</li> <li>¿Cuál certificación?</li> </ul>	
	Tipo de certificación en otra lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento respecto a si ha hecho alguna certificación de lengua y de qué tipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuantas con algún tipo de beca?</li> <li>¿Cuáles?</li> </ul>	
	Beca (tipo de beca)	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento respecto a si tiene algún tipo de beca y cual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuales?</li> </ul>	
Dimensión simbólica	Artefactos culturales	Artefactos audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El (re)conocimiento de elementos de la cultura francófona en películas, series o videoclips.</li> <li>El (re)conocimiento de elementos de la cultura mexicana en películas, series o videoclips.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al ver películas, series o videoclips (re)conozco fácilmente elementos de la cultura francófona.</li> <li>Al ver películas, series o videoclips (re)conozco fácilmente elementos de la cultura mexicana.</li> </ul>
		Artefactos culinarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>El (re)conocimiento de los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona.</li> <li>El (re)conocimiento de los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona.</li> <li>(Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana.</li> </ul>
		Artefactos sonoros o musicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> <li>El conocimiento de la música mexicana (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> <li>Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)</li> </ul>
		Artefactos utensilios	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en los países francófonos.</li> <li>El conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en los países francófonos.</li> <li>Tengo conocimiento de la manera en cómo se lleva la comida de la mesa a la boca, a través del uso de utensilios y cubiertos en México.</li> </ul>
		Artefactos de vestimenta o tejido	-	-
		Artefactos escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El (re)conocimiento de la producción de textos literarios, científicos, históricos, narrativos, filosóficos, jurídicos, periódicos que tienen los países francófonos.</li> <li>El (re)conocimiento de la producción de textos literarios, científicos, históricos, narrativos, filosóficos, jurídicos, periódicos que tiene México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Re)conozco la producción de textos literarios, científicos, históricos, narrativos, filosóficos, jurídicos, periódicos que tienen los países francófonos.</li> <li>(Re)conozco la producción de textos literarios, científicos, históricos, narrativos, filosóficos, jurídicos, periódicos que tiene México.</li> </ul>
		Artefactos nacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El (re)conocimiento del himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos.</li> <li>El (re)conocimiento del himno, la bandera y los personajes nacionales de México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos.</li> <li>(Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México.</li> </ul>
		Artefactos arquitectónicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos; por ende, (re)conozco sus</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de lo arquitectónico en México.</li> </ul>	<p>monumentos (históricos, públicos, arqueológicos y naturales), las construcciones y su uso: residenciales, comerciales, industriales de servicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento de lo arquitectónico en México: por ende, (re)conozco sus monumentos (históricos, públicos, arqueológicos y naturales), las construcciones y su uso: residenciales, comerciales, industriales de servicios.</li> </ul>
	Prácticas culturales	Prácticas culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde en lo que respecta a las fiestas / el matrimonio / la maternidad / la crianza / la vida laboral / el fallecimiento, en los países francófonos.</li> <li>El conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde en lo que respecta a las fiestas / el matrimonio / la maternidad / la crianza / la vida laboral / el fallecimiento, en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde en lo que respecta a las fiestas / el matrimonio / la maternidad / la crianza / la vida laboral / el fallecimiento, en los países francófonos.</li> <li>Tengo un buen conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde en lo que respecta a las fiestas / el matrimonio / la maternidad / la crianza / la vida laboral / el fallecimiento, en México.</li> </ul>
	Tradiciones	Tradiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos.</li> <li>El conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México.</li> <li>El conocimiento con respecto a la vinculación que se tiene en los países francófonos del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte; vinculación con el uso del tiempo; el significado de la vida y muerte.</li> <li>El conocimiento con respecto a la vinculación que se tiene en México del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte; vinculación con el uso del tiempo; el significado de la vida y muerte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos.</li> <li>Tengo un buen conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México.</li> <li>Tengo un buen conocimiento con respecto a la vinculación que se tiene en los países francófonos del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte; vinculación con el uso del tiempo; el significado de la vida y muerte.</li> <li>Tengo un buen conocimiento con respecto a la vinculación que se tiene en México del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte; vinculación con el uso del tiempo; el significado de la vida y muerte.</li> </ul>
	Significaciones	Significados, ideas, creencias (no forzadamente religiosas) que comparte una comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento con respecto a la vinculación que se tiene en México del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte; vinculación con el uso del tiempo; el significado de la vida y muerte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento con respecto a la vinculación que se tiene en México del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte; vinculación con el uso del tiempo; el significado de la vida y muerte.</li> </ul>
Dimensión comunicativa	Lenguaje verbal	Variedad diatópica	<ul style="list-style-type: none"> <li>La identificación de cómo se habla en Francia (Europa), en Canadá (América del Norte), en Haití (Centroamérica), en Madagascar (África)...</li> <li>La identificación de cómo se habla en México (Centroamérica), en Colombia (Sudamérica), en España (Europa), en Guinea Ecuatorial (África)...</li> <li>La identificación de cómo se habla el francés de Francia (u otro país francófono) en la parte norte, centro, sur del país.</li> <li>La identificación de cómo se habla el español de México en la parte norte, centro, sur del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo identificar fácilmente cómo se habla en Francia (Europa), en Canadá (América del Norte), en Haití (Centroamérica), en Madagascar (África)...</li> <li>Puedo identificar fácilmente cómo se habla en México (Centroamérica), en Colombia (Sudamérica), en España (Europa), en Guinea Ecuatorial (África)...</li> <li>Puedo identificar fácilmente cómo se habla el francés de Francia (u otro país francófono) en la parte norte, centro, sur del país.</li> <li>Puedo identificar fácilmente cómo se habla el español de México en la parte norte, centro, sur del país.</li> </ul>
		Variedad diacrónica	-	-
		Variedad diacrónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>La diferenciación en francés entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar.</li> <li>La diferenciación en español entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En francés puedo diferenciar fácilmente entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar.</li> <li>En español puedo diferenciar fácilmente entre una variedad de lengua culta, estándar, coloquial y/o vulgar.</li> </ul>
		Variedad diafásica	<ul style="list-style-type: none"> <li>La diferenciación en francés sobre la forma de hablar entre generaciones.</li> <li>La diferenciación en español sobre la forma de hablar entre generaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En francés puedo diferenciar fácilmente la forma de hablar entre generaciones. Es decir, qué palabras utiliza un niño, a diferencia de un joven, de un adulto o de un adulto mayor.</li> <li>En español puedo diferenciar fácilmente la forma de hablar entre generaciones. Es decir, qué palabras utiliza un niño, a diferencia de un joven, de un adulto o de un adulto mayor.</li> </ul>
	Lenguaje no verbal	Aspectos kinésicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento de los gestos que se usan en los diferentes países francófonos.</li> <li>El conocimiento de los gestos que se usan en México.</li> <li>El conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura francófona.</li> <li>El conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento de los gestos que se usan en los diferentes países francófonos.</li> <li>Tengo un buen conocimiento de los gestos que se usan en México.</li> <li>Tengo un buen conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura francófona.</li> <li>Tengo un buen conocimiento respecto al contacto visual y el rol de la mirada en la cultura mexicana.</li> </ul>
		Aspectos proxémicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento sobre la distancia física que se da entre los francófonos durante una conversación.</li> <li>El conocimiento sobre la distancia física que se da entre los mexicanos durante una conversación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengo un buen conocimiento sobre la distancia física que se da entre los francófonos durante una conversación.</li> <li>Tengo un buen conocimiento sobre la distancia física que se da entre los mexicanos durante una conversación.</li> </ul>
		Aspectos hápticos	-	-
		Aspectos cinésicos	-	-
		Aspectos olfativos	-	-
		Aspectos oídos	-	-
		Aspectos vocálicos	-	-
	Aspectos artefactuales	-	-	
	Lo no dicho del discurso	Inferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>La inferencia de información al momento de leer o escuchar un documento en francés.</li> <li>La inferencia de información al momento de leer o escuchar un documento en español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo inferir información fácilmente al momento de leer o escuchar un documento en francés.</li> <li>Puedo inferir información fácilmente al momento de leer o escuchar un documento en español.</li> </ul>
		Presuposiciones	-	-
		Sobreentendidos	-	-
		Indirectas	<ul style="list-style-type: none"> <li>La identificación de las indirectas en francés.</li> <li>La identificación de las indirectas en español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo identificar fácilmente las indirectas en francés.</li> <li>Puedo identificar fácilmente las indirectas en español.</li> </ul>
		Malentendidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>La evitación de malentendidos al comunicarse en francés entre el interlocutor y uno mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al comunicarme en francés difícilmente se presentan malentendidos entre mi interlocutor y yo.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>La evitación de malentendidos al comunicarse en español entre el interlocutor y uno mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al comunicarme en español difícilmente se presentan malentendidos entre mi interlocutor y yo.</li> </ul>

