

**MODELO COMPLEJO DE COMPETENCIA CULTURAL  
(COMPONENTES HISTÓRICOS TRANS-, META-, INTER-, PLURI- y CO-  
CULTURALES). EJEMPLOS DE VALIDACIÓN Y APLICACIÓN ACTUALES**

Introducción .....	2
1. Un modelo complejo de la competencia cultural: el modelo trans-, meta-,inter-, pluri-, co- cultural.....	3
1.1. Modelos de referencia del presente artículo .....	3
1.1.1. Modelo histórico de las configuraciones didácticas (Anexo 1).....	3
1.1.2. Modelo de los componentes de la competencia cultural (Anexo 2).....	3
1.2. El modelo de los componentes de la competencia cultural, un modelo complejo 7	
2. Ejemplos de validaciones actuales del modelo de los componentes de la competencia cultural .....	9
2.1. Validación de tipo empírico .....	9
2.2. Validación del tipo sociológico .....	10
2.3. Validación de tipo filosófico .....	11
2.4. Validación de tipo cognitivo.....	12
3. Algunos ejemplos de aplicación de los componentes del modelo .....	13
de competencia cultural.....	13
3.1. Análisis del concepto de "competencia cultural" en el MCER .....	13
3.1.1. La "competencia comunicativa" en el MCER .....	13
3.1.2. La "competencia "cultural" en el MCER .....	14
3.1.3. La "competencia intercultural" en el MCER .....	15
3.1.4. La "competencia pluricultural" en el MCER .....	15
3.1.5. La «competencia sociocultural» en el MCER .....	16
3.1.6. Conclusión del análisis de la competencia cultural en el MCER .....	17
3.2. Análisis de una escala de competencia sociolingüística del MCER .....	24
3.3. Análisis de un intento de elaboración de niveles de competencia (inter)cultural .....	26
3.4. Análisis de un manual de FLE (Versión Original 3).....	29
3.5. Análisis del Referencial FLI Francés Lengua de Integración (R.FLI) .....	31
3.5.1. Las problemáticas culturales post comunicativas en el R.FLI .....	31
3.5.2. Las problemáticas culturales pre-accionales en el R.FLI .....	32
3.5.3. La cuestión de lo pluricultural en el R.FLI.....	34
3.5.4. La cuestión de lo co-cultural en el R.FLI.....	34
3.5.5. La cuestión de lo transcultural en el R.FLI.....	36
Conclusión .....	39
Anexo 1 .....	41
Anexo 2 .....	42
Anexo 3 (1/2).....	43
Anexo 3 (2/2).....	45
Anexo 4 .....	47
Anexo 5 .....	48

*Traducción al español a cargo de los estudiantes de prácticas de traducción de la  
Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia (Medellín), y revisada por el autor  
(agosto de 2013).*

## Introducción

En este artículo propongo:

- 1.** Recordar mi modelo de evolución histórica de las configuraciones didácticas ([Anexo 1](#)), así como mi modelo de la «evolución histórica de los componentes de la competencia cultural» con la definición de cada uno de estos componentes (trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales ([Anexo 2](#));
- 2.** combinar los diferentes tipos de validación de este último modelo que ya tuve la oportunidad de presentar: empírico ([Cap. 2.1](#)), sociológico ([Cap. 2.2](#)) y filosófico ([Cap. 2.3](#)) añadiendo un cuarto tipo que he encontrado más recientemente, el cognitivo ([Cap. 2.4](#));
- 3.** Presentar varios ejemplos de aplicación de este modelo: el análisis de la concepción de la «competencia cultural» ([Cap. 3.1](#)) y de la escala de competencia «corrección sociolingüística» ([Cap. 3.2](#)) en el *Marco Europeo de Referencia*; de un intento de definir una «escala de la competencia intercultural» ([Cap. 3.3](#)), del manual de FLE *Version Originale* ([Cap. 3.4](#)) y, finalmente, las competencias culturales en el *Référentiel FLI, Français Langue d'intégration* ([Cap. 3.5](#)).
- 4.** Señalar, en conclusión, algunas pistas de investigación para estudiantes y jóvenes investigadores interesados en este tema de la competencia cultural en la didáctica de las lenguas-culturas.

Trataré de asegurar que este artículo se entienda de forma aislada (por lo que retomo en mi texto muchas de mis citas, y los anexos de cuatro de mis artículos ya publicados), voy a referirme sistemáticamente a diferentes textos, presentaciones y otros conferencias de audio y video donde presento y comento este modelo, para que mis lectores puedan, si lo desean, remitirse a ellos. De esta manera, serán capaces de ampliar los contextos de comprensión, explotación... y crítica de este modelo. Siempre podrán escribirme por medio del enlace "[Me contactar](#)" en mi sitio web personal, y agradezco de antemano a los estudiantes y colegas que me puedan ayudar a profundizar en esta compleja cuestión de la competencia cultural en la didáctica de las lenguas-culturas.

## **1. Un modelo complejo de la competencia cultural: el modelo trans-, meta-,inter-, pluri-, co- cultural**

### **1.1. Modelos de referencia del presente artículo**

#### **1.1.1. Modelo histórico de las configuraciones didácticas (Anexo 1)**

La competencia cultural es uno de los dos componentes principales (junto con la competencia lingüística) de todas las configuraciones didácticas, y es a través de estas configuraciones que evolucionan y se configuran entre sí. Véase la reproducción de mi modelo histórico de las configuraciones didácticas al final de este artículo en el [Anexo 1](#). También lo encontraremos, comentado brevemente, en la "Biblioteca de trabajo" de mi sitio, [Documento 029](#). Este modelo también está presente y discutido en las siguientes obras disponibles en mi sitio:

- [2006g](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » *Le Français dans le monde*, n°. 347, septiembre-octubre 2006, p.37-40. Ficha pedagógica correspondiente: «Las tareas en la lógica accional», p. 80-81. París: International FIPF-CLE international.
- [2007d-es](#). "Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: El ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva dirigida a la acción" Conferencia en el Seminario Nacional LEND (Lengua y nueva didáctica) Bolonia 1819/20 de octubre de 2007 «La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en un mundo cambiante».
- [2008e-es](#). "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural". «*Interculturas, transliteraturas, Madrid*, Arcos Libros, 2007.
- [2010g](#). « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ». Diaporama comentado oralmente realizado para el sitio francparler.org.

Para aquellos que aún no han leído nada sobre este modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas (o quieren refrescar la memoria...), recomiendo al menos consultar el último documento ([2010g](#)), en el cual presento este modelo con muchos detalles a lo largo de mi discurso (duración 1:45).

#### **1.1.2. Modelo de los componentes de la competencia cultural (Anexo 2)**

Este modelo es el objeto del presente artículo: la última versión, especialmente revisada, se reproduce en el [Anexo 2](#). También se encuentra brevemente comentada por escrito en una versión de marzo 2011 en la "Biblioteca de Trabajo" de mi sitio personal, [Documento 020](#). Este modelo también se presenta con más detalles en los siguientes trabajos (yo preciso luego de cada publicación lo que ésta aporta con respecto a la problemática cultural):

- [1998f-es](#). "Perspectiva objeto y perspectiva sujeto en didáctica de las lenguas-culturas." La primera versión (en francés) se publicó originalmente en la revista *ELA revue de didactologie des langues-cultures*, n°. 109, enero-marzo de 1998, pp. 9-37.

Fue durante una investigación sobre la evolución de las concepciones de la cultura y de su enseñanza que se me ocurrió el modelo de evolución objeto → sujeto, que me parece ha funcionado en FLE desde hace medio siglo en esta

área, como en los otros campos didácticos importantes (la selección, la descripción y ejercitación lingüísticas, la psicología del aprendizaje, la metodología), y debe aplicarse también en la formación. La tabla final de la página 25 ha sido completada entre tanto. En realidad pensé, en ese momento, que la 3 generación intercultural se situaba en el límite insuperable de la orientación al sujeto (ya que la cultura existente es explotada allí por el sujeto), pero lo co-cultural va más allá, ya que la cultura es creada allí por las personas y por su acción conjunta: se encontrará en el [Anexo 3 \(1/2\)](#) la tabla así completada, titulada «Modelo objeto → sujeto de la evolución histórica de la concepción de la cultura y la didáctica de la cultura». La última línea en la parte inferior de esta tabla propone, de manera provisional, una clasificación del continuo sujeto ↔ objeto de los diferentes enfoques culturales, que se presentan en la segunda parte de este anexo, [Anexo 3 \(2/2\)](#).

- [2002b](#). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». Artículo publicado en el nº 3/2002 de *Les Langues modernes*, julio-agosto-septiembre 2002, p. 55-71.

Éste es, redactado a partir la lectura de los borradores de la versión francesa del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL 1996, 1998), el artículo en el que me di cuenta, como lo escribí en el abstract, que *"la nueva perspectiva orientada a la acción social propuesta en el MCERL constituye un sobrepaso de la "perspectiva accional" del enfoque comunicativo [i.e. la interacción comunicativa], y por lo tanto implica también un sobrepaso de la perspectiva cultural a la que está ligada, la intercultural. [Este artículo] finalmente esboza las grandes líneas de lo que debería ser una nueva coherencia correspondiente, a lo que yo llamo 'perspectiva co-accional co-cultural'»*.

- [2008a](#). « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Conferencia plenaria en el Coloquio Internacional «Problemas culturales en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas-culturas, globalización e individualización: enfoque interdisciplinario», Universidad de Talín (Estonia) 8-10 mayo de 2008.

Debido al tema de este coloquio y a la participación de Edgar Morin, conocido por sus llamados a un «nuevo humanismo mundial», termino esta conferencia por estas líneas sobre el componente «transcultural» de la competencia cultural (versión escrita de esta conferencia):

*Ahora bien, las clases de lenguas-culturas son, funcionalmente, espacios privilegiados donde alumnos y maestros, más allá de sus diferencias culturales, están unidos ante todo para un proyecto común el cual es la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, proyecto por el cual podrán y para el cual tendrán que construir una cultura de acción conjunta, una "co-cultura de enseñanza-aprendizaje". Y tendrán que inventar y compartir valores comunes, una nueva «transculturalidad».*

*También resulta que ya no es sólo a nivel social –el de las naciones– sino a nivel mundial, que esto que Edgar Morin llama la «Tierra-Patria» se enfrenta ahora a retos globales como la regulación de la economía, del derecho, del ambiente. Superar estos desafíos implica concebir y conducir los proyectos comunes a toda la humanidad, los proyectos a nivel mundial, y por lo tanto*

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

*inventar y compartir nuevos valores universales. En nuestro mundo también, por consiguiente, al igual que en la clase de lenguajes-culturas, históricamente se realiza ante nuestros ojos el bucle recursivo entre la co-cultural y lo transcultural. La didáctica de las lenguas-culturas, si sabe asumir todas las perspectivas culturales que le ha transmitido su historia y si las sabe manejar de manera compleja, claramente puede contribuir de manera fuerte y auténtica a la aparición de un nuevo humanismo.*

- [2008e-es](#). "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural". «*Interculturas, transliteraturas, Madrid, Arcos Libros, 2007.*

Ya he mencionado anteriormente este artículo 2008a a propósito del modelo de evolución de las configuraciones didácticas. Su capítulo 3.4 («La relación entre la perspectiva orientada a la acción social y la perspectiva cultural», p. 7-9), en efecto relaciona directamente los dos modelos (las configuraciones didácticas y los componentes de la competencia cultural) a propósito de un mecanismo fundamental para el desarrollo de las diferentes estructuras didácticas, el de la vinculación del objetivo social lingüístico y del objetivo social cultural. En el presente artículo, yo retomaré varias veces pasajes enteros de este artículo 2008e.

- [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ». Conferencia en la jornada de estudio del IUFM de Champagne-Ardenne (Reims), 27 de enero de 2009.

Éste es el comentario más detallado de este modelo, ya que se trata de diapositivas comentadas oralmente con una duración de 2 horas 30 minutos. Por esto recomiendo este documento para un primer contacto con este modelo, o una revisión.

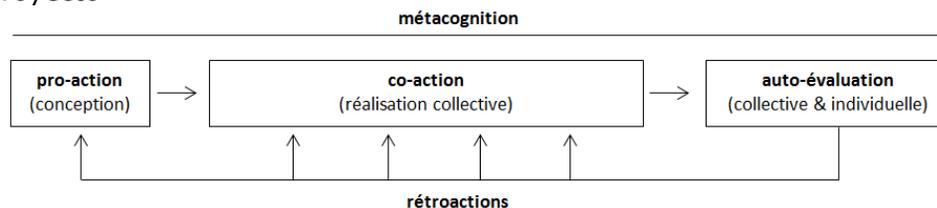
- [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Actas del vigésimo cuarto "Encuentro pedagógico" del Kansai (Osaka, Japón), 27 de marzo de 2010, p.73-87.

Esta conferencia (un diaporama comentado por escrito) se refiere a la cuestión más actual sobre la competencia cultural, ya que se trata de oponer la problemática cultural pre-accional (caracterizada por lo *intercultural* aplicado a ambas culturas sociales, como la del alumno y la de Francia en un curso de FLE en el extranjero) y la problemática cultural accional. Ésta última se caracteriza por lo *co-cultural*, aplicado a las tres culturas de acción de enseñanza-aprendizaje que son (1) la cultura de los estudiantes, (2) la cultura de los docentes –en el caso de los docentes nativos enseñando en el extranjero, como los franceses en Japón– y, finalmente, (3) la cultura común de enseñanza-aprendizaje que necesariamente unos y otros deben crearse entre sí para trabajar juntos, de manera armoniosa y eficiente.

- [2010i](#). "L'opérateur 'inter'... et les autres". Conferencia plenaria del 24 de septiembre en las «Jornadas de formación CLÉ» los días 24-25 de septiembre de 2010 en la Alianza Francesa de Río de Janeiro, Brasil.

Esta conferencia permite abordar de la manera más abstracta la cuestión de la variación de los «operadores lógicos», como los que se encuentran en la

sucesión histórica de los componentes privilegiados de la competencia cultural (*trans, meta, inter, pluri* y *co*), extendiéndola a otros conceptos didácticos donde se encuentra tal variación, a veces con apariciones paralelas que no pueden ser por casualidad: el operador *inter*, por ejemplo, se encuentra en el mismo período de la perspectiva comunicativa utilizado en tres conceptos claves: *interacción, interlenguaje* e *intercultural*. Para la perspectiva orientada a la acción social, propuse un nuevo operador, que integré en los dos conceptos *co-acción/co-accional* y *co-cultural/co-cultural*. Esta conferencia de Río de Janeiro se centra en los operadores presentes en los modelos cognitivos utilizados sucesivamente ( $\emptyset$  acción, *reacción, interacción*) y en los proyectos, que corresponden a la forma más elaborada de la perspectiva orientada a la acción social (la *proacción* y la *retroacción*). La metacognición y la autoevaluación complementan las operaciones cognitivas básicas del «enfoque de proyecto»



– [2010j](#). « La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD ». Conferencia dictada en la Jornada de estudios de laboratorio LIDILE EA 3874, Eje DiLeM (Didáctica de los Idiomas y Multimedia, Rennes 1) Jueves, 9 de diciembre 2010. Grabación de vídeo [en el sitio web del SCELVA](#) (Servicio Común para el Estudio de Lenguas Vivas Aplicadas) de la Universidad de Rennes 1.

Además de un breve comentario de mi modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas, se pueden encontrar en esta videoconferencia:

a) una primera versión de lo que yo llamo en este artículo «diferentes tipos de validación» de mi modelo de los componentes de la competencia cultural, y que aquí se presentan como «diferentes perspectivas para un enfoque complejo de la cultura: perspectiva didáctica, pragmática, sociológica y filosófica»;

b) Un desarrollo específicamente relacionado con el componente co-cultural de la competencia cultural que remite a la homología entre la cultura de aprendizaje de una lengua-cultura y la cultura profesional, homología que permite concebir el curso de idiomas para profesionales y futuros profesionales como parte integral de su formación a la cultura empresarial. Recuerdo en esa conferencia que presenté esta idea por primera vez en una conferencia de [1998\(b\)](#) titulada «Las lenguas vivas como herramienta para la formación de los ejecutivos»). Vuelvo a esta idea en la [Conclusión](#) del presente artículo, donde la señalo (en el punto 3) como posible tema de investigación en la didáctica de las lenguas-culturas.

– [2011f](#). « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle ». Conferencia en la Jornada pedagógica CDL y Colegio Politécnico Federal Lausanne, «Enfoque accional y autonomía», sábado 2 de abril de 2011. La grabación de vídeo está disponible [en el sitio web de la Universidad de Lausanne](#).