Dimensión conductual	Etnocentrismo / Etnorelativismo	Etnocentrismo Etnorelativismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grado de valoración en que la cultura propia es mejor que las demás.</li> <li>El grado de valoración en que todo lo que no coincide con la propia cultura es raro.</li> <li>El grado de valoración en saber si existen otras cosmovisiones además de la cultura propia.</li> <li>La identificación de haber sentido intimidación debido a las diferencias culturales entre México y otro país francófono.</li> <li>El grado de valoración en que la cultura/sociedad francófona es mejor que otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Considero que mi cultura es mejor que las demás.</li> <li>Considero que todo lo que no coincide con mi propia cultura es raro.</li> <li>Considero que existen otras cosmovisiones además de la cultura propia.</li> <li>Ha sentido, en algún momento, intimidación debido a las diferencias culturales entre México y otro país francófono.</li> <li>Considero que la cultura/sociedad francófona es mejor que otras.</li> </ul>
	Estereotipos	Estereotipos culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grado de valoración en saber qué tan ciertos son los estereotipos que se dicen sobre los francófonos.</li> <li>La preocupación por investigar el origen de los distintos estereotipos culturales que hay sobre las sociedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Considero muy ciertos los estereotipos que se dicen sobre los francófonos.</li> <li>Considero muy ciertos los estereotipos que se dicen sobre los francófonos.</li> <li>Me preocupo por investigar el origen de los distintos estereotipos culturales que hay sobre las sociedades.</li> </ul>
	Prejuicios	Prejuicios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua francesa.</li> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua española.</li> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la sociedad francófona.</li> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la sociedad mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua francesa.</li> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la lengua española.</li> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la sociedad francófona.</li> <li>Puedo reconocer los prejuicios con los que llegué al salón de clase, con respecto a la sociedad mexicana.</li> </ul>
	Discriminación	Sexo, origen, embarazo; estado civil, apariencia física, apellido; lugar de residencia; vulnerabilidad particular derivada del estado de salud; discapacidad; situación económica, características genéticas, hábitos, orientación sexual, identidad de género, edad, religión, lengua, entre otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grado de conciencia de que México existen varios tipos de discriminación.</li> <li>El grado de conciencia de que en los países francófonos existen varios tipos de discriminación.</li> <li>El grado de conciencia de saber cómo reaccionar de la mejor manera posible ante una situación de discriminación en algún país francófono.</li> <li>El grado de conciencia de saber cómo reaccionar de la mejor manera posible ante una situación de discriminación en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estoy consciente de que México existen varios tipos de discriminación.</li> <li>Estoy consciente de que en los países francófonos existen varios tipos de discriminación.</li> <li>Ante una situación de discriminación en algún país francófono, sabría como reaccionar de la mejor manera posible.</li> <li>Ante una situación de discriminación en México, sabría como reaccionar de la mejor manera posible.</li> </ul>
Dimensión personal	El choque cultural	Choque cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>El origen del choque cultural como mexicano en la cultura francófona.</li> <li>La resolución y adaptación progresiva tras de un choque cultural.</li> <li>El conocimiento o investigación previos al adentramiento a una nueva cultura o lengua.</li> <li>El grado de valoración en que la lengua española y la francesa son similares.</li> <li>El grado de valoración en que la cultura mexicana y la francófona son similares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En algún momento he llegado a experimentar el choque cultural como mexicano en la cultura francófona.</li> <li>Después de un choque cultural intento recuperarme e irme adaptando progresivamente.</li> <li>Antes de adentrarme a una nueva cultura o lengua, procuro investigar y tener un conocimiento previo o óctio.</li> <li>Considero que se muy similar la lengua española a la francesa.</li> <li>Considero que es muy similar la cultura mexicana a la francófona.</li> </ul>
	La autoconsciencia crítica	Autoconsciencia crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>El reconocimiento de la propia personalidad.</li> <li>El reconocimiento de la personalidad de los demás.</li> <li>El reconocimiento de las propias actitudes, valores y sentimientos.</li> <li>El reconocimiento de las actitudes, los valores y los sentimientos en los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sé reconocer fácilmente mi propia personalidad.</li> <li>Sé reconocer fácilmente la personalidad de los demás.</li> <li>Sé reconocer fácilmente mis actitudes, valores y sentimientos.</li> <li>Sé reconocer fácilmente las actitudes, valores y sentimientos de los demás.</li> </ul>
	La intervención como mediador intercultural	Mediador intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>La promoción del contacto e intercambio entre la cultura mexicana y la francófona.</li> <li>La valoración que se tiene en cuanto a la formación que se tiene para actuar en una situación de sensibilización entre la cultura mexicana y francófona.</li> <li>La valoración que se tiene en cuanto a la preparación para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Me gusta promover el contacto e intercambio entre mi cultura mexicana y la francófona.</li> <li>Considero que estoy bien formado para actuar en una situación de sensibilización entre la cultura mexicana y francófona.</li> <li>Considero que estoy bien preparado para intervenir en la resolución de conflictos entre la cultura mexicana y francófona.</li> </ul>

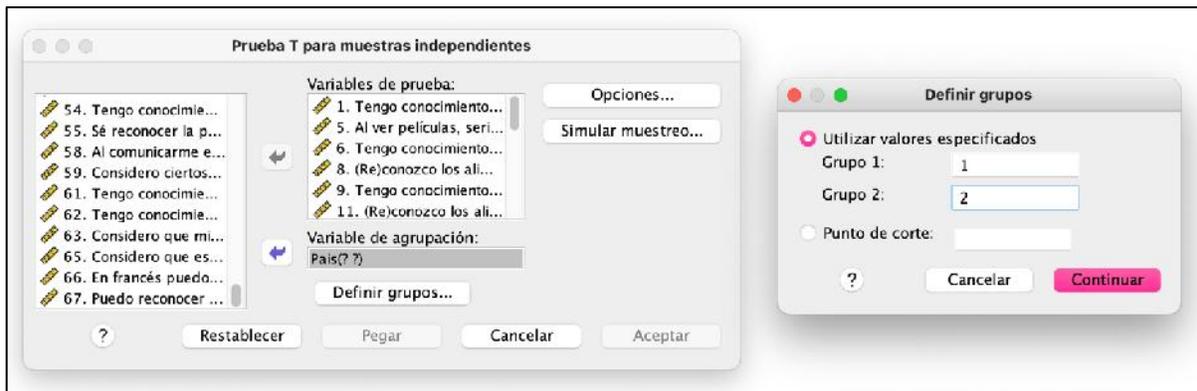
Fuente: Elaboración propia

### ANEXO 3 Explicación prueba T para 2 muestras

Para la ejecución de esta prueba, se accedió al software de SPSS y en la opción de “comparar medias” se seleccionó “prueba t para muestras independientes”. Para este ejemplo se trabajó con las variables de la dimensión simbólica.

Fue así como se transfirieron las 20 variables dependientes que la componen al cuadro superior denominado “Variables de prueba”; mientras que, en el cuadro inferior se colocó una variable independiente que tuviese, como se mencionó anteriormente, sólo dos posibles respuestas. Enseguida, se abrió el cuadro “definir grupos” y se pusieron para todos los análisis: “1” para el Grupo 1, y “2” para el Grupo 2.

*Proceso para hacer la prueba t para 2 muestras en la dimensión simbólica*



*Fuente: Elaboración propia, a partir del software SPSS Statistics*

A continuación, se muestra el resultado de las 2 versiones que arroja la prueba *t*. El primer cuadro alude a las estadísticas de grupo. En éste, fue importante rescatar el número (N) que tenía cada grupo de respuesta, así como la media, para cada variable. En el segundo cuadro, titulado “prueba de muestras independientes” se identificó el valor de *t*, así como la significancia bilateral, en lo que respecta a la parte “se asumen varianzas iguales” de cada variable de la dimensión simbólica.

Resultado de las 2 versiones que arroja la prueba t

Prueba T					Prueba de muestras independientes						
Estadísticas de grupo											
	2 filas vivido en otro país	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Si	grupo 1	15	2,80	1,373		4,372	,658	,125	230	,961
	No	grupo 2	217	2,76	1,025						
5. Al ver películas, series o videoclips (re) conozco elementos de la cultura francófona	Si	grupo 1	15	3,80	,561		10,716	,691	1,491	230	,137
	No	grupo 2	217	3,45	,802						
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde, en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Si	grupo 1	15	2,13	,950		,000	,998	,089	230	,929
	No	grupo 2	217	2,11	,956						
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Si	grupo 1	15	4,60	,507		1,331	,250	,857	230	,392
	No	grupo 2	217	4,44	,609						

Fuente: Elaboración propia, a partir del software SPSS Statistics

Una vez ubicados esos elementos, se procedió a transferirlos a un cuadro en el que se pudiesen observar de forma íntegra todas las variables de la dimensión simbólica. Cabe señalar que se agregó una nueva columna denominada “Tendencia”, la cual permitió determinar quién tenía mejor opinión respecto al valor de *t*. Si éste resultaba positivo, entonces la mejor opinión sería para el Grupo 1, en cambio, si el valor de *t* era negativo, entonces la mejor opinión correspondería al Grupo 2. De este modo, se contabilizó el número de respuestas de tendencia para saber de forma general qué grupo o tenía mejor opinión con respecto a la variable independiente.