Presento igualmente mi modelo de los componentes de la competencia cultural en el transcurso de esta conferencia, haciendo hincapié en el último componente, el co-cultural. Y escribo en el resumen:

*La cuestión cultural en sí también se modifica fundamentalmente [en la perspectiva orientada a la acción social]: el actuar social implica tomar en consideración una serie de dimensiones exactamente opuestas a la del «actuar turístico» en el que se basan los autores de los Niveles Umbrales en los principios de los 70, y después los diseñadores del enfoque comunicativo: repetitivo vs incoativo, durativo vs puntual, imperfectivo vs perfectivo, colectivo vs individual. Sabemos que el Marco Europeo Común de Referencia añade la problemática pluricultural a la intercultural, a la cual, en mi opinión, hay que añadir una tercera, específica para la ejecución de la perspectiva orientada a la acción social, y a la cual llamo «co-cultural»: un actor social no puede conformarse con respetar las diferencias; debe, si quiere actuar eficazmente con otros, construir con ellos unas similitudes, es decir, una co-cultura creada y compartida por y para la acción colectiva, ya sea ésta la actividad de una empresa o la de un proyecto social. De hecho, el propósito de la formación de un actor social lleva a considerar a partir de ahora todos los componentes de la competencia cultural que han sido privilegiados sucesivamente durante la evolución de la didáctica de las lenguas-culturas desde hace un siglo: trans-, meta-, inter- pluri- y co-culturales.*

*En la intersección de estos dos nuevos enfoques de la competencia de aprendizaje y de la competencia cultural se sitúa el tema de la cultura común de la enseñanza-aprendizaje, que va más allá de las «estrategias individuales de aprendizaje» del enfoque comunicativo.*

## **1.2. El modelo de los componentes de la competencia cultural, un modelo complejo**

Mi modelo de los componentes de la competencia cultural quiere ser un modelo complejo, como es requerido por la epistemología de la didáctica de las lenguas-culturas (DLC). Sobre esta cuestión de la complejidad, remito al Documento nº 046, titulado «La complejidad en la didáctica de las lenguas-culturas», donde presento (1) la definición por componentes (9 en total) (2) a ilustración de cada uno de estos componentes a partir del ejemplo de un grupo-clase, y (3) su descripción en forma de seis breves enunciados en los que los lectores podrán ver los desarrollos posibles al remitirse a los artículos citados para cada uno de ellos.

Aunque enumera con una breve definición los distintos componentes de la competencia cultural en orden de aparición histórica en la didáctica de lenguas-culturas, –se trata de un modelo taxonómico, es decir, a la vez enumerativo y descriptivo–, este modelo puede funcionar como un modelo complejo en la medida en que:

1) He tomado en cuenta todos los componentes que pudiera identificar como privilegiados sucesivamente en la metodología de enseñanza de idiomas en Francia desde hace un siglo y medio: ver la columna a la derecha del modelo de desarrollo histórico de las configuraciones didácticas, [Anexo 1](#), con la lista de las metodologías constituidas.

2) No priorizo y no relaciono *a priori* estos componentes unos con otros: en este modelo simplemente se yuxtaponen estos componentes, enumerándolos en el orden de aparición histórica como componentes preferidos. La razón de esta elección se presenta en el punto 3) a continuación.

3) El modelo taxonómico, donde los diferentes componentes no son ni jerarquizados ni relacionados *a priori* entre sí, me conviene porque creo que son legítimamente susceptibles de ser seleccionados y relacionados (jerarquizaciones, combinaciones y articulaciones) de manera variada y variable en función de los objetivos institucionales, las necesidades del uso de aprendizaje de los alumnos y el entorno general de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza para adultos en el extranjero que se preparan para hacer un corto viaje turístico a Francia, por ejemplo, los componentes culturales privilegiados serán los componentes metaculturales (los conocimientos) e interculturales (las representaciones). Para la enseñanza a los adolescentes en un sistema escolar donde el objetivo educativo es prioritario y en un país donde el contacto con el francés y las perspectivas de viaje a un país de habla francesa son prácticamente inexistentes, son los componentes metaculturales y transculturales que sin duda serán privilegiados. Con los alumnos que, antes de iniciar su aprendizaje, no han tenido ningún contacto con Francia, los franceses ni el francés, y ni siquiera han oído hablar de ellos, sería absurdo trabajar en el componente intercultural sin antes dar algunos conocimientos (componente metacultural).<sup>1</sup> Si se trata –último ejemplo– de la competencia cultural a la que se debe aspirar para los extranjeros que deseen integrarse en la sociedad francesa, son todos estos elementos los que deben tenerse en cuenta.<sup>2</sup> Las diferentes validaciones de mi modelo, que voy a exponer en la parte siguiente de este artículo, también van en el sentido de una variedad en las selecciones y relaciones de los diferentes componentes del modelo.

4) Considero que estos componentes complementarios son también en parte antagonistas: lo co-cultural, por ejemplo, que plantea la necesidad de crearse valores comunes, se opone a lo intercultural en la medida en que éste plantea la necesidad de respetar las diferencias existentes.

Esta idea fundamental de la epistemología compleja según la que los opuestos pueden ser a la vez complementarios, se encuentra –otro ejemplo– dentro de la problemática co-cultural, donde están presentes la cultura de enseñanza y las culturas de aprendizaje. En el [Documento 022](#), he presentado un «meta-modelo complejo» de las diferentes relaciones lógicas posibles entre dos polos opuestos: la continuidad, la oposición, la evolución, el contacto, la dialógica, la instrumentalización y la delimitación, meta-modelo que comencé a desarrollar al escribir mi artículo [1998f](#) mencionado anteriormente. Una de las aplicaciones propuestas en este [documento 022](#) concierne a las relaciones complejas, en una clase de lengua, entre estas dos culturas de la enseñanza y el aprendizaje, relaciones que deben conducir idealmente, entre el profesor y los alumnos, al diseño de una co-cultura de la enseñanza-aprendizaje: lo que plasmo en el [Anexo 4](#), tabla titulada «Modelo de las relaciones complejas, cultura de enseñanza–culturas de aprendizaje»

En el capítulo 2 de este artículo veremos que para Jacques Demorgon (especialmente en su libro *Crítica de la interculturalidad. El horizonte de Sociología*, 2005), lo transcultural, lo intercultural y lo pluricultural son opuestos y complementarios a la vez: los tres deben ser dinámicamente mantenidos en una relación dialógica. Sin duda, existen

---

<sup>1</sup> Aunque, como veremos en el [capítulo 3.1.6.2](#), «Crítica # 2» el conocimiento por sí solo no es suficiente para cambiar las percepciones.

<sup>2</sup> voy a volver a este último ejemplo en el [Capítulo 3.4](#).

otras aplicaciones posibles de este meta-modelo complejo de los componentes de la competencia cultural, en un objetivo, ya sea heurístico – para generar nuevas ideas–, descriptivo –para aclarar ideas, como la de los autores del *Marco Común Europeo de Referencia* por ejemplo, acerca de las relaciones que los autores establecen entre la «competencia cultural», la «competencia intercultural» y la «competencia pluricultural». He tratado de comprenderlas (véase mi análisis en el [capítulo 3.1](#)), pero no estoy seguro de haberlo logrado... Aparentemente en estos autores hay cierta confusión conceptual que puede explicar, en parte, la adopción actual de una terminología defectuosa (el Consejo de Europa habla de competencias o de educación «**plurilingüe e intercultural**», *sic: volveré sobre este tema* en la conclusión), así como el fracaso de los intentos de establecer unas «escalas de competencia intercultural» (en el [Capítulo 3.3](#) analizo uno de estos intentos).

## 2. Ejemplos de validaciones actuales del modelo de los componentes de la competencia cultural

Aunque mi modelo fue desarrollado a partir de una perspectiva histórica en la didáctica de las lenguas-culturas, me parece que no sólo es pertinente para concebir actualmente una aproximación compleja de la problemática cultural en esta disciplina, sino que también es validado, total o parcialmente, desde otras perspectivas. Ya he presentado los tres primeros tipos de validación anteriormente en varios artículos y conferencias, y creo haber encontrado un cuarto, en la lectura de un libro de Jacques Tardif publicado en 2006.

### 2.1. Validación de tipo empírico

Empiezo adrede por el tipo de validación empírico, porque creo que puede ser compartida inmediatamente por mis lectores profesores en base a su experiencia personal.

*Para ser culturalmente competente en un acto duradero como puede ser «hacer sociedad» con otros ciudadanos, el trabajo profesional o el aprendizaje colectivo de una lengua-cultura extranjera*

*es indispensable...*

	<b>componente de la competencia cultural</b>
crearse una co-cultura de acción conjunta,	co-cultural

*pero también...*

ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos;	pluricultural
---	---------------

*y es muy útil...*

-ser capaz de tomar cierta distancia de su propia cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes,	intercultural
-tener un buen conocimiento de la cultura de los demás,	metacultural
-y compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta.	transcultural

## 2.2. Validación del tipo sociológico

Claudie BERT realizó hace unos años una «meta-investigación» (investigación sobre investigaciones ya publicadas) sobre los resultados de varios experimentos de sociólogos en cuanto a la manera más eficaz para lograr un cambio positivo en representaciones negativas. Ella presenta los resultados en un artículo titulado «Los estereotipos», publicado en la revista *Sciences Humaines* (nº 139, junio de 2003, páginas 46-47.) *–La división en partes de este extracto y los subrayados son míos, y también, por supuesto, la interpretación que hago de las diferentes «vías» experimentadas por los sociólogos en términos de los componentes de la competencia cultural:*

<b>componente de la competencia cultural</b>	
	Cuatro vías principales han sido experimentadas [para cambiar los estereotipos]:
<i>transcultural</i>	<b>–La ley:</b> las leyes contra la discriminación pueden ser mal acogidas en un principio pero se imponen a largo, como en Estados Unidos.
<i>metacultural</i>	<b>–La Información y el llamado a la razón:</b> los prejuicios resisten a los hechos, pero la persistencia puede dar sus frutos. Un equipo israelí, para cambiar la imagen negativa que los escolares de 10 a 12 años tenían de los niños árabes, desarrollaron un programa que se desenvuelve en seis sesiones y en dos formas: o una lectura de cuentos, o la proyección de películas con niños israelíes y árabes, seguidos de un debate. Este programa fue eficaz –un poco más con el material audiovisual.
<i>intercultural</i>	<b>–El contacto:</b> poner en contacto a los estudiantes, residentes, soldados, etc. de diferentes grupos étnicos es el método que ha sido más utilizado. Esta vía puede tener éxito, se estableció, si los miembros de ambos grupos se encuentran en un ambiente equitativo ...
<i>pluricultural</i>	<b>... y si tienen la oportunidad de llegar a conocerse realmente.</b>
<i>co-cultural</i>	<b>–La cooperación:</b> si ella se añade al contacto, aumenta las posibilidades de éxito.[...] Después de transformar en enemigos los adolescentes de ambos bandos, tratamos de unirlos por medio de actividades conjuntas (comidas, deportes). Eso no es suficiente. Se les ofrece entonces unos «objetivos supra-ordenados», es decir, de interés para ambos grupos, como desvarar el camión que trae la comida para todos: la hostilidad va atenuándose y desaparece, y finalmente se desarrollan unas amistades entre los grupos.

No sé si mis lectores comparten ese sentimiento, pero cuando estuve leyendo e interpretando este pasaje, me quedé muy impresionado de ver que las diferentes vías probadas por los sociólogos parecen corresponder a los distintos componentes de la competencia cultural tales como los revela el análisis histórico en DLC, y más todavía al ver que su clasificación sociológica por nivel de eficacia corresponde a su orden cronológico de aparición en la DLC.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Se podrá encontrar una segunda validación sociológica en la página de descarga de la versión francesa de este artículo, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>, "Post-scriptum en date du 22 septembre 2014". Se trata de unos extractos de una entrevista con el sociólogo

### 2.3. Validación de tipo filosófico

He encontrado este tipo de validación en el trabajo de otro sociólogo, pero en un modelo de interpretación de las sociedades de origen filosófico. En su libro titulado significativamente *Crítica de lo intercultural. El horizonte de la sociología* (Paris: Ed. Económica, 2005), Jacques Demorgon considera que en todas las sociedades se encuentra una tensión constante y necesaria entre tres polos opuestos<sup>4</sup> –el intercultural, el pluricultural y el transcultural–, y que ninguna de las posiciones extremas, en cualquiera de estos polos, son sostenibles, porque una sociedad pluricultural no puede funcionar si no se establece una relación dinámica de naturaleza dialógica entre los tres. A partir de esta idea, desarrolla así su crítica de lo intercultural en un artículo publicado el mismo año:

*Tomemos el caso de Europa, tan discutido en este momento. En ella nos encontramos, sin duda, con situaciones multiculturales, no sólo entre las naciones europeas, sino dentro de muchas de éstas. A veces, vienen acompañadas con conflictos violentos que se prolongan, como los del País Vasco o los de Irlanda del Norte.*

*Al mismo tiempo, muchos en Europa tratan de promover la unidad transcultural.*

*Lo intercultural está apartado de ambas perspectivas, es verdad, de manera diferente e incluso opuesta. En comparación con las estrategias de la oposición pluricultural, parece una ilusión idealista. En comparación con lo transcultural, parece una agitación de diferencias culturales, cuando, por el contrario, sería necesario poner énfasis en las similitudes.*

*Así podemos entender mejor el error de aquéllos que confían en lo intercultural como una solución (p. 399).<sup>5</sup>*

Y continúa, unos párrafos más adelante, con un punto que yo podría retomar tal cual aplicándolos a los distintos componentes de la competencia cultural en DLC:

*Cierto que, en sus diversas formas, lo multicultural, lo transcultural y lo intercultural pudieron considerarse como soluciones satisfactorias, sucesivamente según los momentos, e incluso simultáneamente en diferentes lugares. Pero sería prudente ver que el mantenimiento de este antagonismo ternario es una precaución frente a la complejidad de la realidad en la que tenemos que ser capaces de vivir y actuar juntos. (p. 400)*

---

francés Francis DUBET, publicada por el periódico francés *Libération* en una edición del 20-21 septiembre 2014 [Nota añadida en la versión del presente artículo con fecha 12 de marzo de 2016].

<sup>4</sup> Polos «antagonistas», en el vocabulario filosófico que él utiliza

<sup>5</sup> DEMORGON Jacques, «Lenguas y culturas como objetos y como aventuras: particularizar, generalizar y singularizar», *Études de Linguistique Appliquée (ELA)* n° 140, octubre-diciembre 2005, p. 395-407. Este número de ELA incluye parte de las actas de un coloquio que organicé en febrero de 2005 en la Universidad Jean Monnet de Saint-Étienne sobre «Interculturalidad e interdidacticidad: las didácticas de las lenguas-culturas entre las culturas de enseñanza y las culturas de aprendizaje». Otra de las obras de J. Demorgon, igualmente significativa que se titula *Complejidad de las culturas y de lo intercultural* (París, Anthropos, 2000, 332 p.).

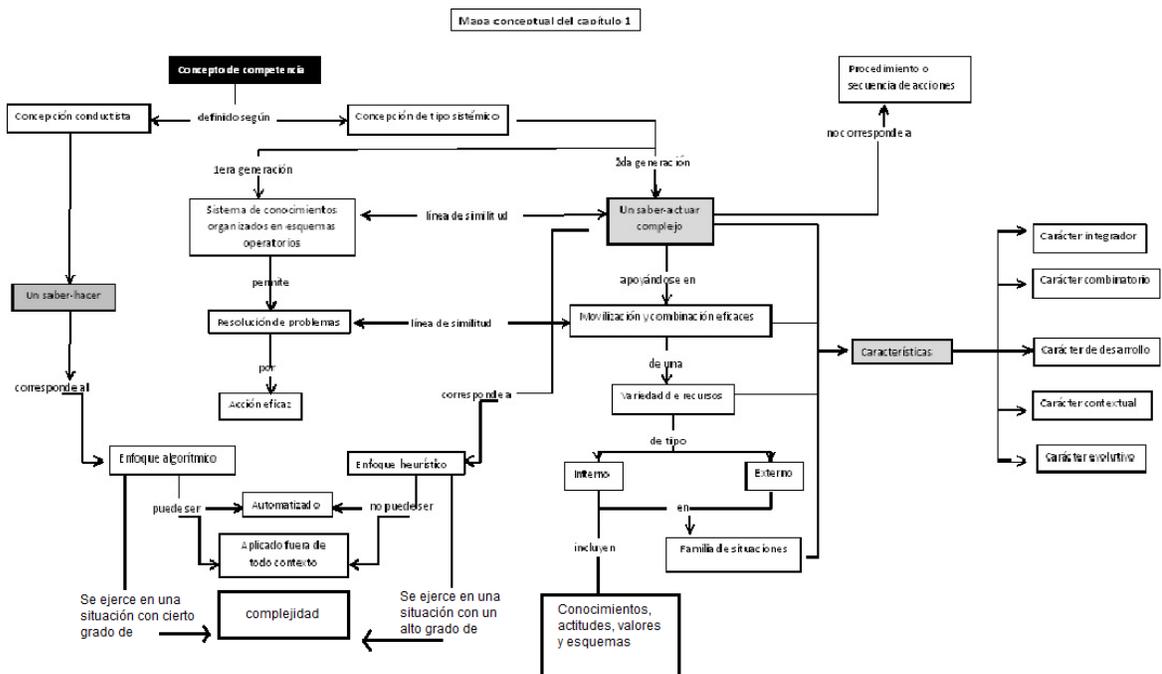
J. Demorgon y yo hemos comparado muchas veces nuestros dos modelos en nuestras reuniones, defendiendo cada uno el suyo... Pero él dice en otro pasaje del mismo artículo de 2005, justo antes de la presentación de lo que él llama «el antagonismo fundamental multicultural, transcultural, intercultural» (en el que no contempla el hacer espacio para otro componente):

*La cultura es así una verdadera complejidad. Los que son de una cultura determinada no la entienden mejor que los extranjeros. Una comprensión superior sólo puede lograrse por medio de un trabajo largo y constante. Éste debe ser de tipo no solo comunicativo, sino también cooperativo e incluso competitivo, desarrollando así la posibilidad de contestaciones mutuas. (p .398)*

En mi modelo de interpretación, el «trabajo largo y constante» corresponde a lo pluricultural, y «[el trabajo] de tipo cooperativo e incluso competitivo» a lo co-cultural...

## 2.4. Validación de tipo cognitivo

Me pareció encontrar este tipo de validación en un pedagogo constructivista canadiense, Jacques Tardif<sup>6</sup>, en la definición del concepto de «competencia» como él lo presenta al principio de su libro *La evaluación de las competencias. Documentar las vías del desarrollo* (Montreal [Quebec], McGraw-Hill Ryerson, 2006, 363 p), usando el siguiente esquema:



<sup>6</sup> Ya mencioné a ese autor en varios de mis artículos anteriores a propósito de su excelente obra titulada *Para una enseñanza estratégica. Los aportes de la ciencia cognitiva* (Montreal [Quebec], Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.). Allí es donde encontré, en particular, las reflexiones que me parecieron más interesantes sobre la cuestión de la motivación en el entorno escolar, motivación que él consideraba que se puede construir conjuntamente entre los aprendices y su maestro como *la movilización* para la realización de tareas complejas.

La concepción que por su parte este autor adopta de la competencia es la «de tipo sistémico de segunda generación», la de «un saber actuar complejo», concepción que me parece más conveniente para aplicar la perspectiva de la acción social en la DLC.<sup>7</sup> TARDIF, como se ve en el diagrama de la página 16 y como lo retoma en un cuadro unas páginas más adelante, define la competencia como «un saber-proceder complejo apoyándose en una movilización y combinación eficaces de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones» (p. 22). Ahora bien, como también se puede ver en este diagrama, los recursos internos movilizados y combinados comprenden, según él, los conocimientos, las actitudes, los valores y los patrones de acción, elementos que corresponden, en mi modelo, respectivamente a los componentes meta-, pluri-, trans- y co-culturales.

Si se le añade a esto la función que este autor asigna a la representación en el pasaje siguiente del comentario de su esquema...:

*El grado de complejidad es muy alto en cualquier situación que corresponda a un saber-actuar, en particular, porque hay que tener en cuenta una gran cantidad de elementos reunidos, dar un sentido particular y contextual a estos últimos, construir **una representación ad hoc de la situación** garantizando al mismo tiempo su variabilidad según el progreso de la aplicación del saber-actuar en cuestión, y realizar la acción reduciendo constantemente la distancia entre el punto de destino y el estado de la realización. (p. 24, subrayado en el texto)*

... es la totalidad de los elementos clave de los distintos componentes de la competencia cultural la que encontramos en Jacques Tardif, como recursos movilizados en este «saber-actuar complejo» que constituye lo que para él es la «competencia».

### **3. Algunos ejemplos de aplicación de los componentes del modelo de competencia cultural**

#### **3.1 Análisis del concepto de "competencia cultural" en el MCER**

##### **3.1.1 La "competencia comunicativa" en el MCER**

Se hace la diferencia, en la lógica, entre la definición en comprensión, de tipo sintético, y la definición en extensión, de tipo analítico. Una definición en comprensión de la competencia comunicativa sería, por ejemplo, «la capacidad de interactuar lingüísticamente con otros hablantes» o «la capacidad de intercambiar informaciones», etc. Un ejemplo de definición en extensión es la que yo doy de la competencia cultural en el [Anexo 2](#), en forma de una lista de componentes, de una taxonomía.

---

<sup>7</sup> Este concepto de competencia como un «saber actuar complejo» puede ser complementado de manera eficaz por la didáctica de las lenguas-culturas de los otros dos elementos propuestos por Guy Le Boterf (por ejemplo en *construir las competencias individuales y colectivas*, París, Éditions d'organisation, 2000): la *voluntad de actuar* (motivación o movilización) y el *poder actuar* (en el sistema establecido por el profesor en la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky. En este espacio donde el estudiante no puede actuar sin la ayuda y guía del profesor). coinciden, en mi modelo, respectivamente a los componentes meta-, pluri-, trans-y co-culturales.

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

En el *MCER*, solo encontramos una definición de la competencia comunicativa en extensión:

*Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. (p.13)<sup>8</sup>*

A continuación, estos componentes son definidos a su vez por unos sub-componentes:

*Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (p. 13)*

Al principio de su texto, los autores justifican así estas definiciones en extensión:

*El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. (p. 1)*

### **3.1.2. La "competencia "cultural" en el *MCER***

Al leer la última cita, más arriba, uno se pregunta por qué la competencia cultural, por cierto tan compleja como la competencia comunicativa, no se beneficia de una aproximación compleja similar. Si no me equivoco, se encuentra una sola ocurrencia de «competencia cultural» en el *MCER*, y es la siguiente:

*En **la competencia cultural** de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (p. 6, el subrayado es mío)*

No se trata de una definición en extensión de la competencia cultural, en la medida en que, incluso si pensamos que en este pasaje la competencia pluricultural está concebida como un componente de la competencia cultural (pero en mi opinión este no es el caso, y voy a explicar por qué en el [capítulo 3.1.6.1](#)), debería, para que se tratase de una definición en extensión, que sea citado al menos un segundo componente. Ahora bien, si estamos hablando de «componente» es para clasificar la competencia plurilingüe con respecto a la competencia pluricultural.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Nota del traductor: las citas del *MCER* son las de la traducción oficial del texto (Instituto Cervantes, 2002).

<sup>9</sup> La declaración es interesante en la medida en que parece afirmar que la lengua es parte de la cultura. Se hubiera esperado, por lo tanto, que esto que muchas veces se llama «competencias lingüísticas» o "competencias lingüísticas comunicativas" sea considerado como un componente de la competencia cultural.

### 3.1.3. La "competencia intercultural" en el MCER

Encontramos una definición de la competencia intercultural en los tres pasajes siguientes al Marco:

1. *En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (p. 1)*

2. *El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (p. 101)*

3. *Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: [...]*

*- qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada. (p. 102)*

Dos puntos creo son importantes aquí desde mi perspectiva:

1) El componente intercultural del *MCER* integra los conocimientos, lo que en mi modelo corresponde a un componente diferente, el componente metacultural: cf. «Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone..., etc. (cita 2).

2) Lo intercultural es definido con relación a una «experiencia de la alteridad» (cf. cita 1) entre dos culturas, la del "mundo de origen" y la del *mundo de la comunidad objeto de estudio*" (cita 2) o también la de su "cultura materna" y la de la "cultura objeto de estudio" (cita nº 3).

### 3.1.4. La "competencia pluricultural" en el MCER

La definición de la competencia pluricultural se anunció de manera explícita en las siguientes líneas:

*La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee **experiencia de varias culturas**. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta<sup>10</sup> que el usuario puede utilizar. (p. 166, señalo)*

---

<sup>10</sup> "Una competencia compleja e incluso compuesta": desde un punto de vista epistemológico, la expresión es muy curiosa, siendo la heterogeneidad un componente de la complejidad...

Si se pone esta cita junto con el siguiente pasaje de la cita 2 del capítulo 3.1.3: «[la toma de conciencia intercultural] también se enriquece con la conciencia de que existe una amplia gama de culturas que son transmitidas por las L1 y L2 de los alumnos», surge la siguiente idea, que voy a exponer en términos de mi modelo de competencia cultural, al igual que la competencia metacultural está integrada en la competencia intercultural, la competencia intercultural se integra en la competencia pluricultural ; que es una competencia intercultural múltiple, implementada en varias culturas y no sólo en las dos culturas, de origen y destino.

### 3.1.5. La «competencia sociocultural» en el MCER

Dado el objetivo de formar un "actor social" establecido por el Marco en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se podría esperar que la noción de "competencia sociocultural" ocupara un lugar importante y allí se defina en relación con la competencia cultural y en relación con los componentes intercultural y pluricultural. En un pasaje del MCER, encontramos la expresión "componente sociocultural", que lógicamente no puede ser entendido sino en el sentido de componente de la competencia cultural:

*¿Se debería suponer que el desarrollo de la competencia sociolingüística del alumno (véase la sección 5.2.2) se puede transferir desde la propia experiencia que tiene el alumno de la vida social, o se le debe facilitar: [...]*

*e) como parte de la enseñanza explícita del **componente sociocultural** en el estudio de una lengua moderna? (p. 153, señalo)*

Pero en ninguna parte de este documento se aborda esta relación, al igual que la definición de la competencia sociocultural como tal. La competencia sociocultural es presentada en este documento:

– una vez en términos de conocimiento:

#### 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural

*Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (p. 100)*

– y otra vez, en términos de comportamiento:

*5. El lenguaje corporal (véase la sección 4.4.5). El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno. (p. 101)*

La naturaleza y el estado de esta competencia sociocultural son de lo más confuso. Esta confusión se debe probablemente al hecho de que no está realmente pensada en términos de componente de la competencia cultural, sino en términos de componente

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

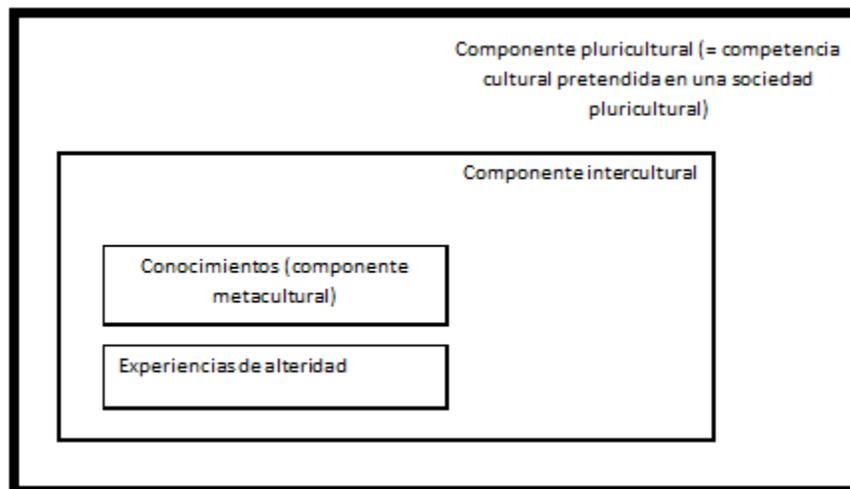
de la competencia comunicativa, tal como aparece, por ejemplo, en el modelo clásico propuesto por Sophie Moirand 1982.<sup>11</sup>

### 3.1.6. Conclusión del análisis de la competencia cultural en el MCER

#### 3.1.6.1 Esquema del modelo implícito de inclusión de las competencias en el MCER

El modelo de la competencia cultural del MCER es entonces un modelo taxonómico, por componentes, pero no enumerativo ni descriptivo. Por el contrario es "integrativo" (formado de "conceptos encajables") y normativo (postula relaciones de inclusión entre los diversos componentes). Aplicado a la relación entre el componente pluricultural y la competencia cultural, este modelo lleva, de una manera implícita (si no es inconscientemente), a la idea de que *en una sociedad multicultural, la competencia cultural es, por definición, una competencia pluricultural*: la relación en este caso no es de inclusión, sino de superposición. Sólo esta relación de similitud puede explicar, en mi opinión, que los autores del MCER puedan afirmar que "la meta educativa global [...] pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno" (p. 147).

Finalmente, llego al siguiente esquema del modelo de la competencia cultural en el MCER:



#### 3.1.6.2 Síntesis de las críticas a este modelo

Las principales críticas que puedo hacer de este modelo son las siguientes:

##### **Crítica nº 1**

Se trata de un modelo normativo, diseñado con respecto al proyecto del Consejo Europeo, que consiste en preparar a los europeos a un tipo de ciudadanía que esta

<sup>11</sup> Sophie Moirand, *Enseñar a comunicarse en una lengua extranjera* Paris, Hachette (col. "Investigaciones / Aplicaciones", 1982, 188 p. En este modelo, la "competencia de comunicación" incluye los componentes lingüístico, discursivo, referencial, así como el componente sociocultural, definido como "el conocimiento y la apropiación de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y las relaciones entre los objetos sociales".

misma institución estima indispensable en una sociedad pluricultural. Esto es lógico, pero limita forzosamente su relevancia a este contexto global. Incluso en Europa, para regiones enteras y para una gran cantidad de personas, este tipo de proyecto no es realista, ya que las oportunidades de contacto entre la cultura de origen y la cultura de destino sólo pueden ser consideradas entre los alumnos por medio de documentos auténticos. En otras palabras, como se indica en mi modelo de evolución histórica de las configuraciones didácticas ([Anexo 1](#)): un modelo complejo de la competencia cultural debe permitir tener en cuenta, también, los casos en que la configuración del nº 2 es la más adecuada, y no sólo la combinación de las configuraciones 3 y 4.

## Crítica nº 2

El modelo de competencia cultural del *MCER* está basado en parte en la idea de que los conocimientos "objetivos" no sólo son capaces de provocar una "toma de conciencia intercultural" (cf. cita nº 2, capítulo 3.1.3) , sino que hacen parte integral de esta conciencia: "La conciencia intercultural supone [...] el conocimiento objetivo" (misma cita). Ahora bien, éste es un postulado, sin embargo constantemente invalidado por los resultados de la investigación en las ciencias humanas. Citaré el último ejemplo que se me dio a conocer justo antes de terminar la redacción de este artículo: se trata de las declaraciones de Elise TENRET, autora de *La escuela y la meritocracia* (PUF, 2011 p 192), entrevistada el 5 de diciembre de 2011 por François Jarraud para el sitio Internet del "Café pédagogique"<sup>12</sup>:

**E.T.** [Elise TENRET] *Me basé en una encuesta internacional con datos del CSP (categorías socio-profesionales) y del nivel de estudio de una investigación con los estudiantes franceses. Me di cuenta con estos datos que son los jóvenes que han hecho la mayor cantidad de estudios los que más creen en el mérito. Como si la escuela convirtiera a las personas a la meritocracia. [...]*

### **F. J. ¿Ha notado Ud algunas diferencias entre las diferentes especialidades escolares?**

**E.T.** *En la especialidad E.S. [especialidad Economía y Sociedad de las escuelas secundarias] los estudiantes se benefician de una formación sociológica. Se podría pensar que el conocimiento escolar sobre las desigualdades tendría un efecto en las representaciones de esos estudiantes. Me decepcionó constatar que el efecto no es tan importante como se podría pensar. La socialización, la anticipación que hacen de su integración a la sociedad son más fuertes que los conocimientos aprendidos en la escuela.*

En otras palabras –las de mi modelo de los componentes de la competencia cultural–, esta socióloga demuestra que entre estos estudiantes lo metacultural (los conocimientos) sólo tiene poca influencia sobre lo intercultural (las representaciones); las representaciones son mucho más determinadas por lo pluricultural (cf. la "socialización") y lo co-cultural (cf. "la anticipación que hacen de su integración a la sociedad"). Si me asombro por una cosa, es por el asombro de esta socióloga, y más todavía por su "decepción", que revelan sin duda el peso (también comprensible desde una perspectiva científica) del paradigma racionalista.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/11/22112011EcoleMeritocratie.aspx#a1> consultado el 5 de diciembre de 2011

<sup>13</sup> Fue este mismo paradigma racionalista, durante todo el período de la pedagogía tradicional, el que impidió imaginar otro método, en el enfoque de la gramática en el aula de idiomas, diferente a la presentación magistral del profesor, que transmite inmediatamente los conocimientos gramaticales de referencia (es la *lectio* latina, la "lección" de la gramática, con la

En la didáctica de la cultura, la permanencia de esta creencia en la eficacia de los conocimientos para cambiar las representaciones pudo ser facilitado por la articulación que se realizó históricamente entre el enfoque comunicativo, donde la interacción es concebida principalmente como un intercambio de informaciones, y el enfoque intercultural. Pero tal postulado era especialmente necesario para justificar la aplicación del enfoque intercultural en la educación formal, ya sea escolar o no<sup>14</sup>. De hecho, existe una dificultad estructural, y es que los alumnos no tienen contacto alguno con los extranjeros –esto que se supone puede modificar las representaciones y también es a lo que se supone que el enfoque intercultural debe preparar– sino que sólo tienen contacto indirecto por medio de documentos auténticos. Es para neutralizar esta dificultad que la mayoría de los didactas escolares adoptaron la idea cuestionable de que el enfoque comparativo sería parte integral del enfoque intercultural, a pesar de que sólo concierne a *los conocimientos*.