Ejemplo de concentrado para la variable independiente 2. en *t* para 2 muestras.

Variables	2. Has vivido en otro país	N	Media	Valor de <i>t</i>	Significancia	Tendencia
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	2,80	,125	,901	Sí
	No	217	2,76			
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	15	3,80	1,491	,137	Sí
	No	217	3,45			
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	15	2,13	,089	,929	Sí
	No	217	2,11			
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	15	4,60	,857	,392	Sí
	No	217	4,44			
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	15	3,07	1,133	,258	Sí
	No	217	2,79			
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí
	No	217	2,68			
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí
	No	217	4,35			
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí
	No	217	4,50			
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No
	No	217	2,38			
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí
	No	217	3,79			
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí
	No	217	4,36			
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí
	No	217	4,21			
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí
	No	217	4,24			
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No
	No	217	2,64			
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí
	No	217	2,51			
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí
	No	217	2,44			
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí
	No	217	3,71			
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí
	No	217	4,24			
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí
	No	217	4,21			
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No
	No	217	2,27			

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se puso especial atención a la columna de la significancia, pues si el valor era menor a .05 entonces era considerada significativa y se procedía, en esos casos, a marcarlos en rojo, para hacer la diferencia con respecto a las otras variables. Fue en este sentido que se procedió a hacer el análisis para cada variable independiente con respuestas dicotómicas. A continuación, se muestran todas las tablas *t* para 2 muestras para la primera dimensión:

Diferencias significativas por sexo en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de *t*)

Variables	5. Sexo	N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Mujer	168	2,71	-1.249	.213	Hombre
	Hombre	64	2,91			
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Mujer	168	3,52	1,231	.220	Mujer
	Hombre	64	3,36			
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Mujer	168	2,13	,487	.627	Mujer
	Hombre	64	2,06			
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Mujer	168	4,46	,206	.837	Mujer
	Hombre	64	4,44			
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Mujer	168	2,79	-,384	.701	Hombre
	Hombre	64	2,84			
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Mujer	168	2,69	-,737	.462	Hombre
	Hombre	64	2,80			
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Mujer	168	4,37	,104	,917	Mujer
	Hombre	64	4,36			
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Mujer	168	4,53	,705	,481	Mujer
	Hombre	64	4,47			
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Mujer	168	2,32	-1,625	,106	Hombre
	Hombre	64	2,55			
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Mujer	168	3,75	-1,524	,129	Hombre
	Hombre	64	3,94			
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde, en las diferentes ceremonias de México	Mujer	168	4,41	,992	,322	Mujer
	Hombre	64	4,31			
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Mujer	168	4,27	1,367	,173	Mujer
	Hombre	64	4,19			
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Mujer	168	4,27	,838	,403	Mujer
	Hombre	64	4,19			
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Mujer	168	2,55	-1,783	,076	Hombre
	Hombre	64	2,81			
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Mujer	168	2,51	-,191	,849	Hombre
	Hombre	64	2,53			
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Mujer	168	2,39	-2,002*	<b>,046</b>	Hombre
	Hombre	64	2,67			
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Mujer	168	3,76	1,238	,217	Mujer
	Hombre	64	3,61			
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Mujer	168	4,25	-,307	,759	Hombre
	Hombre	64	4,28			
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Mujer	168	4,25	,438	,662	Mujer
	Hombre	64	4,20			
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Mujer	168	2,18	-1,948	,053	Hombre
	Hombre	64	2,44			

10 Mujeres

10 Hombres

Diferencias significativas por haber vivido en otro país en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

Variables	2. Has vivido en otro país	N	Media	Valor de t	Significancia	Tendencia																																																																																																																																																																																										
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	2,80	,125	,901	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,76				5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	15	3,80	1,491	,137	Sí	No	217	3,45	6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	15	2,13	,089	,929	Sí	No	217	2,11	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	15	4,60	,857	,392	Sí	No	217	4,44	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	15	3,07	1,133	,258	Sí	No	217	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí	No	217	2,68	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí	No	217	4,35	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	15	3,80	1,491	,137	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	3,45				6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	15	2,13	,089	,929	Sí	No	217	2,11	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	15	4,60	,857	,392	Sí	No	217	4,44	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	15	3,07	1,133	,258	Sí	No	217	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí	No	217	2,68	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí	No	217	4,35	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27						
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	15	2,13	,089	,929	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,11				8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	15	4,60	,857	,392	Sí	No	217	4,44	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	15	3,07	1,133	,258	Sí	No	217	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí	No	217	2,68	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí	No	217	4,35	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	15	4,60	,857	,392	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,44				9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	15	3,07	1,133	,258	Sí	No	217	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí	No	217	2,68	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí	No	217	4,35	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																										
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	15	3,07	1,133	,258	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,79				11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí	No	217	2,68	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí	No	217	4,35	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	15	3,27	2,249*	<b>,025</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,68				17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí	No	217	4,35	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																														
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	15	4,53	1,061	,290	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,35				18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí	No	217	4,50	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																								
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	15	4,73	1,504	,134	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,50				24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No	No	217	2,38	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																		
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	15	2,33	-,189	,850	No																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,38				25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí	No	217	3,79	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																												
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	15	4,00	,945	,345	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	3,79				41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí	No	217	4,36	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																						
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	15	4,67	1,689	0,93	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,36				44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí	No	217	4,21	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	4,53	1,626	,105	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,21				45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí	No	217	4,24	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																										
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	15	4,47	1,239	,217	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,24				46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No	No	217	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	15	2,40	-,869	,386	No																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,64				47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí	No	217	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																														
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	15	2,53	,090	,928	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,51				56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí	No	217	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																																								
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	15	2,80	1,376	,170	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,44				57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí	No	217	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																																																		
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	15	3,87	,700	,485	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	3,71				60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí	No	217	4,24	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																																																												
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	15	4,47	1,206	,229	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,24				64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí	No	217	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																																																																						
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	15	4,60	2,013*	<b>,045</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	217	4,21				68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No	No	217	2,27																																																																																																																																																																																
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	15	2,00	-1,100	,272	No																																																																																																																																																																																										
	No	217	2,27																																																																																																																																																																																													

17 Sí  
3 No

\* significativas al 0.05

Diferencias significativas por contar con certificaciones de lengua en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

Variables		15. Cuentas con alguna certificación internacional de lengua	N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia																																																																																																																																																																																									
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	3,00	1,356	,176	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,73				5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	32	3,41	-,471	,638	No	No	200	3,49	6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	32	2,22	,679	,498	Sí	No	200	2,10	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	32	4,38	-,686	,493	No	No	200	4,47	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	32	2,94	,868	,386	Sí	No	200	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	32	2,88	,963	,337	Sí	No	200	2,70	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No	No	200	4,37	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	32	3,41	-,471	,638	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	3,49				6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	32	2,22	,679	,498	Sí	No	200	2,10	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	32	4,38	-,686	,493	No	No	200	4,47	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	32	2,94	,868	,386	Sí	No	200	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	32	2,88	,963	,337	Sí	No	200	2,70	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No	No	200	4,37	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24						
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	32	2,22	,679	,498	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,10				8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	32	4,38	-,686	,493	No	No	200	4,47	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	32	2,94	,868	,386	Sí	No	200	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	32	2,88	,963	,337	Sí	No	200	2,70	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No	No	200	4,37	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	32	4,38	-,686	,493	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,47				9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	32	2,94	,868	,386	Sí	No	200	2,79	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	32	2,88	,963	,337	Sí	No	200	2,70	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No	No	200	4,37	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																										
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	32	2,94	,868	,386	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,79				11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	32	2,88	,963	,337	Sí	No	200	2,70	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No	No	200	4,37	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	32	2,88	,963	,337	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,70				17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No	No	200	4,37	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																														
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	32	4,34	-,218	,827	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,37				18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No	No	200	4,51	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																								
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	32	4,50	-,134	,894	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,51				24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí	No	200	2,37	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																		
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	32	2,44	,364	,716	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,37				25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí	No	200	3,80	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																												
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	32	3,81	,078	,938	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	3,80				41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No	No	200	4,39	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																						
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	32	4,31	-,642	,521	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,39				44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí	No	200	4,22	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	4,34	,910	,364	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,22				45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí	No	200	4,25	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																										
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	32	4,28	,271	,787	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,25				46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No	No	200	2,64	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	32	2,50	-,723	,471	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,64				47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí	No	200	2,50	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																														
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	32	2,59	,545	,586	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,50				56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí	No	200	2,44	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																																								
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	32	2,59	,800	,424	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,44				57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí	No	200	3,71	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																																																		
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	32	3,78	,445	,657	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	3,71				60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No	No	200	4,26	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																																																												
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	32	4,25	-,076	,940	No																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,26				64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí	No	200	4,24	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																																																																						
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	32	4,25	,108	,914	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	4,24				68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí	No	200	2,24																																																																																																																																																																																
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	32	2,34	,627	,532	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	200	2,24																																																																																																																																																																																													