Conozco en Francia solamente a dos didactas que tomaron seriamente en cuenta esta dificultad, Albane CAIN y Geneviève ZARATE. La primera propuso contrarrestar los estereotipos, previamente identificados en los alumnos, por conocimientos seleccionados especialmente en función de estos estereotipos (estrategia n° 1); la segunda propuso hacer trabajar a los alumnos sobre las representaciones de los autores y personajes de los textos estudiados, para comparar sus representaciones (estrategia n° 2).

*–Estrategia n° 1: contrarrestar los estereotipos, previamente identificados en los alumnos, por conocimientos seleccionados especialmente en función de estos estereotipos*

Albane CAIN, quien en esa época era investigadora en el INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), publicó en 1996, en colaboración con varios colegas, dos guías para los maestros tituladas *Cultura, civilización. Propuestas para una educación en la clase de Inglés. Dossier Collège / Dossier Lycée* (Paris: INRP-Ophrys, 1996). Ella presenta claramente su proyecto en la *Dossier Lycée* de esta manera:

*Este libro se basa en investigaciones previas que han permitido identificar las representaciones de los estudiantes sobre los países de los que aprenden los idiomas. [...] Los resultados son de dos tipos: en primer lugar, la existencia de zonas privilegiadas donde se concentran las representaciones; por otra parte, y casi simétricamente, la identificación de zonas incompletas. [...]*

*Es entonces necesario, para garantizar la adquisición de una **competencia cultural basada en los conocimientos** y no exclusivamente en los estereotipos, implementar los instrumentos que tengan en cuenta las zonas de oscuridad, así como las zonas de fuerte representación. Es la identificación de*

---

que el maestro comenzaba una nueva unidad didáctica, y que dio su nombre a la misma: cf. la expresión aún en uso de las diferentes "lecciones" de un libro de textos). Se tuvo que esperar la llegada de las pedagogías modernas, a finales del siglo XIX, para concebir una didáctica en la que se comience por una conceptualización hecha por los propios alumnos, es decir, a partir de sus propias *representaciones*. Este enfoque llamado "inductivo" (los alumnos parten de ejemplos para inducir reglas) y "activa" (es realizada por los propios alumnos) fue retomada en la implementación en clase de la hipótesis de la interlengua (la cual se define como el conjunto de representaciones que tiene un alumno del funcionamiento de la lengua en un momento determinado) con un refuerzo del método activo (los alumnos reflexionan sobre sus propias producciones, donde se supone que los errores corresponden a unas huellas de su interlengua).

<sup>14</sup> Por lo menos cuando esta instrucción es proporcionada por maestros de la misma cultura que los estudiantes, caso más común.

*estas zonas lo que permitió determinar en parte los dominios de estudio privilegiados.*

*Se vio como imprescindible, para que el proceso de desestabilización de los estereotipos y de relativización de la cultura materna se iniciara, que los documentos propuestos a los estudiantes pongan en práctica el concepto, central desde nuestro punto de vista, de "desfase de contenido". Esta expresión significa para nosotros la diferencia portadora de sentido entre, por un lado el sistema tradicional implícito de referencias de orden histórico, geográfico, social, económico, tradicional, cotidiano en el que se encuentra inmerso cualquier nativo, y por otro lado la información proporcionada por uno o varios documentos (p. 7, señalo).*

Estas "zonas preferentes donde se concentran las representaciones" identificadas y que, por tanto, van a determinar los temas a tratar en los dos libros, son: la vivienda, la educación y el régimen político (monarquía *versus* república) en Gran Bretaña y Francia en el *Dossier Collège*; el acceso al funcionamiento de las instituciones, la sociedad multiétnica y el deporte en Gran Bretaña, en el *Dossier Lycée*.

Aunque la manera propuesta por Albane CAIN está orientada, en parte, al sujeto (alumno), ya que se parte de los estereotipos identificados en los alumnos y el objetivo es hacer que los modifiquen, la orientación objeto es muy fuerte porque por un lado, se supone que en la cultura existe un "sistema materno" que se opondría al "sistema extranjero", y por otro lado se considera que un aporte específico del conocimiento objetivo sobre la cultura extranjera (junto con un enfoque comparativo sistemático en el colegio) permitiría modificar las representaciones de los alumnos: esto es lo que justifica el posicionamiento intermedio de esta concepción de la didáctica de la cultura en mi modelo de objeto → sujeto del [Anexo 3 \(1/2\)](#).

*-Estrategia nº 2: Hacer trabajar a los alumnos sobre las representaciones de los autores o personajes de los documentos estudiados*

Esta es la estrategia original que propone Geneviève ZARATE en su libro de 1993, *Representaciones del extranjero y enseñanza de las lenguas*. (Paris, Didier; coll. "Ensayos", p 128), más coherente con el enfoque intercultural que la anterior, ya que concierne a las representaciones, y no a los conocimientos:

*"Describir desde el punto de vista de X", "esquematizar los valores a los que se refiere X", "evaluar cómo el punto de vista de Y será percibido por X", "comparar los valores usados por X e Y y señalar lo que los hace o no compatibles o incompatibles, en parte o en su totalidad", "deducir si Y ocupa una posición dominante y / o dominada con respecto a Z", "relacionar las posiciones de X con respecto a las que caracterizan tal medio en tal momento", "medir el grado de representatividad de la posición de X en relación con los que pretende representar", "explicar a X la opinión de Y", "hacer suposiciones acerca de lo que produciría una crisis entre X e Y", "atribuir con argumentos las diferentes posiciones siguientes a X, Y, Z, etc.". Todas son unas instrucciones modelo -cuya lista no es exhaustiva- que permiten **estudiar el funcionamiento de las representaciones**. (p. 118, señalo)*

Esta estrategia conduce naturalmente a su aplicación en un enfoque comparatista, esta vez aplicado no a los conocimientos, sino a las representaciones. Sin embargo, este enfoque probablemente habría supuesto una distancia previa de los estudiantes frente a sus propias representaciones, cuando el enfoque intercultural precisamente apunta a crear esta distancia.

Creo que puedo usar el pasado condicional en la frase anterior ("habría supuesto"): ninguna de estas estrategias, ni la propuesta por G. ZARATE, ni la aplicada por A. CAIN, que yo sepa, ha sido retomada sistemáticamente en los libros de texto de francés lengua extranjera (FLE incluido). Lejos de los análisis cada vez más sofisticados y llenos de referencias científicas de los especialistas de la interculturalidad, los autores de libros de texto de idiomas han mantenido, como sin duda la gran mayoría de los profesores, al lado del enfoque comunicativo, el dispositivo de la configuración didáctica anterior –el de la metodología activa– centrado en la explotación de los documentos auténticos para la movilización de los conocimientos culturales adquiridos y para la extracción de nuevos conocimientos culturales<sup>15</sup>, proponiendo a los estudiantes prolongar su reflexión con el enfoque comparatista.

Sin embargo, hace falta mencionar un manual de FLE publicado en Italia en 1994 y dedicado enteramente a la cultura, *Spécial France* (BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, DUMAZ Michel, Eureka Edizioni, 1994). En él los autores trataron de sistematizar concretamente el enfoque cultural. Se encontrarán en la página <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> la reproducción del Dossier 2, en el que se proponen cuestionarios a los que los alumnos tienen que contestar, resultados de cuestionarios contestados por italianos y franceses, testimonios, artículos y publicidades que conciernen a uno y otro país, y que permiten hacer emerger o identificar directamente las representaciones cruzadas de los italianos sobre los franceses, de los franceses sobre los italianos... y de los alumnos sobre Francia y los franceses.<sup>16</sup>

### **Crítica nº 3**

El modelo de competencia cultural del *MCER* se basa en otro postulado que yo llamo "de la interculturalidad positiva" que su autores heredan, sin cuestionarlo, del enfoque intercultural; según este postulado cuanto más conocemos a uno, necesariamente más lo respetamos y lo apreciamos. El hecho de retomar un postulado tan decididamente optimista es sorprendente por parte de una organización como el Consejo de Europa, región donde la historia muy a menudo lo contradijo. Me contentaré con citar dos fragmentos ya publicados en mi sitio web, sobre los cuales dejo meditar a mis lectores:<sup>17</sup>

–En mi artículo 2008a. "Desde el enfoque comunicativo a la perspectiva accional, y desde lo intercultural a lo co-cultural", escribo, página 9:

---

<sup>15</sup> Sobre la presentación de este dispositivo, remito a mi artículo [2006e](#). "Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>. Creo que la perspectiva orientada a la acción social no podrá prescindir del enfoque comunicativo. También tiene un especial interés en mantenerlo: un actor social responsable es un ciudadano capaz, en cualquier momento, de analizar él mismo los documentos de manera suficientemente profunda, en particular para no ser manipulado y mantener su sentido crítico.

<sup>16</sup> Este párrafo se añadió en la versión del presente artículo con fecha 12 de marzo de 2016.

<sup>17</sup> Acabo de leer, en la entrevista a un especialista Japonés, la siguiente observación histórica: "En los años 1960, en Japón, emergió un nuevo derecho ultranacionalista, cuyos representantes más mordaces eran unos profesores de literatura alemana o francesa. Ellos querían sentirse aceptados, legítimos en términos occidentales, y se sentían rechazados." (Ian BURUMA, "El modelo chino socava las certezas estadounidenses". Entrevista realizada por Sylvain Cypel. *Le Monde. Culture et idées*, 7 de enero de 2012). La "apertura a la alteridad" entra en mecanismos psicológicos más complejos de lo que piensan o quieren hacer creer los especialistas de lo intercultural en la didáctica de las lenguas-culturas... [Nota añadida el 7 de enero de 2012]

*[...] Al contrario de las afirmaciones, a veces un poco ingenuas, de los promotores del enfoque intercultural, podemos conocer muy bien al Otro y no necesariamente aceptarlo y respetarlo; incluso se puede querer conocerlo cada vez mejor para combatirlo mejor. En el contexto "vengativo" luego de la derrota de 1871, un profesor de alemán de origen francés, Steph. ALCESTE (sic: seudónimo cuidadosamente elegido;..) escribió esto en 1891 en la Revista de los profesores de idiomas:*

*Más que nunca necesitamos entrar en el alma de las naciones extranjeras con el fin de sorprender en ellos, como ellos tratan de sorprender en nosotros, los que posiblemente y casi seguramente serán nuestros enemigos del mañana. Ahora bien ¿cómo podemos ampliar esta perspectiva, el horizonte intelectual de la juventud francesa, si no es haciendo que expliquen concienzudamente los textos más representativos de nuestras civilizaciones rivales? (p. 52)*

-Y en mi conferencia [2008a](#). "La didáctica de las lenguas-culturas entre la focalización en el alumno y la educación transcultural", yo comentaba así la cita anterior:

*Esta cita nos recuerda que no hace mucho en Europa, y todavía hoy en día en el mundo, la interculturalidad más frecuente no era/ no es la que podemos imaginar en la Europa pacífica e individualista nuestra, en la que afortunadamente podemos permitirnos pensar la interculturalidad como un encuentro enriquecedor entre individuos portadores de diferentes culturas. Pero no debemos olvidar que de Irak a Uganda, de la selva colombiana al Tíbet, la interculturalidad que domina nuestra actualidad es la del enfrentamiento, y el enfrentamiento colectivo, ya sea de las etnias, las ideologías, las naciones o las civilizaciones. (p. 9 de la versión escrita de la conferencia)*

Me parece encontrar este postulado optimista (y un tanto ingenuo) en los argumentos de algunos opositores del "francés lenguaje de integración" (véase más adelante el [capítulo 3.5](#)), que consideran el multiculturalismo sólo como una oportunidad para el surgimiento de una sociedad multicultural pacífica y acogedora. El multiculturalismo es una oportunidad, pero también el riesgo que Alemania y Gran Bretaña no pudieron o no supieron evitar, si hemos de creer las declaraciones de la Canciller alemana, Ángela Merkel, en octubre de 2010 y del Primer ministro David Cameron en febrero de 2011: ambos denunciaron, en sus respectivos países, el fracaso del multiculturalismo. Hemos visto anteriormente, con Jacques DEMORGON, que ninguno de los polos de la interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad puede funcionar solo, y el proyecto multiculturalista de una simple convivencia pacífica de comunidades separadas forzosamente tenía que fracasar. Las tensiones y conflictos entre estos tres polos son inherentes a la vida y la evolución de las culturas. El respeto a las diferencias (lo intercultural) es necesario y legítimo, pero se opone a la aceptación de las semejanzas previas y a la creación de nuevas semejanzas, tan necesarias y legítimas como las diferencias:

*-similitudes previas aceptadas: hacen falta valores comunes a todas las culturas, aunque sólo sea para que el respeto a las diferencias sea recíproco y se mantenga en el tiempo el interés por el contacto intercultural: esto corresponde a lo "transcultural";*

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

*-similitudes nuevas creadas: hace falta una nueva cultura común en el encuentro de las diferentes culturas, no sólo para coexistir por separado, sino para «hacer sociedad» entre sí: esto corresponde a lo "co-cultural".*

#### **Crítica nº 4**

El modelo de competencia cultural del *MCER* ignora completamente lo transcultural, dominio privilegiado de los valores universales. En este documento, los valores se siguen considerando como unas características de la cultura personal (p. 44, p. 83) o "de ciertos grupos sociales" (p. 16, p. 82). Y nunca son consideradas como semejanzas, sino solamente como diferencias, como en los descriptores de nivel B1 de la escala de competencias de «"corrección sociolingüística»", única tabla de evaluación en la que aparecen los valores en el *Marco*:

*Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, **los valores** y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. (p. 95, señalo).*

Volveré a comentar esta tabla en el [capítulo 3.2](#) ("Análisis crítico de una escala de competencia del Marco Europeo de Referencia"), enteramente dedicado a este tema.

#### **Crítica nº 5**

El modelo de competencia cultural del *MCER* ignora por completo lo co-cultural. Las observaciones críticas que podemos hacer acerca de esta ausencia son las siguientes:

-Este componente de la competencia cultural es esencial para la gestión del trabajo en equipo en el entorno multicultural que los autores del *Marco* consideran como la nueva situación social de referencia para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas.

-Incluso en una perspectiva intercultural, el trabajo en equipo, como hemos visto en la meta-búsqueda de Claudie BERT en el [capítulo 2.2](#), la cooperación es más eficaz que el contacto, incluso prolongado. Volvemos a encontrar esta idea en Jacques DEMORGON, como escribí en mi artículo [2008a](#). "Desde el enfoque comunicativo a la perspectiva accional, y de lo intercultural a lo co-cultural":

*Por otra parte, la experiencia parece indicar que es el trabajo en equipo, y no la comunicación, el requisito para una verdadera comprensión del otro. Jacques DEMORGON trabajó durante años como animador en las reuniones de la OFAJ (Oficina Franco-Alemana para la Juventud), en un campo en el que las representaciones del otro, como se puede imaginar, tienen una relevancia especial dado el pasado entre los dos países. Ahora bien, él saca las siguientes conclusiones de esta experiencia:*

La cultura es una verdadera complejidad. Los nativos de una no la comprenden mejor que los extranjeros. Una comprensión superior sólo se puede obtener a través de **un laborioso trabajo no sólo de tipo comunicativo, sino sobre todo de tipo cooperativo y hasta competitivo**, basado en la eficacia de las interacciones con otros y añadiendo a ella la posibilidad de contestaciones mutuas. (2005, p. 398, señalo)

-Es, sin duda, en parte la exclusión de este componente co-cultural, por lo que los autores del *Marco* no han comprendido la importancia del "proyecto pedagógico" como la nueva actividad de referencia de la perspectiva orientada a la acción. Remito para

este punto a las páginas 13 17 del capítulo 10 de mi artículo [2009b](#). "Variaciones sobre el tema social en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras", en el que muestro que el proyecto pedagógico es considerado en el *Marco* solamente como un pretexto para crear situaciones libres de reutilización, al igual que la simulación y el juego de roles del enfoque comunicativo.

–El paso de lo intercultural a lo co-cultural conduce a pasar del concepto central de la "representación" al de la "concepción" (de la acción). Se encuentran múltiples ocurrencias de la palabra "concepción" en el *MCER*, donde se habla de la concepción de los planes de estudios, exámenes, pruebas, tareas, de la actividad del alumno y, claro, del mismo *Marco*, pero como lo vemos nunca se trata de la concepción de la acción social por los mismos alumnos, la cual está en el centro de la lógica formativa de la pedagogía del proyecto.<sup>18</sup> En los siguientes dos pasajes (p. 13 y p. 15, señalo)...

*Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las **representaciones** internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable.*

*El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.*

... el concepto de "representación" se utiliza con razón,<sup>19</sup> pero falta el concepto de "concepción" (de la acción), que corresponde a todas las dimensiones que los filósofos llaman "cognitiva" y "volitiva" --es decir, consciente, racional y finalizada-- de la acción tal como se encargan de ella los propios actores: valores, metas, objetivos, principios, normas, procedimientos y criterios de evaluación.<sup>20</sup>

### 3.2. Análisis de una escala de competencia sociolingüística del MCER

Anuncié antes, en el [capítulo 3.1.6.2](#), el análisis crítico de esta escala por medio de mi modelo de los componentes de la competencia cultural. Es la siguiente (*MCER*, p. 119):

---

<sup>18</sup> En la p. 96 encontramos el siguiente párrafo: «Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: [...] se secuencian según esquemas de interacción y de transacción ("competencia organizativa") (p. 120), pero la acción se ve allí en su dimensión lingüística, y no en su dimensión social.

<sup>19</sup> Volvemos a encontrar en la segunda cita "la representación de la situación" a la que J.TARDIF concede una gran importancia en la definición de la competencia como un "actuar complejo" (cf. más arriba el [capítulo 2.4](#) ("Validación de tipo cognitivo").

<sup>20</sup> Cf. mi análisis de estos componentes en la "Biblioteca de trabajo" de mi sitio, [Documento 045](#). Para una crítica de la utilización del concepto de "representación", que en mi opinión ha llegado a cubrir indebidamente el campo semántico del concepto de "concepción", cf. en mi «Blog-Notes» en línea, con fecha del 4 de mayo del 2011, el artículo titulado "[Les représentations, un concept de plus en plus fumigène](#)".

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.
	Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Éstos son los tres puntos que se desprenden de la aplicación de mi modelo como marco para el análisis de esta escala de competencia:

1) En los niveles A1 y A2, el uso de "fórmulas" y "expresiones" sólo puede ser culturalmente correcto sobre la base del componente *transcultural* de la competencia cultural: por ejemplo, se reconocen inmediatamente situaciones de acogida, despedida y contacto porque se parecen entre una cultura y otra, incluso si tienen que ser manejadas de manera diferente.

2) La "conciencia" de las diferencias que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes (B1) corresponden al *componente metacultural*, y ella es insuficiente para el *componente multicultural cuando se trata no sólo de reconocer, sino de reproducir uno mismo estas costumbres, usos y actitudes, ya que debemos compartir la vida de la gente de esta cultura. Por último, cuando se trata de actuar socialmente con estas personas (componente co-cultural)*, esta conciencia tampoco es suficiente, ya que entonces habrá que decidir qué valores comunes deben compartir unos y otros, para ponerlos en práctica conjuntamente.

3) "Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y la de sus comunidad de origen..." (C2) corresponde al *componente multicultural* de la competencia cultural, según la definición que se le da en el *Marco* en otra parte de este componente.

Dejo de lado otros tipos de críticas sobre esta escala que no van de la mano con mi propósito aquí. Noto sin embargo esa incoherencia que consiste en incluir en una tabla llamada "*corrección sociolingüística*" (y por tanto concerniente a la sola actividad de expresión lingüística) unos descriptores concernientes a la *comprensión*: "Comprende las películas..." (B2), "Reconoce... y aprecia..." (C1), "Es plenamente consciente de las implicaciones..." (C2). O esta otra que consiste en incluir allí también la «conciencia»

(de diferentes normas, B1, de niveles connotativos del significado, C2), cuando esa comprensión no es observable en sí, sino que solamente puede ser inducida de los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos, y por lo tanto ya no tiene su lugar entre los descriptores de la corrección sociolingüística.

### **3.3. Análisis de un intento de elaboración de niveles de competencia (inter)cultural**

Véase el [Anexo 5](#), donde se reproduce un documento intitulado "Escala de competencia intercultural" (Proyecto LOLIPOP, *Language Online Portfolio Project, 2006*).

He aquí el resultado de la aplicación de mi modelo de los diferentes componentes de la competencia cultural en el análisis de este documento.

#### *1) El componente metacultural (los conocimientos)*

Observamos que los autores movilizan los conocimientos en todos los primeros niveles de competencia (véase A1: "Tengo un conocimiento básico sobre el país, la geografía, el clima, entre otros) - B2: "Tengo conocimientos sobre la historia, el sistema administrativo y político de esta cultura." Se trata del componente "metacultural", y no de una "competencia intercultural".

La relación entre lo metacultural y lo intercultural se establece por medio de la idea de que los conocimientos acerca de otras culturas le permiten a uno distanciarse de su propia cultura. Esta relación se encuentra hasta el nivel C2: "Puedo interpretar los valores y los comportamientos en función de referencias culturales variadas para siempre ver las cosas de diferentes maneras." Los valores y comportamientos aparecen primero en términos de objetos de conocimientos. Así como las representaciones: B1: "Sé cómo mi cultura se percibe en la cultura del país extranjero."; B2: "Puedo identificar qué información ayudará a otras personas a comprender mejor mi cultura."

Naturalmente se vuelve a encontrar el enfoque comparatista acoplado al componente metacultural: A1: "Puedo identificar diferencias y semejanzas básicas en las prácticas y experiencias culturales de mi país y del otro."; B2: "Puedo reflexionar y ver las razones subyacentes en las prácticas de la otra cultura y compararlas con las de mi propia cultura."; C2: "Puedo analizar problemas sociales diferentes en mi cultura y en las otras [...] y explicarlos.

Es significativo ver que esta relación aparece en primer lugar a propósito A2 la competencia de comunicación: A.1: "Comienzo a comprender y a utilizar las competencias que necesito para comunicarme con personas cuyas creencias, valores y comportamientos son diferentes a los míos."; B1: "Sé que hay maneras más o menos formales de dirigirse a las personas, según las relaciones y el contexto."

#### *2) El componente intercultural (las representaciones)*

El concepto de "intercultural" aparece en A2: "Intento utilizar mis observaciones y experiencias interculturales para ver cómo se comportan las personas", sin que la diferencia con la expresión "experiencia cultural" que aparece en A1 quede bien clara.

El concepto de "apertura" aparece explícitamente una vez, en B1: "Sé que mis juicios están influenciados por mi propia cultura y quiero aprender a observar las otras culturas con una mente más abierta."

El componente intercultural aparece primero unido a una actitud de curiosidad por otras culturas: A1: "Aprovecho toda oportunidad que me permite adquirir una nueva experiencia cultural". En otra parte se pone énfasis en la motivación al descubrimiento de otras culturas, el interés que uno encuentra en él: C1: "[...] Encuentro estimulante el hecho de estar en una situación que me obliga a cuestionar mis maneras de pensar, de comportarme [...]"; C1: "Reconozco y aprecio una amplia gama de manifestaciones cualquiera que sea la diferencia con mi propia cultura."; C2: "Puedo interactuar con personas de culturas variadas y considero interesantes y enriquecedores estos encuentros."

En este componente intercultural, uno de los elementos más frecuentemente citados es la relativización de su propia cultura: A2: "Puedo ver prácticas y experiencias de mi propia cultura tal como los extranjeros podrían percibirlas."; B1: "Sé que mis juicios están influenciados por mi propia cultura [...]"; "Comprendo las razones que motivan los valores, creencias en otra cultura, aunque veo las cosas más naturalmente desde mi propia perspectiva."; C1: "[...] encuentro estimulante estar en una situación que me obligue a cuestionar mis maneras de pensar, de comportarme [...]. "Veo mis propios comportamientos, creencias, valores desde el punto de vista de un observador exterior y soy consciente del hecho que mi cultura no es ni superior ni inferior. "

La misma idea de relativización aparece en el nivel B2: "Puedo distanciarme suficientemente de los juicios influenciados por mi propia cultura para poder lanzar un juicio crítico sobre las opiniones y comportamientos de la otra cultura." Como se ve en la segunda parte de esta última cita, esa capacidad de distanciamiento también se aplica a las culturas extranjeras. Volvemos a encontrar dicha idea en C1: "Puedo realizar un análisis crítico y sistemático de puntos de vista, productos y prácticas en otras culturas y puedo aportar otra perspectiva a este análisis, basada en mi propia experiencia intercultural."

Por fin hace falta notar la forma en que la competencia intercultural claramente se pone al servicio de la eficacia de la comunicación en B2: "Me siento en confianza cuando interactúo con personas de otra cultura y puedo generalmente evitar los malentendidos."

### *3) El componente pluricultural (las actitudes y los comportamientos)*

Este componente parece de manera puntual en pasajes en los que se hace referencia a una estancia prolongada en el país extranjero: B1 "Puedo comportarme conforme a las expectativas de la cultura en cuestión, tanto en situaciones profesionales como privadas [...]"; C1: "[...] encuentro estimulante [tener que] adaptarme a un nuevo ambiente."

Este componente se moviliza sobre todo en los pasajes dedicados a la mediación: B1: "Sé qué informaciones sobre mi cultura ayudarán a otras personas a comprenderla mejor."; C1: "Puedo ser un mediador entre personas de mi propia cultura y otra y puedo utilizar estrategias para solucionar malentendidos y conflictos debidos a diferencias culturales."; C2: "[...] ser un mediador cultural eficaz."

#### 4) El componente transcultural (los valores universales)

Sólo aparece una vez, de manera implícita (ciertamente impensada) pero clara, en el siguiente pasaje en C2: "Mis experiencias interculturales me permitieron desarrollar principios y creencias diferentes a las normas de una cultura en particular, lo que me permite ser un eficaz mediador intercultural". Hay en esta cita unas relaciones establecidas, de una forma que haría falta explicitar, entre los componentes intercultural, pluricultural y transcultural: sería interesante saber cuáles pueden ser estos "principios y creencias diferentes a las normas de una cultura en particular", y además qué relación pueden mantener entre sí estos tres conceptos (es así curioso subordinar "principios" y "creencias" a "normas").

#### Conclusión

a) Los autores de este documento llaman "competencia intercultural" un conjunto de componentes de la competencia cultural que sobrepasa en mucho el componente intercultural *stricto sensu*; ellos amplían el concepto de "intercultural de manera exagerada porque contraproducente: es víctima del mismo proceso inflacionario que el concepto de "enfoque comunicativo", antes de él, hasta perder todo valor específico y por ende toda pertinencia conceptual.

b) Tenemos la impresión de que además de la progresión en términos de niveles de competencia, otra progresión de tipo "competencia metacultural → competencia intercultural → competencia pluricultural" aparece. Pero no es sistemática, sigue siendo implícita (¿inconsciente?), y su articulación con la otra progresión es impensada.

c) La aparición muy específica del componente transcultural plantea un problema. Los "valores" aparecen en B1, B2 y C1 (¿por qué solamente allí?), pero siempre considerados como específicos de cada cultura. ¿Cómo podemos "reconciliar las diferentes visiones del mundo", que aparecen en el descriptor general de C2, como una competencia terminal, si no es en base a valores que sobrepasan las especificidades de las diferentes culturas? Nos preguntamos por qué conceptos éticos que remiten a valores universales tales como la "tolerancia" no aparecen en este documento, cuando el conjunto del proyecto intercultural sólo puede comprenderse si se base en tales valores. ¿Pensaron los autores que se les podían sospechar de "ético centrismo" occidental? (De todas maneras no podrán escaparse de esa suspicacia: véase más adelante en el último párrafo de esta conclusión del capítulo 3.3, los valores transculturales indispensables para un compromiso en un ambiente inter- o multicultural).

d) La problemática del mestizaje cultural no se tiene en cuenta en este documento, que contempla el único caso de culturas bien distintas con representantes claramente identificados –y que se definen ellos mismos– de manera clara como pertenecientes a una determinada cultura. Es toda una parte de la problemática cultural actual la que se oculta allí: ¿cómo administrar sus múltiples identidades culturales, y se podrían referenciar competencias correspondientes?

e) En ningún momento aparece el componente co-cultural en este documento. Los autores se refieren una vez a "principios" y "normas", pero a propósito de los comportamientos, no de la concepción de la acción común. A partir del momento en que el concepto de "competencia intercultural" pretende abarcar el conjunto de la competencia cultural, este componente co-cultural habría tenido sin embargo cabida en su documento, puesto que está vinculado con un reto social diferente al de los

encuentros específicos (componente intercultural) y de la convivencia mutua (componente pluricultural).

f) El concepto de "compromiso", en el "saber comprometerse" que aparece junto a los "saberes", "saber hacer/aprender" y saber-ser", plantea un problema en cada nivel de competencia. No se ve representado el "compromiso" en los distintos descriptores del "saber comprometerse" de esta escala de competencia, desde A1 ("Puedo identificar diferencias y semejanzas básicas en las prácticas y experiencias culturales de mi país y del otro.") hasta C2 ("Puedo analizar los problemas sociales diferentes en mi cultura y en las otras [...] y explicarlos"): en estos dos casos nos situamos a nivel de la información, y no a nivel de la acción.

Por otra parte, ¿cómo imaginar un verdadero compromiso que explícitamente no se base en valores transculturales (tales como el de los "Derechos Humanos") y no considere la necesidad de la acción colectiva, en lo que concierne respectivamente al componente transcultural y al componente co-cultural del que precisamente deploré la ausencia en los apartados 3 y 4 antes mencionados? La "competencia intercultural" propuesta en este documento sigue siendo concebida enteramente en el marco de una generosa y clara aplicación personal, pero no libre de cierta ingenuidad y de una ideología individualista paradójicamente muy "marcada" culturalmente: el presentador de este texto (el "yo" quien autoevalúa sus competencias de acuerdo con lo que se percibe en el exterior como relevante surgido de una cierta autocomplacencia) aparece bien claramente como un miembro adulto de la cultura occidental dominante, y con posibilidades económicas para viajar al extranjero o al menos para salir constantemente de su medio social: sus niveles de competencia intercultural suponen cierto nivel de educación y cierto nivel de vida, lo que no deja de ser un problema si no situamos en el marco de la didáctica escolar.