13 Sí  
7 No

Diferencias significativas por haber viajado como turista al extranjero en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

Variables	26. Has tenido la oportunidad de viajar como turista al extranjero		N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia
	Sí	No					
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	30	2,90	,743	,458	Sí	
	No	202	2,75				
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	30	3,53	,395	,693	Sí	
	No	202	3,47				
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	30	2,03	-,483	,630	No	
	No	202	2,12				
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	30	4,40	-,448	,655	No	
	No	202	4,46				
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	30	2,80	-,038	,969	No	
	No	202	2,81				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	30	2,70	-,118	,906	No	
	No	202	2,72				
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	30	4,40	,312	,755	Sí	
	No	202	4,36				
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	30	4,63	1,202	,230	Sí	
	No	202	4,50				
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	30	2,37	-,076	,939	No	
	No	202	2,38				
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	30	3,93	,920	,359	Sí	
	No	202	3,78				
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	30	4,47	,723	,471	Sí	
	No	202	4,37				
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	30	4,33	,794	,428	Sí	
	No	202	4,22				
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	30	4,17	-,697	,486	No	
	No	202	4,26				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	30	2,67	,265	,791	Sí	
	No	202	2,61				
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	30	2,57	,349	,727	Sí	
	No	202	2,50				
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	30	2,50	,207	,836	Sí	
	No	202	2,46				
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	30	3,77	,327	,744	Sí	
	No	202	3,71				
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	30	4,40	1,201	,231	Sí	
	No	202	4,24				
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	30	4,27	,239	,812	Sí	
	No	202	4,23				
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/ mala suerte; la vida/muerte	Sí	30	2,43	1,183	,238	Sí	
	No	202	2,22				

14 Sí  
6 No

Diferencias significativas por haber viajado por México en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

Variables	28. Has viajado por México	N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia																																																																																																																																																																																										
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	2,83	1,944	0.53	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,50				5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	186	3,53	2,043*	<b>0,42</b>	Sí	No	46	3,24	6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	186	2,12	,199	,843	Sí	No	46	2,09	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	186	4,49	1,880	,061	Sí	No	46	4,28	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	186	2,84	1,266	,207	Sí	No	46	2,65	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	186	2,76	1,363	,174	Sí	No	46	2,54	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí	No	46	4,13	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	186	3,53	2,043*	<b>0,42</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	3,24				6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	186	2,12	,199	,843	Sí	No	46	2,09	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	186	4,49	1,880	,061	Sí	No	46	4,28	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	186	2,84	1,266	,207	Sí	No	46	2,65	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	186	2,76	1,363	,174	Sí	No	46	2,54	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí	No	46	4,13	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28						
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	186	2,12	,199	,843	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,09				8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	186	4,49	1,880	,061	Sí	No	46	4,28	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	186	2,84	1,266	,207	Sí	No	46	2,65	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	186	2,76	1,363	,174	Sí	No	46	2,54	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí	No	46	4,13	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	186	4,49	1,880	,061	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,28				9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	186	2,84	1,266	,207	Sí	No	46	2,65	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	186	2,76	1,363	,174	Sí	No	46	2,54	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí	No	46	4,13	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																										
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	186	2,84	1,266	,207	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,65				11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	186	2,76	1,363	,174	Sí	No	46	2,54	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí	No	46	4,13	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	186	2,76	1,363	,174	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,54				17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí	No	46	4,13	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																														
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	186	4,42	2,879*	<b>,004</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,13				18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí	No	46	4,26	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																								
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	186	4,58	3,315*	<b>,001</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,26				24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí	No	46	2,22	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																		
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	186	2,42	1,262	,208	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,22				25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí	No	46	3,54	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																												
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	186	3,87	2,352*	<b>,020</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	3,54				41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí	No	46	4,26	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																						
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	186	4,41	1,383	,168	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,26				44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí	No	46	4,17	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	4,25	,599	,550	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,17				45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí	No	46	4,13	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																										
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	186	4,28	1,294	,197	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,13				46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No	No	46	2,70	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	186	2,60	-,558	,577	No																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,70				47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí	No	46	2,33	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																														
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	186	2,56	1,574	,117	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,33				56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí	No	46	2,20	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																																								
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	186	2,53	2,112*	<b>,036</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,20				57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí	No	46	3,50	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																																																		
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	186	3,77	1,996*	<b>,047</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	3,50				60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí	No	46	3,96	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																																																												
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	186	4,33	3,383*	<b>,001</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	3,96				64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí	No	46	4,07	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																																																																						
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	186	4,28	1,800	,073	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	46	4,07				68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No	No	46	2,28																																																																																																																																																																																
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	186	2,24	-,271	,787	No																																																																																																																																																																																										
	No	46	2,28																																																																																																																																																																																													

18 Sí  
1 No

\* significativas al 0.05

Diferencias significativas por haber realizado algún intercambio en el extranjero en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

Variables	30. Has tenido la oportunidad de realizar algún intercambio académico/cultural en el extranjero		N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia
	Sí	No					
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	6	3,33	1,344	,180	Sí	
	No	226	2,75				
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	6	3,83	1,016	,311	Sí	
	No	226	3,46				
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	6	2,33	,574	,567	Sí	
	No	226	2,11				
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	6	4,17	-1,031	,304	No	
	No	226	4,46				
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	6	3,00	,521	,603	Sí	
	No	226	2,80				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	6	3,50	1,984*	,048	Sí	
	No	226	2,70				
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	6	4,67	1,183	,238	Sí	
	No	226	4,36				
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	6	4,67	,648	,518	Sí	
	No	226	4,51				
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	6	3,00	1,589	,114	Sí	
	No	226	2,36				
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	6	4,00	,585	,559	Sí	
	No	226	3,80				
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	6	4,50	,428	,669	Sí	
	No	226	4,38				
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	6	4,67	1,453	,147	Sí	
	No	226	4,22				
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	6	4,67	1,479	,141	Sí	
	No	226	4,24				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	6	3,00	,926	,355	Sí	
	No	226	2,61				
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	6	2,83	,881	,379	Sí	
	No	226	2,50				
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	6	3,00	1,363	,174	Sí	
	No	226	2,45				
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	6	3,83	,335	,738	Sí	
	No	226	3,72				
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	6	4,67	1,468	,143	Sí	
	No	226	4,25				
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	6	4,50	,898	,370	Sí	
	No	226	4,23				
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/ mala suerte; la vida/muerte	Sí	6	3,17	2,528*	,012	Sí	
	No	226	2,23				

19 Sí  
1 No

\*Significativa al 0.05

Diferencias significativas por tener en su núcleo familiar personas que sean de un contexto distinto al mexicano en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

		32. En tu núcleo familiar hay personas que sean de un contexto distinto al mexicano																																																																																																																																																																																														
Variables		N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia																																																																																																																																																																																										
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	2,70	-,446	,656	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,78				5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	40	3,40	-,587	,558	No	No	192	3,49	6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	40	2,13	,094	,925	Sí	No	192	2,11	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	40	4,53	,731	,466	Sí	No	192	4,44	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	40	3,00	1,467	,144	Sí	No	192	2,77	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	40	2,48	-1,741	,083	No	No	192	2,77	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí	No	192	4,34	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	40	3,40	-,587	,558	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	3,49				6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	40	2,13	,094	,925	Sí	No	192	2,11	8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	40	4,53	,731	,466	Sí	No	192	4,44	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	40	3,00	1,467	,144	Sí	No	192	2,77	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	40	2,48	-1,741	,083	No	No	192	2,77	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí	No	192	4,34	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26						
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	40	2,13	,094	,925	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,11				8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	40	4,53	,731	,466	Sí	No	192	4,44	9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	40	3,00	1,467	,144	Sí	No	192	2,77	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	40	2,48	-1,741	,083	No	No	192	2,77	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí	No	192	4,34	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	40	4,53	,731	,466	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,44				9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	40	3,00	1,467	,144	Sí	No	192	2,77	11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	40	2,48	-1,741	,083	No	No	192	2,77	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí	No	192	4,34	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																										
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	40	3,00	1,467	,144	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,77				11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	40	2,48	-1,741	,083	No	No	192	2,77	17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí	No	192	4,34	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	40	2,48	-1,741	,083	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,77				17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí	No	192	4,34	18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																														
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	40	4,47	1,199	,232	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,34				18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí	No	192	4,48	24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																								
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	40	4,65	1,625	,105	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,48				24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No	No	192	2,42	25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																		
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	40	2,20	-1,283	,201	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,42				25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí	No	192	3,76	41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																												
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	40	4,00	1,648	,101	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	3,76				41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí	No	192	4,35	44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																						
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	40	4,55	1,724	,086	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,35				44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí	No	192	4,20	45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	4,38	1,334	,184	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,20				45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí	No	192	4,19	46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																										
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	40	4,53	2,766*	<b>,006</b>	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,19				46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No	No	192	2,66	47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	40	2,42	-1,341	,181	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,66				47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí	No	192	2,51	56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																														
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	40	2,53	,093	,926	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,51				56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No	No	192	2,48	57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																																								
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	40	2,40	-,466	,641	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,48				57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí	No	192	3,68	60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																																																		
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	40	3,93	1,706	,089	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	3,68				60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí	No	192	4,23	64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																																																												
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	40	4,40	1,424	,156	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,23				64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí	No	192	4,21	68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																																																																						
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	40	4,35	1,081	,281	Sí																																																																																																																																																																																										
	No	192	4,21				68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No	No	192	2,26																																																																																																																																																																																
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	40	2,20	-,381	,703	No																																																																																																																																																																																										
	No	192	2,26																																																																																																																																																																																													

13 Sí  
7 No

\* significativas al 0.05

Diferencias significativas por tener en su núcleo familiar personas que hablen otras lenguas además del español en las variables de la dimensión simbólica (Prueba de t)

Variables	34 En tu núcleo familiar hay personas que hablen otras lenguas además del español		N	Media	Valor de t/	Significancia	Tendencia
	Sí	No					
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	122	2,77	,050	,960	Sí	
	No	110	2,76				
5. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura francófona	Sí	122	3,47	-,126	,900	No	
	No	110	3,48				
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Sí	122	2,10	-,230	,819	No	
	No	110	2,13				
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Sí	122	4,45	-,041	,967	No	
	No	110	4,45				
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Sí	122	2,82	,237	,813	Sí	
	No	110	2,79				
11. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura francófona	Sí	122	2,70	-,377	,707	No	
	No	110	2,75				
17. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de México	Sí	122	4,37	,063	,950	Sí	
	No	110	4,36				
18. Al ver películas, series o videoclips (re)conozco elementos de la cultura mexicana	Sí	122	4,52	,094	,925	Sí	
	No	110	4,51				
24. (Re)conozco el himno, la bandera y los personajes nacionales de los diferentes países francófonos	Sí	122	2,35	-,442	,659	No	
	No	110	2,41				
25. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en México	Sí	122	3,82	,342	,733	Sí	
	No	110	3,78				
41. Tengo conocimiento sobre qué hacer en las diferentes ceremonias de México	Sí	122	4,40	,428	,669	Sí	
	No	110	4,36				
44. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un mexicano el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	122	4,19	-,955	,341	No	
	No	110	4,28				
45. Tengo conocimiento de la música mexicana (instrumentos géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Sí	122	4,26	,281	,779	Sí	
	No	110	4,24				
46. (Re)conozco la producción de textos que tienen los países francófonos	Sí	122	2,64	,294	,769	Sí	
	No	110	2,60				
47. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en los países francófonos	Sí	122	2,58	1,229	,220	Sí	
	No	110	2,44				
56. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en los países francófonos	Sí	122	2,50	,566	,572	Sí	
	No	110	2,43				
57. (Re)conozco la producción de textos que tiene México	Sí	122	3,71	-,128	,898	No	
	No	110	3,73				
60. Tengo conocimiento de la manera en cómo se come en México	Sí	122	4,24	-,484	,629	No	
	No	110	4,28				
64. Tengo conocimiento sobre las tradiciones que se llevan a cabo en México	Sí	122	4,15	-1,989*	<b>,048</b>	No	
	No	110	4,34				
68. Tengo conocimiento sobre lo que significa para un francófono el éxito/fracaso; la suerte/mala suerte; la vida/muerte	Sí	122	2,29	,649	,517	Sí	
	No	110	2,21				

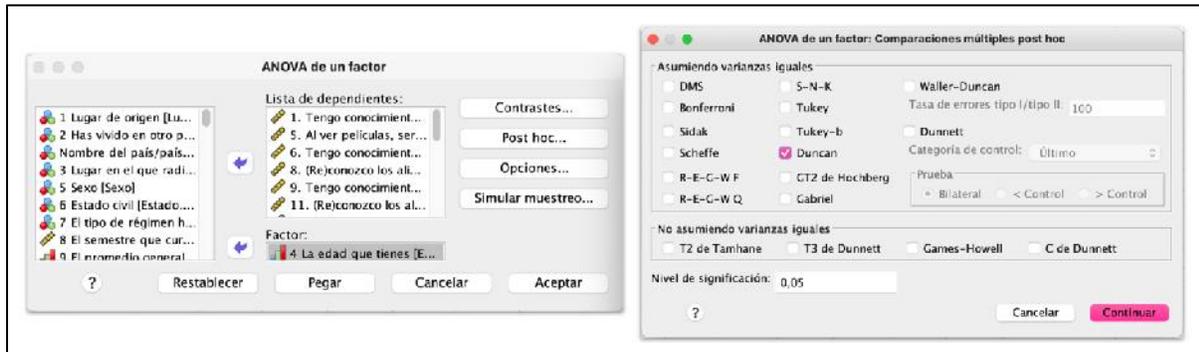
11 Sí  
9 No

\* significativas al 0.05

## ANEXO 4 Explicación prueba ANOVA

Ahora bien, se transfirieron las 20 variables dependientes que forman parte de la dimensión simbólica hacia el cuadro de la izquierda, en la parte de “Lista de dependientes” mientras que, la parte inferior éste mismo, se colocó en “Factor” una variable independiente que tuviese, más de dos posibles respuestas. Enseguida, en el botón “Post hoc...” se abrió el cuadro “Comparaciones múltiples post hoc” y se seleccionó la casilla de Duncan.

*Proceso para hacer la prueba t para 2 muestras en la dimensión simbólica*



*Fuente: Elaboración propia, a partir del software SPSS Statistics*

Es importante señalar que, existen dos tipos de pruebas para comparar medias: contrastes a priori y pruebas post hoc. Los contrastes son pruebas establecidas previo al experimento y las pruebas post hoc se realizan después de éste. Para efectos de la presente investigación, fue por eso que se utilizó la prueba post hoc, aplicando el criterio de Duncan, el cual consta de un procedimiento iterativo en donde se procura comprobar la igualdad de las medias fundamentándose en las más extremas. Una vez que el software realiza el cálculo, se procedió a ver en cada variable dependiente, el valor del estadístico F y su significancia (ver aquellas menores a .050).

Extracto de estadísticos F y significancias en dimensión simbólica

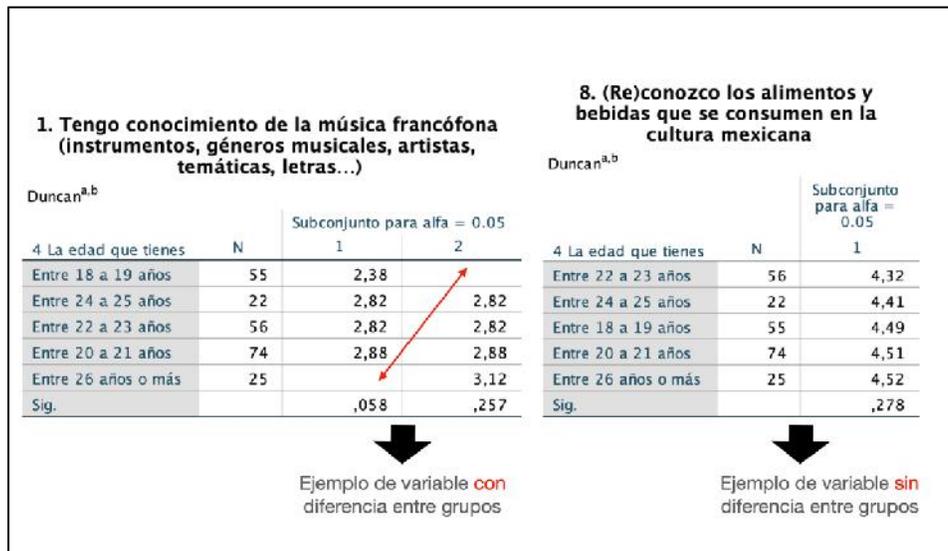
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. Tengo conocimiento de la música francófona (instrumentos, géneros musicales, artistas, temáticas, letras...)	Entre grupos	12,417	4	3,104	2,924	,022
	Dentro de grupos	241,014	227	1,062		
	Total	253,431	231			
5. Al ver películas, series o videoclips (re) conozco elementos de la cultura francófona	Entre grupos	8,324	4	2,081	2,787	,027
	Dentro de grupos	169,521	227	,747		
	Total	177,845	231			
6. Tengo conocimiento sobre qué hacer, cuándo, cómo y dónde, en las diferentes ceremonias de los países francófonos	Entre grupos	9,772	4	2,443	2,755	,029
	Dentro de grupos	201,314	227	,887		
	Total	211,086	231			
8. (Re)conozco los alimentos y bebidas que se consumen en la cultura mexicana	Entre grupos	1,474	4	,369	,775	,543
	Dentro de grupos	108,004	227	,476		
	Total	109,478	231			
9. Tengo conocimiento de lo arquitectónico en países francófonos	Entre grupos	9,653	4	2,413	2,935	,022
	Dentro de grupos	186,619	227	,822		
	Total	196,272	231			

Fuente: Elaboración propia, a partir del software SPSS Statistics

A continuación, se presentan dos ejemplos de cómo es que se fueron anotando los grupos, para hacer el conteo en la parte de la mejor valoración. En la variable dependiente 1, sobre los artefactos musicales de la cultura francófona, se muestran dos columnas que indica el número de grupos que hay. Asimismo, en las filas se observan los grupos de edad, aquí, es importante ver cuáles son los grupos que no coinciden, por ejemplo, el grupo de 18 a 19 años no está en la columna (grupo) 2, y el grupo de edad de 26 años o más no aparece en la columna (grupo) 1. Con esto, se puede interpretar que los estudiantes de edad más avanzada difieren de los más jóvenes, 18 a 19 años.