### **3.4. Análisis de un manual de FLE (Versión Original 3)**

Tomaré aquí el ejemplo de un manual de FLE del cual aseguré la coordinación pedagógica a partir del nivel 3 (B1), *Version Originale* (Ediciones Maison des Langues, 2011). Presento el enfoque cultural propuesto por mí en el prólogo del nivel 3 (véase la reproducción completa de este documento en la "Biblioteca de trabajo" de mi sitio web, [Documento 031](#)):

#### **5. De lo intercultural a lo co-cultural**

*En el enfoque comunicativo, en lo que se refiere a la cultura, se ponía énfasis en los fenómenos de contacto, en cada uno de los estudiantes, entre su cultura y la cultura meta, es decir, en las representaciones que ellos se hacían de esta cultura extranjera. Si se quiere preparar a los estudiantes para que sean verdaderos protagonistas sociales en la sociedad exterior, hay que proponerles que actúen como tales en su sociedad-clase, y suministrarles los medios necesarios para ellos; lo que implica hacerlos trabajar sobre las concepciones culturales de la acción antes de realizar las tareas finales.*

*De ahí otra de las novedades de Version Originale 3, que consiste en introducir, en cada unidad didáctica, la cultura antes de la acción. En la unidad 4, por ejemplo, para preparar los alumnos, en las páginas "Acercamientos culturales", a discutir entre sí sobre el tema del decrecimiento, se les presenta la cultura francesa del debate político; luego se les pide reflexionar en clase sobre la concepción del debate y su interés, primero en su cultura escolar, luego en la*

*cultura escolar francesa a partir de un documento-guía que se dirige a los profesores.*

Reproduzco a continuación el análisis que ya hice de este enfoque por medio de mi modelo de componentes de la competencia cultural en mi "Blog-Notes" con fecha del 13 de enero de 2011:

*Esta evolución [i.e el paso en la unidad didáctica de la cultura antes de la acción] me parece esencial, en la medida en que señala el hecho de empezar a considerar lo que denomino en mis trabajos, "el componente co-cultural de la competencia cultural", y que defino como el conjunto de las concepciones compartidas por y para la acción común.*

*-En estas páginas "Enfoques culturales" de Version Originale 3, vamos a encontrar de nuevo la dimensión metacultural: información sobre la concepción del debate político "al estilo francés", consejos pedagógicos dados a los profesores franceses que organizan un debate en clase, comparaciones en clase entre estas culturas en Francia y en los distintos países de los estudiantes.*

*-Estas comparaciones corresponden a una consideración y a una explotación en clase de la dimensión pluricultural (presencia de diferentes culturas entre los estudiantes).*

*-Estas comparaciones en clase seguramente evidenciarán las representaciones más o menos exactas de los estudiantes sobre la cultura del debate "a la francesa": dimensión intercultural.*

*-El objetivo final consiste en ponerse de acuerdo sobre las normas del o de los debate(s) que a continuación se van organizar colectivamente en clase, tal como se solicita en las dos tareas finales, es decir, sobre elementos de co-cultura de acción común [de enseñanza-aprendizaje] en el espacio de la clase y el tiempo del aprendizaje colectivo: dimensión co-cultural.*

*-Finalmente, el conjunto de la acción propuesta supone que los autores del manual consideran que todos comparten la idea de que el debate entre todos es favorable a cada uno y a la colectividad: allí está la afirmación de un valor que consideran y piden ser considerada como transcultural (compartida por todos cualquiera que sea su cultura de origen).*

En *Version Originale 4* (a salir en enero de 2012), las páginas culturales aparecen bajo el nombre de "Herramientas culturales" para señalar mejor que se trata de la cultura de acción común (correspondiente al componente co-cultural) que se aplicará en las tareas finales. Y esta co-cultura se subdivide en tres grandes tipos:

*[Esta rúbrica "Herramientas culturales"] implica a la vez las tareas finales que se proponen [a los estudiantes] -se trata ahí de "cultura de acción social"- y la "cultura de aprendizaje" tal como se puede encontrar en particular en los sistemas escolares de los distintos países. En la unidad 2, por ejemplo, intitulada "¿Todos periodistas?", dónde la tarea consiste en elaborar una revista, previamente se invita a los estudiantes a reflexionar sobre el tema de la independencia de la prensa y la de la objetividad de los hechos, así como sobre la utilización de la Web 2.0 en clase de lengua.*

*La novedad de Version Originale 4 es que los estudiantes podrán abordar un tercer tipo de cultura, la "cultura profesional": en efecto, cada dos unidades se presenta en dos páginas una "tarea profesional" con aportes documentales*

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

*específicos, pero combinando las temáticas de las dos unidades anteriores de tal modo que su contenido lingüístico y cultural también pueda ser explotado. Tras las unidades 1 y 2, que respectivamente trataban de la gestión de la imagen social y del tratamiento de la información pública, se propone a los estudiantes redactar su propio CV en línea o en un diaporama, después del estudio de un documento sobre las redes sociales de uso profesional y de otro sobre el CVblog.*

Las variantes de las distintas "culturas de acción" (que son las formas culturales específicas de la perspectiva orientada a la acción social) seguramente constituirán una de las innovaciones en los manuales de lenguas de los próximos años, y como lo indico en mi [Conclusión](#) (apartado 2), desde hoy representan uno de los caminos abiertos a la investigación en nuestra disciplina.

### 3.5. Análisis del Referencial FLI Francés Lengua de Integración (R.FLI)

Mi objetivo aquí no consiste en entrar en la polémica a la que dio lugar la publicación de este referencial por el DAIC, Dirección de Acogida, Integración y Ciudadanía integrada al Ministerio del Interior (para ello véase la [rúbrica FLI](#) en mi sitio web personal), sino en "hacer funcionar" mi modelo de componentes de la competencia cultural sobre un nuevo tipo de documento donde la cuestión cultural es indisociable de la cuestión lingüística. Por una parte en este documento, en dos ocasiones justamente se encuentra utilizada la expresión de "lengua-cultura" (p. 13). Por otra, los autores se refieren claramente a mi modelo de componentes de la competencia cultural cuando indican en el capítulo 4.6. entre las "Competencias esperadas del/de la formador/a FLI":

*Tener conocimientos sobre las culturas, adoptar un enfoque **intercultural, transcultural o co-cultural** en su enseñanza, objetivar los comportamientos en los medios plurilingües y pluriculturales, teniendo como objetivo la integración y la adhesión a la sociedad francesa. (p. 25, subrayado en el texto)*

Tendremos que regresar de nuevo en repetidas ocasiones sobre este pasaje.

Este Referencial FLI (en adelante "R.FLI") está disponible [en el sitio del Ministerio del Interior francés](#). La numeración de las páginas a la cual voy a referirme es la de la versión pdf de la edición en papel (DAIC-ÉCRIMED, imp. Groupe Assistance-Printing, s.l., s.d., 34 p.). Para consultarlo o descargarlo, [hacer clic en este enlace](#).

#### 3.5.1. Las problemáticas culturales post comunicativas en el R.FLI

"El objetivo del FLI es absolutamente pragmático. Un curso de FLI obligatoriamente pasa por la realización de tareas que implican los múltiples intercambios de la vida cotidiana, tanto en las relaciones interpersonales como en las transaccionales" (p. 11). Desde el punto de vista de la evolución de las problemáticas culturales en la DLC, el R.FLI debe claramente situarse en el post-comunicativo, es decir, a nivel de las configuraciones 4 (la de la competencia plurilingüe y pluricultural) y 5 (la de la perspectiva de la acción social) tal cual como emergen en el CECRL (véase el cuadro de las configuraciones didácticas en el [Anexo 1](#)). En efecto:

- 1) La situación social de referencia es exactamente la del multiculturalismo, ya que la diversidad cultural de la sociedad está producida en particular por la llegada de

estos migrantes afectados por el FLI, aquellos "que tienen como proyecto instalarse por mucho tiempo o incluso definitivamente" en Francia (p. 7).

- 2) La finalidad no es el respeto recíproco a las diferencias culturales (problemática de lo intercultural), sino lo que corresponde a la "I" de la sigla "FLI", es decir, "la integración social, económica y ciudadana" (p. 9, p. 10). Lo que supone para los interesados no solamente, como en el enfoque intercultural, aceptar sus diferencias, sino "superar sus diferencias para poder participar en la estructura social común" (p. 27). Encontramos allí dos de los cuatro "aspectos" propuestos por el CECRL, a saber, los aspectos públicos ("integración social", "integración ciudadana") y profesional ("integración económica").
- 3) En este referencial también encontramos dos nuevos retos que surgen en el CECRL, a saber:
  - el de la mutua convivencia: véase. "la vida en sociedad en nuestro país" (p. 5), "mutua convivencia "a la francesa"" (p. 7); "apropiarse de las normas de la "mutua convivencia", de la sociabilidad" (p. 15).
  - y el de trabajar juntos, que corresponde a la "integración económica".

En el Prólogo, el FLI se define así en particular como "una lengua familiar [cuya] enseñanza hace eco al medio ambiente lingüístico en el cual está inmerso el alumno (en el trabajo, en la calle, en las administraciones, en los comercios y en los servicios)" (p. 5).

- 4) Finalmente se encuentran en este referencial las dos nuevas problemáticas didácticas que aparecen en el CECRL:
  - la de la competencia plurilingüe: "En ningún caso la apropiación del francés significa el abandono de las lenguas de origen. El FLI conduce a un plurilingüismo adicional y no sustractivo: no borra las lenguas de origen como resultado de una especie de efecto palimpsesto" (p. 10);
  - y la de la perspectiva de acción: se propone a los estudiantes, para ayudarles en la integración económica, "tareas vinculadas con la toma de contacto con las estructuras de búsqueda de empleo, orientación, inserción económica y con los empleadores" (p. 12).

Pues es lógico encontrar entre los redactores del R.FLI un distanciamiento explícito con relación al enfoque comunicativo: "Así, el aprendizaje de la lengua francesa no se concibe como un simple dominio "técnico" de un código de comunicación, sino como el medio y el fin de una integración social, económica y ciudadana de las personas que eligieron a Francia como tierra de acogida" (p. 7).

### 3.5.2. Las problemáticas culturales pre-accionales en el R.FLI

Aun si la comunicación ya no es el objetivo, aún sigue siendo un medio de acción privilegiado en todas las aplicaciones de la perspectiva orientada a la acción social, y naturalmente se vuelve a encontrar el trabajo sobre la competencia de comunicación en el R.FLI: "El objetivo del FLI es absolutamente pragmático. Un curso de FLI obligatoriamente pasa **por la realización de tareas que implican los múltiples intercambios de la vida cotidiana**, tanto en las relaciones interpersonales como transaccionales" (p. 11, el subrayado es mío). Es pues igualmente lógico que se

aconseje a los formadores FLI, que recurran en clase a actividades características del enfoque comunicativo, como los juegos de roles y las simulaciones globales (p. 27).

El R.FLI es un instrumento al servicio de la integración de los emigrantes –es la finalidad–, y también de su acogida –es la situación inicial, la del inicio de su formación. Por otra parte encontramos esta ambivalencia en la sigla del organismo responsable de la elaboración del R.FLI, la "Dirección de **Acogida, Integración y Ciudadanía**" (subrayado). Lo incoativo, característico de la situación de referencia del enfoque comunicativo, reaparece constantemente en este documento: "Las situaciones ligadas a la inserción profesional de los migrantes deben analizarse, en el marco del FLI, para preparar al migrante a obtener una **entrada** en formación profesional [...]. Se proponen a los estudiantes tareas vinculadas con la **toma de contacto** con las estructuras de búsqueda de empleo, orientación, inserción económica y también con los empleadores" (p. 12, el subrayado es mío).

En el R.FLI también se tiene en cuenta la problemática característica del enfoque intercultural –que como es sabido tiene una historia vinculada con la del enfoque comunicativo–, la del contacto inicial y del efecto causado por las representaciones previas a este contacto, es decir, los estereotipos sociales: "[El (la) formador(a)] trabaja sobre el cuestionamiento de estereotipos del estudiante y se basa en el enfoque **inter** y **transcultural** que debe permitir **una descentración** relativa de todos, incluida la del formador(a) con relación a sus certezas" (p. 15, el subrayado es mío).

Por lo tanto, la formación al FLI también se encuentra inmersa en la misma dificultad estructural a la cual estuvo enfrentada el enfoque intercultural en el medio formal<sup>21</sup>, que fue la de preparar a los alumnos para el contacto con los extranjeros (en este caso, los Franceses) cuando no se encuentran en clase en esta situación. La solución adoptada por los autores del R.FLI es la que vimos anteriormente aplicada en didáctica escolar de las lenguas-culturas, a saber, el recurrir a los conocimientos, poniendo lo metacultural al servicio de lo intercultural:

*En una formación FLI, las **representaciones** del mundo del trabajo se abordan, aunque sea muy esquemáticamente, y unos **conocimientos** socioculturales y económicos se **transmiten** y discuten (funcionamiento de los distintos tipos de empresa, relaciones jerárquicas, respeto del código del trabajo, derechos y deberes del asalariado...) (p. 12, el subrayado es mío).*

La combinación –constante en los manuales comunicativos de FLE– del enfoque comunicativo con la metodología activa anterior, basada en las actividades de extracción y movilización de los conocimientos culturales a partir y a propósito de los documentos auténticos, se encuentra pues naturalmente en las propuestas didácticas de los autores del R.FLI: "Explotar los recursos documentales, constituir expedientes de documentos auténticos. Elaborar y desarrollar distintos tipos de actividades de aprendizaje: juegos de rol, uso de los medios de comunicación, simulaciones globales, trabajo sobre documentos auténticos, (soportes en papel, audio, vídeo...), análisis constructivo de los errores..." (p. 27).

El FLI es pues "una construcción didáctica específica" (p. 13) en la medida en que su público es particular, el "de la formación lingüística de adultos en inserción" (p. 13), pero, para hilar la metáfora, diré que los "ladrillos" utilizados en esta construcción son *a priori* los mismos que para el FLE o la enseñanza de las lenguas vivas extranjeras en

---

<sup>21</sup> Véase en el [capítulo 3.1.6.1](#) "Esquemmatización del modelo implícito de inclusión de las competencias en el CECRL", "Crítica nº 2".

Francia, a saber los elementos constitutivos de las "construcciones metodológicas" que corresponden a las configuraciones didácticas de la metodología activa, el enfoque comunicativo, las didácticas del plurilingüismo y la perspectiva orientada a la acción social (véase el cuadro del [Anexo 1](#)). Por consiguiente, claro que estoy de acuerdo con los autores del R.FLI, cuando citan, entre las "competencias esperadas del (de la) formador(a) FLI": "Tener un uso ecléctico pero razonado de los enfoques necesariamente plurales en la instauración de una formación FLI que administre permanentemente la complejidad" (p. 24).

### 3.5.3 La cuestión de lo pluricultural en el R.FLI

En el R.FLI, la competencia plurilingüe no se trata como tal en el espacio y en el tiempo de la formación, sino solamente como un efecto posterior de esta formación: "La apropiación del francés no significa en ningún caso el abandono de las lenguas de origen. El FLI conduce a un plurilingüismo adicional y no sustractivo: no borra las lenguas de origen por un especie de efecto palimpsesto" (p. 10).

En cambio, la competencia pluricultural aparece, pero bajo la forma clásica del enfoque comparativo de las culturas extranjeras y de la cultura francesa: en esta oportunidad lo metacultural se pone al servicio de la competencia pluricultural. En la intervención cara a cara, el formador FLI debe ser capaz de "hacer comparar las especificidades lingüísticas y socioculturales francesas, los usos, la vida en la sociedad francesa en su lengua propia y cultura, con las costumbres, tradiciones, usos así como los principios fundamentales de la República Francesa y de su país" (p. 27). La consideración de los componentes plurilingüe y pluricultural tanto en clase, como objetivo, en el R.FLI resulta estructuralmente limitado por el proyecto de integración de los migrantes: cuando los autores indican en el capítulo 4.6 entre las competencias esperadas del/de la formador/a FLI la capacidad de "objetivar los comportamientos en un medio plurilingüe y pluricultural, con el objetivo de la integración y la adhesión a la sociedad francesa" (p. 24), en realidad de lo que se trata es de un medio multilingüe y multicultural, siendo lo pluri- del orden del objetivo contemplado, lo multi- del resultado obtenido.

Abordo en el capítulo siguiente 3.5.4 la cuestión de la articulación necesaria entre lo pluricultural y lo co-cultural dentro de la reflexión sobre las culturas de enseñanza-aprendizaje.

### 3.5.4. La cuestión de lo co-cultural en el R.FLI

El R.FLI ciertamente se beneficiaría al ser tratado en él lo co-cultural. El concepto aparece una sola vez, en un cita reproducida más arriba, dónde se espera del formador FLI que sea capaz "de adoptar **un enfoque** intercultural, transcultural o co-cultural en su enseñanza" (p. 24, el subrayado es mío).

Así pues, este enfoque co-cultural, en el R.FLI no se combina con la competencia pluricultural en la reflexión acerca de la actividad de enseñanza-aprendizaje en clase, lo que implicaría un trabajo en la misma clase sobre las concepciones culturales de esta actividad conjunta: los objetivos que se propondría concretamente el formador consistirían en enriquecer las estrategias de aprendizaje y sus propias estrategias de enseñanza<sup>22</sup> con las de las otras culturas de aprendizaje presentes en clase, y en definir entre todos, alumnos y profesor, una estrategia común de enseñanza-

---

<sup>22</sup> Esta interesante reciprocidad está indicada.

aprendizaje colectiva. En cuanto a este punto, los autores del R.FLI se quedan en el enfoque comunicativo: cuando piden a los formadores FLI "que definan un enfoque de formación basado en las estrategias de aprendizaje de los alumnos" (p. 25), y que se adapten al "perfil de aprendizaje de los alumnos" (p. 29), es exactamente a las "estrategias individuales", tales como se presentaron en las reflexiones y propuestas de los metodólogos comunicativistas, a las que se refieren esos autores, y a través de ellas a la noción comunicativista de "focalización en el alumno", a la que dediqué hace ya más de 15 años todo un artículo muy crítico<sup>23</sup>, en particular porque dicha noción oculta completamente la dimensión colectiva de la clase. Incluso la noción de "proyecto" concierne en el R.FLI al estudiante individual:

*El(la) formador(a) FLI es antes de todo un formador de adultos. [...] Así pues, él (ella) ayuda al alumno a formalizar sus proyectos sociales, culturales, familiares, profesionales y de aprendizaje y lo implica, en tanto sea posible, en la concepción del plan de formación.* (p. 14)

Ahora bien, claro que hay, en la enseñanza del FLI, como en todas las demás, un individuo con su proyecto personal, pero hay también una dimensión colectiva del proyecto, dimensión que es constitutiva del objetivo de la perspectiva de la acción social –la formación de un "actor **social**"–... y del objetivo del proyecto de integración de los migrantes en la **sociedad** francesa. Los conceptos de "estrategia" y de "perfil" de aprendizaje deben ser complementados con el de "cultura (s) de aprendizaje"; y puesto que los autores del R.FLI con razón le piden al formador "la realización de una formación FLI que gestione permanentemente la complejidad" (p. 24), sería necesario un modelo complejo de las relaciones entre culturas de enseñanza y culturas de aprendizaje, como por ejemplo, el que propongo en el [Anexo 4](#). Es más que probable que en cuanto a este punto, la ideología individualista del enfoque comunicativo haya sido reforzado en los autores del R.FLI por el llamado "modelo de sociedad "republicano"" que ellos recuerdan en la página 8, que "hace hincapié no en las diferencias culturales o comunitarias sino en la universalidad de valores humanos fundamentales y **del individuo que es, primero, un ciudadano, antes de ser miembro de un grupo cultural particular**". (p. 8, el subrayado es mío)

Lo que caracteriza el componente co-cultural de la competencia cultural, además de su dimensión colectiva, es que se sitúa a nivel de las concepciones de la acción. Ahora bien, la finalidad de la formación FLI no es solamente "la comprensión de los principios fundamentales que constituyen la base de la vida en sociedad en Francia" (p. 14), sino también "la adhesión a los valores compartidos por la comunidad [de acogida]." (p. 12). Para contemplar esta finalidad, "la declaración de los principios fundamentales democráticos y republicanos" (p. 12) seguramente no sirve de mucho, y la "sensibilización" del enfoque comunicativo no es suficiente. Para lograr tal objetivo es necesario no solamente trabajar con los alumnos, aún de manera activa, a nivel de los conocimientos y de las representaciones (véase p. 26) sino también al de las concepciones –noción central de la perspectiva orientada a la acción social, y ausente en el R.FLI<sup>24</sup>–, lo cual sólo puede lograrse haciéndoles vivir y aplicar colectivamente estos valores, principios y usos en la propia clase. Ahora bien, es precisamente sobre esta homología fundamental entre el fin y los medios que se basa la actividad de

<sup>23</sup> [1995a](#). "La problemática de la focalización en el alumno en el contexto escolar".

<sup>24</sup> Incluso cuando se habla del medio profesional, donde sin embargo es indispensable. Por ejemplo en esta cita: "En una formación FLI, las representaciones del mundo laboral se abordan, aunque sea muy esquemáticamente, y se transmiten y se discuten conocimientos socioculturales y económicos (funcionamiento de los distintos tipos de empresa, relaciones jerárquicas, respeto al código del trabajo, deberes y derechos del empleado...) (p. 12).

referencia de la perspectiva orientada a la acción social, a saber el proyecto pedagógico, que tampoco aparece entre las actividades de aprendizaje enumeradas en el R.FLI en la página 27 (ya cité anteriormente este pasaje): "Elaborar y desarrollar distintos tipos de actividades de aprendizaje: juegos de rol, uso de los medios de comunicación, simulaciones globales, trabajo sobre documentos auténticos, (soportes en papel, audio, vídeo...), análisis constructivo de los errores... ". Los autores del R.FLI se limitan a las actividades indicadas en el CECRL, cuyos autores dejaron de lado la nueva importancia de los proyectos pedagógicos. Sobre este punto remito a las páginas 13-17 del Capítulo 10 de mi artículo [2009b](#). "Variaciones sobre el tema social en didáctica de las lenguas-culturas extranjeras", donde pongo de manifiesto que los proyectos pedagógicos se contemplan en el Marco como simples pretextos para crear situaciones libres de reemplazo, al igual que las simulaciones y los juegos de rol del enfoque comunicativo.

La puesta en homología de la situación de aprendizaje y de la situación de uso está sin embargo previsto en el R.FLI, puesto que en el capítulo 4.6 "Competencias esperadas del formador(a) FLI", una de las capacidades indicadas es la de "proponer modalidades de aprendizaje que favorezcan la transferencia, en los dos sentidos, del aprendizaje entre los espacios sociales o las situaciones de trabajo y la situación de formación en el aula de clase" (Intervención cara a cara", p. 27): el proyecto pedagógico habría podido encontrar ahí todo su espacio.

### 3.5.5. La cuestión de lo transcultural en el R.FLI

Seguramente es éste el aspecto más problemático y potencialmente polémico de este referencial en cuanto al tema que he tratado aquí, a saber los componentes de la competencia cultural.

– El primer problema reconocible es la ambigüedad relativa a la movilización de lo transcultural (del universalismo) en apoyo de lo que por otra parte se presenta simultáneamente como una especificidad francesa. Las dos siguientes citas lo ilustran muy bien:

*El derecho a la lengua, y a todos los demás derechos a los cuales los emigrantes pueden pretender, se combina con un deber **de respeto a los principios fundadores de la República Francesa, pilares de una mutua convivencia "a la francesa", que los franceses tienen la ambición de considerar como universales: libertad, igualdad, fraternidad, laicidad, democracia.*** (p. 7, el subrayado es mío)

*La utilización del término "integración" puede suscitar un debate, en cuanto recuerda la existencia de dos polos antagónicos: el del relativismo cultural radical y el del llamado **modelo de sociedad "republicano", que prevalece en Francia.** Este último hace hincapié, no sobre las diferencias culturales o comunitarias, sino en **la universalidad de unos valores humanos fundamentales y del individuo,** que antes de ser miembro de un grupo cultural particular, es un ciudadano.* (p. 8, el subrayado es mío)

–El segundo problema se sitúa en el siguiente pasaje, que luego de la integración añade otras fases posteriores presentadas por los autores no solamente como inevitables, sino como deseables, las de la aculturación y de la asimilación:

*Más allá de estas posiciones ideológicas, la realidad del proceso de integración de los emigrantes continúa su curso. Se constata una divergencia, a veces*

*considerable, entre las representaciones de las identidades, los discursos o las reivindicaciones por un lado, y la realidad de los modos de vida, de consumo, de prácticas religiosas, de endogamias, de prácticas lingüísticas, por otro. Deseada o no, la integración, después la aculturación y finalmente la asimilación de los emigrantes, y más aún la de sus hijos, siempre ha tenido lugar en Francia, de manera más o menos rápida y más o menos fácil. (p. 8)*

En mi opinión estas fases posteriores no tienen cabida dentro de un referencial que, como su nombre lo indica, concierne al francés como lengua de integración, y cuyo horizonte declarado es solamente esta integración:

***Así pues, el FLI no es ni un nivel, ni un estado de lengua sino una lengua-horizonte. Sirve de referencia para guiar y hacer evolucionar la orientación de la enseñanza/aprendizaje. De esto se trata cuando se define en primer lugar por su finalidad. Es una construcción de competencias sociolingüísticas y directorios lingüísticos que debe facilitar la integración social, económica y ciudadana. (p. 10, subrayado en el texto)***

Tampoco tienen cabida en el contrato en que se basa la política lingüística francesa frente a los emigrantes, y que, como su nombre lo indica, (es el "Contrato de Acogida e Integración") ofrece la acogida a cambio de la integración; tampoco tienen cabida en las exigencias de una sociedad democrática como es Francia, dependiendo la asimilación de la elección y en consecuencia de la libertad individuales, de este "espacio privado" cuyos autores recuerdan precisamente en otra parte (p. 12) que su "estricta separación" del espacio público es un fundamento de la laicidad a la francesa. Ante el "riesgo de comunitarización de la sociedad y de la división de la colectividad de los ciudadanos" seguramente hubo en los autores del R.FLI, (p. 8), el deseo de oponerse al relativismo cultural y a las reivindicaciones de identidad sobre una base comunitarista, posiciones efectivamente contrarias a la concepción francesa de la ciudadanía. Pero de este modo ellos superaron los límites de su propio marco, el de la inserción-integración en un continuo "yuxtaposición-inserción-integración-aculturación-asimilación".

- Sin duda el tercer problema es una consecuencia de la misma estrategia de oposición (o de la "contra-curvatura": se dobla el bastón en el sentido opuesto a la curvatura que se quiere corregir o que se teme), pero esta vez con un "foco temporal" no muy amplio (teniendo en cuenta el seguimiento del proyecto de integración) sino al contrario demasiado estrecho (muy centrado en "las urgencias de la situación de inmersión", para retomar una fórmula que se encuentra en la página 11):

*Los ciudadanos, protegidos por las leyes de las que ellos mismos se dotaron, deben respetarlas en cualquier circunstancia [los valores compartidos por la comunidad, los principios democráticos intangibles e indiscutibles]: instrucción obligatoria, respeto a la absoluta igualdad de los hombres y mujeres, respeto a las instituciones de la República Francesa y sus representantes, respeto a la justicia y sus representantes, obligación de pagar los impuestos. (p. 12)*

Hay en este pasaje a la vez una especie de "endurecimiento" ideológico de la idea de democracia, con una fijación sobre lo transcultural a costa de la dialógica necesaria, recordada por Jacques DEMORGON, entre lo transcultural, lo multicultural y lo intercultural (véase el capítulo 2.3).<sup>25</sup> Por definición la democracia es también un

---

<sup>25</sup> Convenientemente se podría comparar el planteamiento de los autores del R.FLI con otro más flexible y más progresista, propuesto por la ACELF, Asociación Canadiense de Educación de

sistema político que se basa en la acción permanente de contrapoderes, la gestión de conflictos y el pluralismo de las opciones políticas. Que yo sepa, no está prohibido en Francia ser monárquico, y no solamente de palabra sino de poder defender esta causa, con argumentos aceptables en un debate ciudadano: existen en Europa reinos que pueden dar lecciones de democracia a la República Francesa. Como ciudadano de origen francés, considero, otro ejemplo, que el respeto a los representantes de la República y a la justicia no es una obligación que debe respetarse "en cualquier circunstancia", porque la historia de mi país me muestra que al contrario su irrespeto a veces fue un deber. En un registro mucho menos trágico que el de esta última alusión histórica, y a mi pequeño nivel personal, a menudo en la enseñanza escolar de las lenguas-cultura extranjeras en Francia, tuve que oponerme públicamente a orientaciones didácticas dadas en instrucciones oficiales firmadas por el Ministro de Educación nacional. En esta misma área de la didáctica de las lenguas-cultura extranjeras, he podido juzgar, porque es mi área de competencia, que la estrategia de la oposición (utilizada como lo vimos por los autores del R.FLI) o de la contra-curvatura generalmente aplicada por la inspección francesa no es aceptable en formación de profesores.<sup>26</sup>

Dado el reto prioritario de integración y el limitado tiempo de la formación para emigrantes de diferentes culturas, heterogéneas y a veces distantes de la cultura francesa, comprendo por qué los autores del R.FLI han preferido omitir la cuestión del pluralismo cultural en el espacio y el tiempo de la formación, y sacar adelante la exigencia de adhesión a costa del conflicto, de unidad a costa de la diversidad, de integración (e incluso de asimilación, como lo vimos) a costa del reconocimiento de las legítimas diferencias. Pero lo que puede ganarse así en formación representa inevitablemente cierto costo y riesgo, y dejo a consideración de mis lectores si uno u otro son o no demasiado elevados. Mi opinión personal sobre esta cuestión tiene tanto menos importancia aquí cuanto que en este asunto me remito a los profesionales que están sobre el terreno y de los cuales forman parte los autores del R.FLI, porque considero que como tales son los más capaces para juzgar con toda competencia y responsabilidad sobre la mejor estrategia posible. Ésta es la razón por la que ante las críticas de las cuales fueron víctimas, les brindé mi apoyo incondicional; el análisis que aquí hice de su texto sobre la base de mi modelo de los componentes de la competencia cultural en ningún caso lo invalida.

---

Lengua Francesa (<http://www.acelf.ca/>). Éste se basa en el concepto de "construcción de identidad" definido como un "proceso altamente dinámico en la cual la persona se define y se reconoce por su manera de reflexionar, actuar y de querer en los contextos sociales y el medio ambiente natural donde evoluciona" (p. 4) (incluye la construcción de identidad, ACELF, s.l., 2011, 11 p., <http://www.acelf.ca/c/fichiers/Fascicule1-Definition.pdf> consultado 16 de diciembre de 2011).

<sup>26</sup> Véase [1995a](#). "La problemática de la focalización en el alumno en contexto escolar", p. 16: "Se puede decidir continuar presentando a los profesores la focalización exclusiva en el alumno como una ardiente obligación, un ideal hacia el cual siempre deben esforzarse en tender, jugando a lo que creo que Althusser, denominaba "la estrategia de la contra-curvatura": cuando se dobla un bastón por una parte, para rectificarlo es necesario exagerar voluntariamente la curvatura opuesta. En formación eso consiste en hacer hincapié en la única focalización en el alumno -exagerando así la importancia de su lugar y su función-, para corregir la excesiva focalización en el método y/o en el docente que se prestaría a los profesores en funciones que se considerarían como la tendencia "natural" de los profesores principiantes. Pero los dos riesgos incurridos son enormes: ..."

## Conclusión

Será corta, al final de este largo artículo, porque por supuesto dejo a mis lectores que juzguen ellos mismos si la validez de mi modelo de los componentes de la competencia cultural les parece convincente, y sus aplicaciones productivas. Sin embargo pienso que compartirán conmigo la idea que lo intercultural no puede pretender ocupar todo el espacio de reflexión compleja sobre la competencia cultural, y que la extensión semántica impuesta a este concepto por sus especialistas ha superado ampliamente sus límites sostenibles. El Consejo de Europa anuncia ahora para las lenguas en Europa el proyecto de una enseñanza "multilingüe e intercultural".<sup>27</sup> Ante esto debo confesar mi enorme perplejidad frente a un par conceptual tan descabellado, y me cuestiono sobre las motivaciones de los "expertos" de esta magna institución para querer mantener bajo perfusión tal concepto de interculturalidad, históricamente agotado por haber tenido que asumir durante varias décadas las pretensiones totalitarias con las que sus promotores lo han disfrazado.

Para cerrar este artículo me contentaré, tal como lo anuncié en mi introducción, con señalar a los estudiantes y jóvenes investigadores en didáctica de las lenguas-culturas, sin ninguna preocupación de jerarquización ni de exhaustividad, algunos temas de investigación más serios que el levantamiento del curioso pero anecdótico misterio citado anteriormente, temas que se sitúan claramente en una perspectiva post comunicativa/ post intercultural:

- 1) La profundización conceptual de la oposición entre las representaciones y las concepciones, oposición que se encuentra en el centro del paso del enfoque comunicativo-intercultural y la co-cultural.

En la reciente lectura de la convocatoria de ponencias para un coloquio, me vino en particular la idea de que este par, representaciones-concepciones, bien podría funcionar entre los didactas de lenguas-cultura como un marcador de posicionamiento jerárquico: hablarían generalmente de "representaciones" a propósito de los profesores y estudiantes, pero de "concepciones" con respecto a los responsables o expertos institucionales (como si los primeros no tuvieran también concepciones, y los segundos representaciones...). En un primer momento, un análisis estadístico de las ocurrencias de estos dos conceptos podría validar o invalidar esta interesante hipótesis...

- 2) La cuestión de la consideración de las distintas culturas de acción en la sociedad-clase y en la sociedad exterior, durante el tiempo del aprendizaje. He comenzado a abordar la cuestión en las dos publicaciones siguientes:
  - [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques » [texte déjà cité et commenté au début du présent article, [chap. 1.1.2](#)].
  - [2011f](#). « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle ».

En 2012 también he previsto retomar por escrito una conferencia dada en 2011 en Curitiba (Brasil), sobre "el lugar de las tres culturas de acción en la perspectiva accional". Pero la cuestión es suficientemente compleja –en particular porque su

---

<sup>27</sup> Véase el portal [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp), última consulta el 15 de diciembre de 2011.

Christian PUREN, "Modelo complejo de la competencia cultural (componentes trans-,meta-, inter-, pluri-, co-culturales): Ejemplos de validación y aplicación actuales"

tratamiento es especialmente sensible a las diferencias del ambiente de enseñanza-aprendizaje- para dejar su lugar a otros investigadores...

- 3) La idea de trabajar sobre la cultura de aprendizaje en clase de lengua-cultura como entrenamiento a la cultura profesional, poniendo en juego los dos básicamente las mismas competencias.

Presento este proyecto de investigación en un texto ya citado también en el [capítulo 1.1.2](#) al inicio del presente artículo: [2010j](#). « La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD ». La reciente lectura del *Référentiel de compétences Entrepreneuriat & Esprit d'entreprendre* recientemente publicado en línea por el Ministerio de Enseñanza superior y de la Investigación<sup>28</sup> me confirmó el interés potencial de este tema de investigación.

- 4) El modelo objeto → sujeto aplicado a la cultura

Este modelo presentado en el [Anexo 3 \(1/2\)](#) ciertamente merecería probarse en ambientes de enseñanza-aprendizaje diferentes a aquél para el que lo elaboré (el FLE entre los didactas franceses y en los manuales franceses). Muy particularmente la articulación entre este modelo y los diferentes enfoques de la cultura último renglón debajo de la tabla del [Anexo 3 \(1/2\)](#) y del [Anexo 3 \(2/2\)](#) -, que propuse allí sólo como esbozo, porque me parece muy problemático.