En este caso, el grupo de edad que aparece hasta arriba indica tener una menor valoración, mientras que el grupo de edad que aparece hasta abajo denota tener una mejor valoración (estos grupos están ordenados conforme a la media ( $\bar{X}$ ) que obtuvieron). El grupo 1 es el de 18 a 19 años, el grupo 2 es el de 20 a 21 años, el grupo 3 es el de 22 a 23 años, el grupo 4 es el de 24 a 25 años y, el grupo 5 es el de 26 años o más. Por tanto, esta variable se va a representar: (1≠5), como se había dicho anteriormente, los de 18 a 19 años difieren de los de 26 años o más, siendo estos últimos quienes tienen mejor opinión en cuanto a los artefactos musicales francófonos. Ahora, el otro ejemplo es con la variable 8, sobre los artefactos culinarios de México, aquí sólo aparece una columna, por ende, no existen diferencias entre grupos (la significancia llega a ser mayor a .05).

Ejemplo de diferencias entre grupos en variables de la dimensión simbólica



Fuente: Elaboración propia, a partir del software SPSS Statistics

A continuación, se muestran las tablas de ANOVA para la primera dimensión:

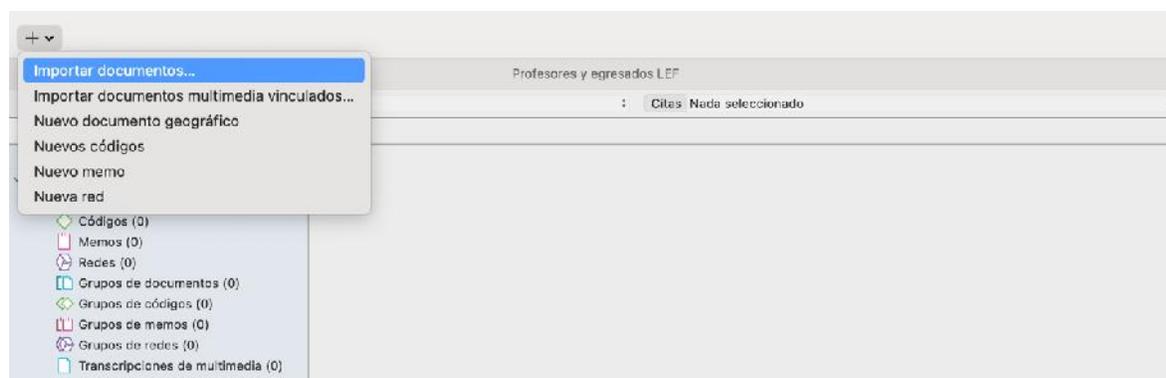
Dimensión simbólica		Variables dependientes		1	5	6	8	9	11	17	18	24	25
Variables de comparación	#	Opciones	N	F Artefactos: musicales	F Artefactos: audiovisuales	F Prácticas culturales: ceremonias	M Artefactos: culinarios	F Artefactos: arquitectónicos	F Artefactos: culinarios	M Artefactos: nacionales	M Artefactos audiovisuales	F Artefactos: nacionales	M Artefactos: arquitectónicos
4. Edad	1	18 a 19	55	<b>2,924*</b> (1 ≠ 5)	<b>2,787*</b> (1 ≠ 4)	<b>2,755*</b> (1 ≠ 4,5)	,775 -	<b>2,935*</b> (1 ≠ 4,3,5)	<b>6,699*</b> (1 ≠ 5)	1,474 (3 ≠ 5)	1,105 -	<b>2,554*</b> (1 ≠ 5)	1,876 (3 ≠ 4)
	2	20 a 21	74										
	3	22 a 23	56										
	4	24 a 25	22										
	5	26 o más	25										
6. Estado civil	1	Soltero/soltera	219	<b>3,766*</b> (2 ≠ 3)	,072 -	1,889 (2 ≠ 3)	<b>5,775*</b> (3 ≠ 1)	,661 -	,727 -	,146 -	,057 -	<b>5,058*</b> (2 ≠ 3)	,339 -
	2	Casado/casada	5										
	3	Otro	8										
7. Régimen previo a la licenciatura	1	Público	169	<b>4,844*</b> (1 ≠ 2)	1,109 -	2,524 (1 ≠ 2)	,313 -	1,580 -	<b>7,309*</b> (1,3 ≠ 2)	,591 -	1,018 -	1,078 -	,723 -
	2	Privado	15										
	3	Ambos	48										
8. Semestre actual	1	Segundo semestre	72	<b>2,844*</b> (3,4 ≠ 5,6)	<b>2,924*</b> (1 ≠ 7,6)	1,272 -	,648 -	<b>2,577*</b> (5,1,3,7,2 ≠ 6)	<b>2,349*</b> (3,1,2 ≠ 6)	1,420 (3 ≠ 7,6)	,885 -	1,264 -	,839 -
	2	Tercero semestre	43										
	3	Cuarto semestre	15										
	4	Quinto semestre	19										
	5	Sexto semestre	40										
	6	Séptimo semestre	19										
	7	Octavo semestre	24										
20. Nivel socioeconómico	1	Bajo	20	,876 -	1,934 -	2,292 (2 ≠ 4)	1,563 -	1,496 (2 ≠ 4)	,517 -	,818 -	2,596 (1,2 ≠ 4)	,173 -	,700 -
	2	Medio bajo	76										
	3	Medio	123										
	4	Medio alto	13										
	5	Alto	0										
21. Número de lenguas que hablan	1	Una lengua	95	<b>4,677*</b> (1,2,3 ≠ 4)	1,755 -	,188 -	,190 -	2,417 (1,2 ≠ 4)	6,951 (1,2 ≠ 4)	1,297 -	,164 -	2,134 (1,2 ≠ 4)	<b>2,782*</b> -
	2	Dos lenguas	101										
	3	Tres lenguas	31										
	4	Cuatro lenguas	5										
	5	Cinco lenguas o +	0										
23. El nivel de francés	1	Nivel A1	62	2,318 (1,2 ≠ 4)	3,689	,481 -	2,563 (4 ≠ 3,1,2)	1,345 -	1,629 (1 ≠ 4)	1,591 (1 ≠ 4)	,203 -	,740 -	,429 -
	2	Nivel A2	68										
	3	Nivel B1	78										
	4	Nivel B2	24										
	5	Nivel C1	0										
	6	Nivel C2	0										
27. El número de continentes visitados	1	Ninguno	202	2,939 (2,1 ≠ 3)	,905 -	,123 -	,357 -	2,144 (2 ≠ 3)	2,620 (2 ≠ 3)	,057 -	,935 -	,003 -	,455 -
	2	Un continente	22										
	3	Dos continentes	8										
29. Regiones de México que conocen	1	Ninguna	49	<b>3,344*</b> (2 ≠ 3,4)	<b>2,849*</b> -	1,195 -	<b>3,159*</b> (1,2 ≠ 4)	,646 -	2,025 (1,2 ≠ 4)	<b>4,574*</b> (1 ≠ 2,3) (1,2 ≠ 3,4)	<b>5,029*</b> (1 ≠ 3,4)	1,059 -	<b>4,144*</b> (1 ≠ 3,4)
	2	Una región	37										
	3	Dos regiones	116										
	4	Tres regiones	30										

Dimensión simbólica		Variables dependientes		41	44	45	46	47	56	57	60	64	68
Variables de comparación	#	Opciones	N	M Prácticas culturales: ceremonias	M Significaciones	M Artefactos: musicales	F Artefactos: escritos	F Tradiciones	F Prácticas culturales: comida	M Artefactos: escritos	M Prácticas culturales: comida	M Tradiciones	F Significaciones
4. Edad	1	18 a 19	55	,795 -	<b>2,621*</b> (1 ≠ 5)	<b>2,630*</b> (3 ≠ 5)	,398 -	1,481 -	2,216 (1 ≠ 4,5)	1,240 -	,164 -	1,071 -	,962 -
	2	20 a 21	74										
	3	22 a 23	56										
	4	24 a 25	22										
	5	26 o más	25										
6. Estado civil	1	Soltero/soltera	219	,262 -	,971 -	,751 -	<b>4,750*</b> (2 ≠ 1,3)	<b>3,276*</b> (2 ≠ 1,3)	,899 -	1,907 (2 ≠ 3)	,759 -	,684 -	2,527 (2 ≠ 1,3)
	2	Casado/casada	5										
	3	Otro	8										
7. Régimen previo a la licenciatura	1	Público	169	2,228 -	,571 -	,372 -	1,380 -	<b>4,248*</b> (1 ≠ 2)	2,441 (1,3 ≠ 2)	1,260 -	,073 -	,358 -	1,561 -
	2	Privado	15										
	3	Ambos	48										
8. Semestre actual	1	Segundo semestre	72	1,331 (4,7 ≠ 3)	<b>2,150*</b> (4 ≠ 3,6)	1,320 (4 ≠ 2,3,6)	<b>2,713*</b> (4,7,2,1,3 ≠ 6)	<b>4,699*</b> (4,3,1,2,7,5 ≠ 6)	<b>2,238*</b> (2,4 ≠ 6)	1,456 (4 ≠ 6)	1,666 (7,4 ≠ 6)	,845 -	1,872 (4 ≠ 5)
	2	Tercero semestre	43										
	3	Cuarto semestre	15										
	4	Quinto semestre	19										
	5	Sexto semestre	40										
	6	Séptimo semestre	19										
	7	Octavo semestre	24										
20. Nivel socioeconómico	1	Bajo	20	1,524 -	1,001 -	,432 -	,955 -	1,669 -	,362 -	,444 -	1,801 (2 ≠ 4)	1,270 -	1,419 -
	2	Medio bajo	76										
	3	Medio	123										
	4	Medio alto	13										
	5	Alto	0										
21. Número de lenguas que hablan	1	Una lengua	95	1,144 -	,412 -	1,203 (3,2,1 ≠ 4)	2,600 (2,1 ≠ 4)	<b>3,306*</b> (1 ≠ 4)	2,139 -	,736 -	,757 -	,248 -	2,516 (1,2 ≠ 4)
	2	Dos lenguas	101										
	3	Tres lenguas	31										
	4	Cuatro lenguas	5										
	5	Cinco lenguas o +	0										
23. El nivel de francés	1	Nivel A1	62	,662 -	,676 -	1,219 -	1,353 -	<b>3,534*</b> (1,2 ≠ 4)	<b>2,786*</b> (1,2 ≠ 4)	,117 -	,738 -	,443 -	,507 -
	2	Nivel A2	68										
	3	Nivel B1	78										
	4	Nivel B2	24										
	5	Nivel C1	0										
	6	Nivel C2	0										
27. El número de continentes visitados	1	Ninguno	202	,561 -	,331 -	2,611 (2 ≠ 3)	,071 -	,090 -	,021 -	,473 -	,833 -	,589 -	,940 -
	2	Un continente	22										
	3	Dos continentes	8										
29. Regiones de México que conocen	1	Ninguna	49	1,827 (1 ≠ 4)	1,528 (1 ≠ 4)	2,095 -	1,925 -	1,363 (1 ≠ 4)	2,580 (1,2 ≠ 4)	2,395 (1 ≠ 4)	<b>4,688*</b> (1 ≠ 3,4)	<b>3,332*</b> (1,2 ≠ 4)	,961 -
	2	Una región	37										
	3	Dos regiones	116										
	4	Tres regiones	30										

## ANEXO 5 Creación de códigos en ATLAS.ti

La codificación es la base del trabajo analítico, debido a que posibilita agrupar y categorizar la información. En ATLAS.ti, la codificación refiere a la asignación de códigos a palabras o segmentos de texto. Se trata de una herramienta fundamental en el análisis de textos con este software, en la medida en que se le adjuntan toda una serie de operaciones, como vistas de red que permiten una mejor organización de la información disponible. Entonces, para proceder con la creación de códigos, primeramente, se abre el programa y se importa, uno por uno, los documentos a analizar (las transcripciones de los egresados y profesoras de la LEF).

### Proceso para importar documentos



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Una vez cargado el documento se pueden visualizar varias opciones para empezar a codificar. Para la presente investigación, esta acción se hizo a partir de: a) lo etic y b) lo emic. Para el primer caso, lo etic, se tomaron en cuenta los códigos ya predeterminados, a partir del análisis cuantitativo. En la parte superior izquierda de la ventana se selecciona la opción de “Agregar códigos” y se procede a escribir el listado de códigos de la parte cuantitativa. Para efectos de ejemplificación, se muestran únicamente los de la dimensión simbólica. De hecho, todos esos códigos se pueden seleccionar y con clic derecho agrupar, de modo que se puedan visibilizar como una sola dimensión. Aunado a lo anterior, a todo ese grupo o dimensión, se le puede asignar un color, de manera que, durante el análisis, la información pueda ser ubicada rápidamente.

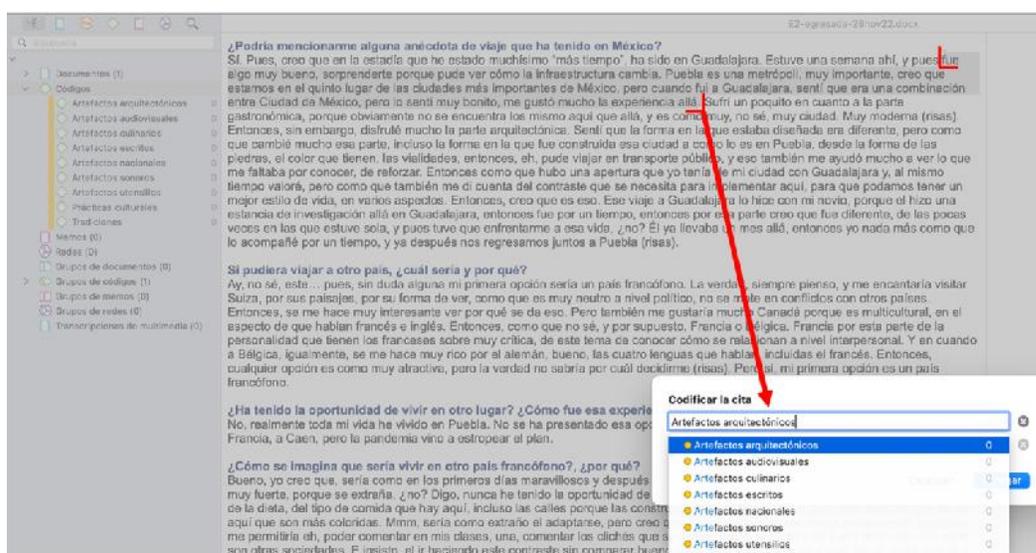
## Creando los códigos de la Dimensión Simbólica



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Una vez que se ingresaron los códigos predeterminados al software, se pasa al documento del participante a analizar y se selecciona el pasaje del texto que se desea codificar. Con clic derecho se despliega la opción “codificar la cita” y, a continuación, se muestran las opciones que ya se habían escrito anteriormente, es en ese momento cuando se escoge el código correspondiente al pasaje. Asimismo, se puede codificar eficientemente arrastrando el código predeterminado, de la parte izquierda, hacia la información del texto elegida. Automáticamente el programa adoptará ese código que se le está asignando.

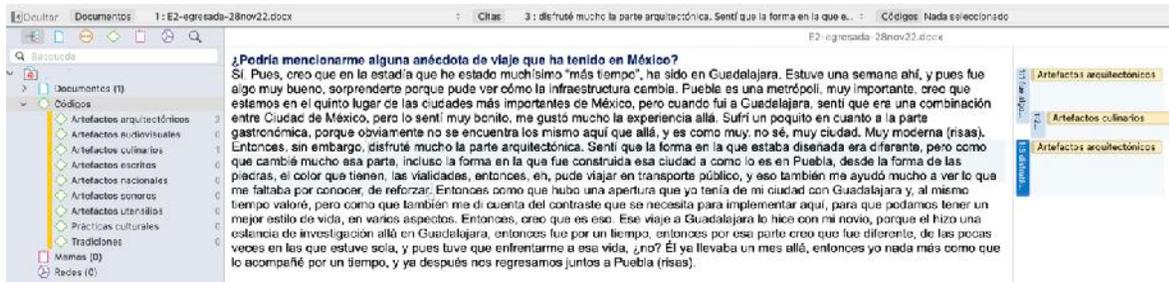
## Codificando la cita del pasaje de texto



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Es posible que dentro de un mismo párrafo pueda haber varios códigos, para ello, el procedimiento de codificación es el mismo. Se selecciona la parte del texto y se agrega el código.

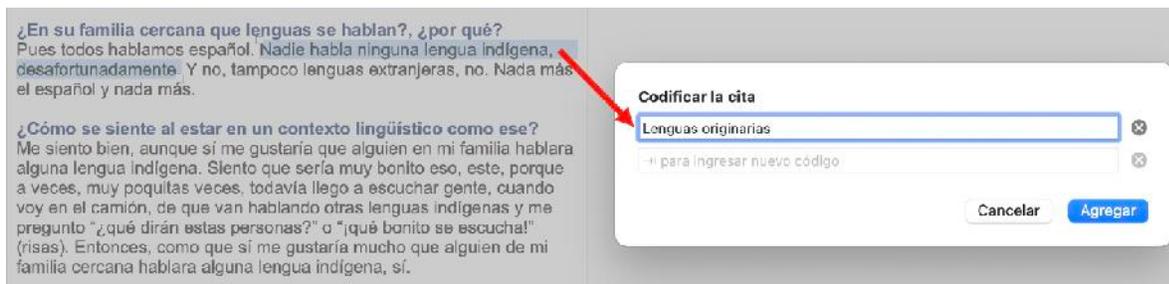
## Agregando varios códigos dentro de un mismo párrafo



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Ahora bien, cuando la información proporcionada por parte de los participantes no está comprendida en alguno de los códigos previamente establecidos, es decir, en lo etic, entonces se procede a codificar desde lo emic; en otras palabras, cuando sale información relevante en el propio material y resulta conveniente tomarla en cuenta. Para esto, también se selecciona el texto que se desea codificar y, al hacer clic en el botón derecho del ratón, se abre la opción de “codificar cita”. En ese instante se escribe un nuevo código.

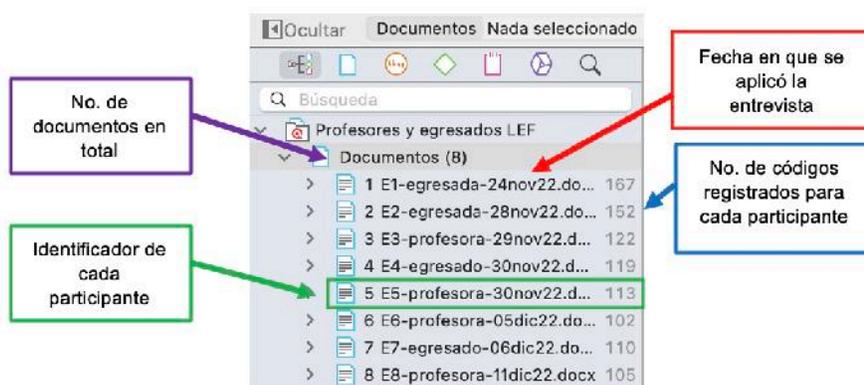
## Creando nuevos códigos en función de lo emic



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

El procedimiento para ir creando códigos se va efectuar de la misma manera, para los diferentes documentos concernientes a los participantes, en este caso fueron de 8 personas de la LEF (4 egresados y 4 profesoras).

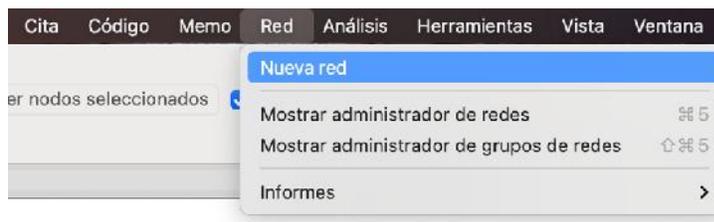
### Documentos y códigos listos



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Una vez listos todos los documentos con sus respectivos códigos, se procedió a la creación de redes. Para ello, en la barra de herramientas, en el menú desplegable “Red”, se selecciona “Nueva red” ).

### Creando redes entre los documentos



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

En la parte izquierda de la pantalla, se despliega la lista de códigos y, de acuerdo con los que se quiera trabajar, se van arrastrando hacia el Editor de Redes (es el espacio en blanco). Se pueden agregar cuantos códigos se deseen. Ahora bien, cada código puede mostrar las citas que lo comprenden. Para ello se hace clic derecho sobre el código y se selecciona “Agregar vecinos”, “todos los comunes”.

## Agregando vecinos



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Evidentemente van a aparecer todas las citas comprendidas en ese código, para cada uno de los participantes. Por consiguiente, para depurar esas citas (en ocasiones no todas son requeridas) se pueden hacer dos cosas: 1) de manera manual, al ir dejando las citas que serán útiles para la red e ir borrando aquellas que no, o bien, 2) a través de la creación de tablas de co-ocurrencias, donde se ponen dos o más códigos con el fin de averiguar las frecuencias y la relación que puede haber entre un código y otro.

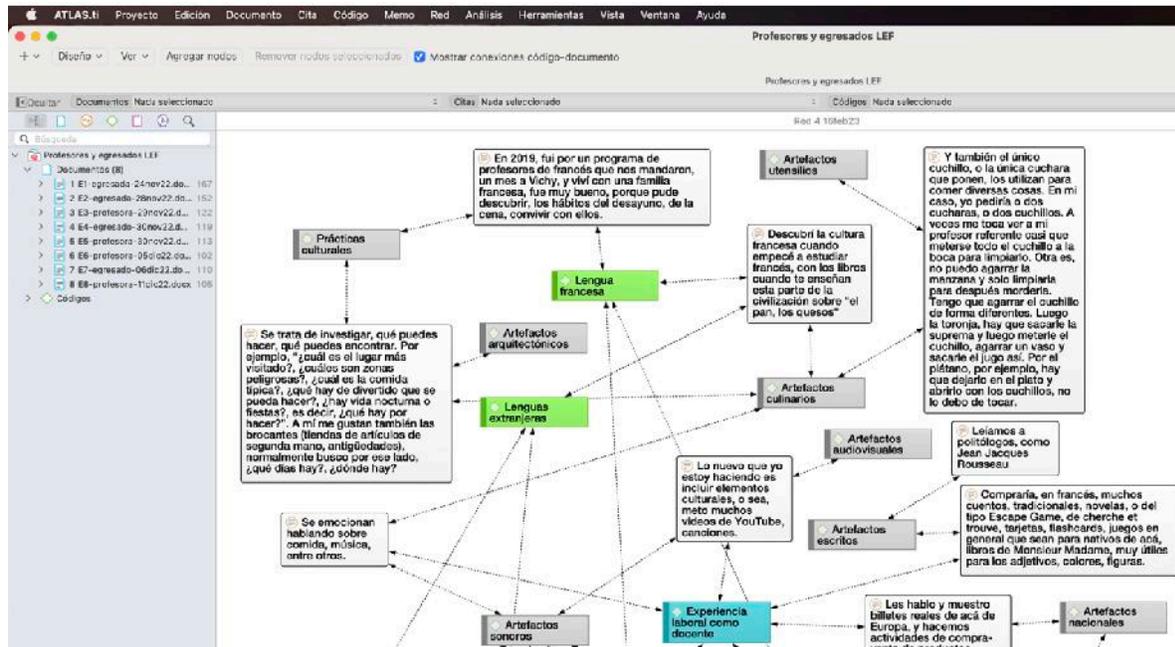
## Extracto de tabla de co-ocurrencias

Citas por código Artefactos arquitectónicos	Citas por código Choque cultural
1:100 En Francia de qué s...guas frescas, les decía... (4)	1:100 En Francia de qué s...guas frescas, les decía... (4)
En Francia de qué sabores son las aguas frescas. En Francia no hay aguas frescas, les decía. ¿pero por qué no, si son muy ricas? Exacto, nosotros hemos descubierto que se pueden hacer aguas en vez de solo comerlas. ¿pero por qué no? Pues porque también las fr...	En Francia de qué sabores son las aguas frescas. En Francia no hay aguas frescas, les decía. ¿pero por qué no, si son muy ricas? Exacto, nosotros hemos descubierto que se pueden hacer aguas en vez de solo comerlas. ¿pero por qué no? Pues porque también las fr...
7:86 Otra fue darme cue...ales entre un lugar y otro. (3)	7:86 Otra fue darme cue...ales entre un lugar y otro. (3)

Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti

Al ir dejando las citas pertinentes para cada código, en la creación de redes, resulta mucho más práctico visualizar las relaciones creadas entre estos. Las redes se pueden modificar, por ejemplo, en cuanto a seguir agregando o eliminando códigos, cambiar de colores los cuadros de los códigos, agregar conexiones entre los distintos elementos mediante flechas, editar el texto que se desee mostrar en cada cita, agrupar por todos los items en forma circular o cuadrangular.

*Extracto de creación de una red*



Fuente: Elaboración propia, a partir del software ATLAS.ti