Por otra parte, todos mis artículos citados en el presente artículo inevitablemente se quedan cortos puesto que están fechados y contextualizados: pero cada uno de ellos es *a priori* susceptible, con un poco de reflexión e imaginación, de suscitar en los estudiantes y jóvenes investigadores unas ideas sobre temas de investigación.

Christian PUREN  
Saint-Pierre-y-Miquelon, diciembre 2011

---

<sup>28</sup> [http://www.educpros.fr/uploads/media/referentiel\\_entrepreneuriat\\_def.pdf](http://www.educpros.fr/uploads/media/referentiel_entrepreneuriat_def.pdf) consultado 12 décembre 2011.

Anexo 1

**EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS**

Situación social de referencia		Actuar de referencia		Construcciones metodológicas de referencia
Objetivo social de referencia		de uso	de aprendizaje	
lingüístico	cultural			
1. capacidad de mantener el contacto con los grandes autores clásicos	componente <b>transcultural:</b> los <i>valores</i> universales	leer	traducir (= leer en el paradigma indirecto)	metodología "tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de descubrir a distancia y movilizar la cultura extranjera entrenándose al mismo tiempo en la lengua extranjera	componente <b>meta-cultural:</b> los <i>conocimientos</i>	leer / hablar sobre	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo). Ej.: la "explicación de textos" a la francesa	"metodología directa" (1900-1910) y metodología activa" (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros	componente <b>intercultural:</b> las <i>representaciones</i>	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	metodología audiovisual (1960-1970), enfoques comunicativo e intercultural (1980-1990)
4. capacidad plurilingüe, por ej. para un francés de convivir con extranjeros u otros franceses parcialmente o enteramente de lengua y/o de cultura diferentes	componente <b>pluricultural:</b> <i>actitudes y comportamientos</i>	vivir con	actividades de "mediación" entre lenguas y culturas diferentes	didácticas del plurilingüismo (1990-?)
5. capacidad (por ej. de un francés) para trabajar en lengua no materna con franceses, francófonos o alófonos.	componente <b>co-cultural:</b> las <i>concepciones</i>	actuar con	acciones sociales (proyectos)	esbozo de un enfoque orientado a la acción en el MCERL (2000-?)

Última versión al día de este documento: ver <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/>

## Anexo 2

### MODELO DE LOS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA CULTURAL

COMPONENTE	DEFINICIÓN	ÁMBITO PRIVILEGIADO	ACTIVIDADES PRIVILEGIADAS
<b>trans-cultural</b>	Capacidad para reconocer en los grandes textos clásicos el "fondo común de la humanidad" (É Durkheim) en que se basa todo el "humanismo clásico" y actualmente la "Filosofía de los Derechos humanos", y para reconocer en todo ser humano su semejante, más allá de las diferencias culturales.	valores universales	<i>Hablar acerca de:</i> reconocer
<b>meta-cultural</b>	Capacidad para movilizar sus conocimientos culturales y extraer nuevos conocimientos culturales a y propósito de y a partir de documentos auténticos estudiados en clase o consultados en casa.	conocimientos	<i>hablar acerca de:</i> parfrasear, reaccionar extrapolar, interpretar, comparar, reaccionar, transponer
<b>inter-cultural</b>	Capacidad para detectar las incomprendiones y errores de interpretación que aparecen en los contactos iniciales y puntuales con personas de otra cultura, debido a sus representaciones previas y, durante el intercambio, debido a las interpretaciones vinculadas a su propio referencial cultural.	representaciones	<i>Hablar con</i> (comunicar descubrir) y <i>actuar con</i>
<b>pluri-cultural</b>	Capacidad para cohabitar armónicamente, en una sociedad pluricultural, con personas de culturas entera o parcialmente diferentes.	actitudes y comportamientos	convivir (co-habitar) hablarse
<b>co- cultural</b>	Capacidad para actuar eficazmente a largo plazo con personas de culturas entera o parcialmente diferentes, y en tal caso, adoptar o crearse una cultura de acción compartida.	concepciones	actuar (co-actuar) consultar con

Versión agosto 2022

Última versión al día de este documento: ver

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/> (en francés)

Anexo 3 (1/2)

**MODELO OBJETO → SUJETO DE EVOLUCIÓN HISTÓRICA  
DE LA CONCEPCIÓN DE LA CULTURA Y DE LA DIDÁCTICA DE LA CULTURA**

ORIENTACIÓN OBJETO		→					ORIENTACIÓN SUJETO
COMPONENTE PRIVILEGIADO DE LA COMPETENCIA CULTURAL							
	metacultural "enseñanza de la civilización"	intercultural "sensibilización, iniciación, descubrimiento intercultural"			pluricultural	co-cultural	
		versión 1	versión 2	versión 3	"formación de un actor social"		
					en la sociedad	en un entorno educacional y profesional	
<b>Concepción de la cultura</b>	La realidad de C2* debe ser descubierta por el sujeto alumno	La realidad de C2 es deformada por la subjetividad del sujeto alumno: tiene de ella unas representaciones estereotipadas.	La C1* tal como la viven los nativos es el conjunto de representaciones que ellos tienen de ella.	Cada sujeto nativo posee culturas diferentes, y por eso es capaz de manipularlas en su comunicación personal.	La formación del ciudadano en una sociedad multicultural exige que disponga de un repertorio plural de actitudes y comportamientos culturales, et de una competencia de mediador cultural.	Una cultura común de acción (conjunto de concepciones compartidas) debe ser adoptada y/o creada por sujetos de culturas diferentes para trabajar juntos (en una clase o en una empresa).	
<b>Didáctica de la cultura</b>	Identificación por el alumno o transmisión por el profesor de conocimientos culturales.	Confrontación del alumno con unos documentos representativos de la realidad objetiva de C2.	Confrontación entre la subjetividad de los nativos y la subjetividad del sujeto alumno.	(No existe propuesta de enfoque didáctico específico.)	Identificaciones, análisis y experiencias de aplicación de actitudes y comportamientos culturales diferentes, y de aplicación de las competencias de mediación lingüística y de mediación cultural.	Identificaciones, análisis y experiencias de aplicación de culturas de acción diferentes.	
<b>Enfoques privilegiados**</b>	-por lo representativo -por los fundamentos -por las estructuras sociales -por los "señales culturales coordinados"	-por lo representativo -por la lengua	-por el contacto -por el recorrido individual	-	-por el recorrido individual	-por la acción común	

\* C1 = cultura de origen - C2 = cultura meta

Version décembre 2011 - Última versión al día de este documento: ver <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/> (en francés)

\*\* Enfoques privilegiados: véase páginas siguientes para la definición de estos enfoques. Su clasificación por componente de la competencia cultura se propone aquí de manera puramente intuitiva : queda enteramente por construir y validar.



## Anexo 3 (2/2)

### PRINCIPALES ENFOQUES EN DIDÁCTICA DE LA CULTURA

#### 1. El enfoque por lo representativo

Se considera que en ese caso existen hechos culturales particulares capaces de "hacer visible" la cultura extranjera a los ojos de los alumnos; la literatura es y ha sido siempre considerada como el vector privilegiado en este enfoque, debido a la concepción clásica del artista como una persona que posee una sensibilidad particular en relación con su cultura, una capacidad de elegir elementos particularmente representativos, y en fin un arte capaz de utilizarlos para "representar" (en el primer sentido de "hacer visibles, sensibles" las realidades culturales evocadas).

#### 2. El enfoque por los fundamentos

Se considera en ese caso que existen hechos culturales que determinan en sus fundamentos (en el sentido fuerte de la palabra) el conjunto de la cultura. A principios de este siglo, se buscaba estos hechos principalmente en la psicología colectiva forjada por la geografía y la historia (lo que habría forjado la identidad de un pueblo, sería una historia común en un territorio común), y se proponía hacer descubrir a los alumnos el "alma" o el "genio" del pueblo extranjero.<sup>29</sup> Actualmente encontramos todavía esta idea en el concepto –más *soft*...– de "mentalidad".

#### 3. El enfoque por las estructuras sociales

Se considera en ese caso que toda cultura posee estructuras internas (un "armazón") que permite aprehender su coherencia. En didáctica de las lenguas-culturas, se puede "entrar" en cultura por todas las formas de organización social, desde las más institucionalizadas (sistemas políticos, económicos, jurídicos, asociativos, educativos,...) hasta los más sociales (situaciones reales : cuando se entra en un bar para tomar un trago, cuando se atienden a los bomberos que ofrecen el almanaque al fin del año, etc.).

#### 4. El enfoque por la lengua

Este enfoque siempre se utilizó en los principios del aprendizaje, en el período en que la progresión lingüística se impone: en ese período los contenidos culturales se abordan de manera específica según las necesidades o las oportunidades vinculadas con el trabajo sobre la lengua. Recientemente se propuso sistematizar este enfoque y ampliarlo a los estudiantes avanzados por medio de un trabajo organizado sobre el contenido cultural de las palabras y expresiones.

Se pueden distinguir dos versiones de este enfoque, una de tipo estructural, centrada en la organización interna del léxico (estudio comparativo de campos semánticos, por ejemplo), otra más centrada en las relaciones con la cultura vivida de los nativos (connotaciones, legislación social laboral, por ejemplo).

#### 5. El enfoque por el contacto

Se considera en ese caso que la cuestión didáctica esencial no es la definición de los contenidos culturales extranjeros, sino por una parte los efectos formativos que se desean producir en los alumnos en su contacto con la cultura extranjera (desarrollo de la apertura y tolerancia culturales, corrección de los estereotipos, mejor conocimiento de su propia identidad cultural,...), y por otra parte la preparación de los alumnos a la gestión de los contactos interculturales a los cuales cada vez más a menudo se enfrentarán en el futuro.

Aparece este enfoque – el primero específicamente didáctico– en las últimas instrucciones de inglés (para las cursos de 4º y 3º de LV2, *Boletín Oficial* nº 9 del 9 de octubre de 1997), que definen un objetivo de "construcción progresiva y organizada [de una] competencia de comunicación intercultural" por parte de los alumnos. En este enfoque, aprender una cultura extranjera, es deconstruir, reconstruir y enriquecer el conjunto de representaciones que se hacen de esta cultura.

---

<sup>29</sup> La combinación de los dos enfoques (literatura + historia/geografía) caracteriza la enseñanza tradicional de la cultura en clase de lengua.

## **6. El enfoque por las "señales culturales coordinadas"**

Se considera en ese caso que existen hechos culturales cuya puesta en relación (simultaneidad, sucesión, causa, consecuencia, similitud, etc., los unos con los otros permitirían crear una especie de "red" de la totalidad del objeto, y así llegar a una visión global de la cultura extranjera (la estrategia es horizontal, y no vertical como en el enfoque anterior). La idea aparece por primera vez en los Programas franceses del curso de 2º (Decreto del 14 de marzo de 1986): se trata "de sustituir [...] al calidoscopio cultural fragmentario un sistema coherente de referencia".

## **7. El enfoque por los recorridos individuales**

Se considera en ese caso que el aprendizaje de la cultura extranjera es de tipo "descubrimiento individual", y se adapta el dispositivo de enseñanza cultural con el fin de permitir a los alumnos efectuar sus propios recorridos por la cultura extranjera, hacer en ella sus propias experiencias y tener de ella sus propias representaciones. Las nuevas tecnologías y los dispositivos que ellas hacen posibles (centros de recursos, por ejemplo) seguramente orientarán en el futuro hacia este otro tipo de enfoque.

## **8. El enfoque por la acción común (el proyecto)**

En este caso se considera que la cultura surge de un proceso de co-construcción de concepciones (objetivos, modos y normas comunes) con las personas con las cuales no solamente se debe coexistir, como en las escuelas y las clases multiculturales, sino co-actuar (realizar proyectos comunes), como en las instituciones y empresas internacionales.

## Anexo 4

### MODELO DE LAS RELACIONES COMPLEJAS CULTURA DE ENSEÑANZA – CULTURAS DE APRENDIZAJE

**cultura de enseñanza ? cultura de aprendizaje**

#### 1. La continuidad: $x \leftrightarrow y$

El profesor debe ser capaz de adoptar posicionamientos diferentes entre la imposición de su cultura de enseñanza y el respeto absoluto a las culturas de aprendizaje.

#### 2. La oposición: $x \rightarrow \leftarrow y$

Las culturas de enseñanza pueden dificultar la aplicación o la elaboración por los alumnos de sus propias culturas de aprendizaje... y viceversa

#### 3. La evolución: $x \rightarrow y$

El proyecto de todo profesor es enseñar a aprender, hacer que sus alumnos sean cada vez más autónomos, es decir, procurar que su cultura personal de enseñanza desaparezca progresivamente ante unas culturas de aprendizaje enriquecidas.

#### 4. el contacto: $x [ - ] y$

El contacto entre la cultura de enseñanza y las culturas de aprendizaje produce un efecto "intercultural": el alumno conserva ciertos elementos de su cultura personal de aprendizaje, tomando elementos de la cultura de enseñanza, y articula, combina y "mezcla" elementos de una y otra.

#### 5. La dialógica<sup>30</sup> $x \rightarrow y$

↑

La cultura de enseñanza produce un efecto sobre las culturas de aprendizaje, las cuales a su vez son tenidas en cuenta por el educador para modificar su cultura de enseñanza, y así sucesivamente (lógica "recursiva").

#### 6. La instrumentalización: $x ] - y$

El estudiante utiliza conscientemente elementos de su cultura personal, o al contrario elementos directamente importados de la cultura de enseñanza, según sus conveniencias. Por ejemplo, cuando en su casa aborda un nuevo texto, inmediatamente busca en el diccionario todas las palabras desconocidas; en la misma situación en clase, se esfuerza en hacer hipótesis a partir de su comprensión parcial de un nuevo diálogo porque sabe que es lo que espera el profesor.

#### 7. El marco: $x [y]$

El profesor otorga cierto margen de libertad a las culturas de aprendizaje dentro de límites que previamente él fijó en función de su propia cultura de enseñanza.

Fuentes:, "Biblioteca de trabajo"

-[Document 022](#) (en la "Biblioteca de trabajo" de mi sitio personal, [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)). « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », application n° 3.

-[2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».

<sup>30</sup> El principio dialógico consiste en combinar de modo complementario unas nociones que, tomadas en su sentido absoluto, serían antagonistas y se rechazarían unas a otras" (p. 292). Edgar. MORIN, *De la complexité: complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. "La couleur des idées"), 1991, 464 p.

## Anexo 5 "ESCALA DE COMPETENCIA INTERCULTURAL"

Projet LOLIPOP, Language Online Portfolio Project - 2006

### **A1: Tengo un conocimiento básico de la cultura del país y quisiera conocerla mejor, así como a sus gentes.**

<i>Saberes</i>	- Tengo un conocimiento básico sobre el país, geografía, clima, etc. Comienzo a controlar las situaciones cotidianas (maneras de comer, saludos, cortesía)
<i>Saber hacer / saber aprender</i>	- Comienzo a comprender y a utilizar las competencias que necesito para comunicarme con las personas cuyas creencias, valores, y comportamientos son diferentes a los míos.
<i>Saber -ser</i>	- Aprovecho toda oportunidad que me permite adquirir una nueva experiencia cultural.
<i>Saber comprometerse</i>	- Puedo identificar diferencias y similitudes básicas en las prácticas y experiencias culturales de mi país y del otro.

### **A2: Tengo conciencia de las diferencias culturales básicas, y aunque no las comprendo todas, las respeto y puedo aprender gracias a ellas.**

<i>Saberes</i>	- Tengo un conocimiento básico relacionado con la vida cotidiana (horarios de trabajo, comida, fiestas, curso escolar, etc.) - Sé que hay maneras más o menos formales de dirigirse a las personas, según las relaciones y el contexto.
<i>Saber hacer / saber aprender</i>	- Intento utilizar mis observaciones y experiencias interculturales para ver cómo se comportan las personas, aunque no tengo estrategias particulares para manejar situaciones nuevas o confusas.
<i>Saber -ser</i>	- Puedo ver prácticas y experiencias de mi propia cultura tal como los extranjeros podrían percibirlas.
<i>Saber comprometerse</i>	- Puedo comparar prácticas y experiencias de la otra cultura, pero aún debo intentar comprender las implicaciones subyacentes.

### **B1: Conozco las creencias y valores que explican el comportamiento de las personas, y veo también que tienen opiniones sobre el funcionamiento de mi propia cultura; esto me da una mejor conciencia de mi propia cultura y de la de los demás.**

<i>Saberes</i>	- Reconozco las personalidades más famosas y su papel e importancia en la cultura del país. - Sé cómo se percibe mi cultura en la cultura del país extranjero.
<i>Saber hacer / saber aprender</i>	- Puedo comportarme de acuerdo con lo que se espera en esa cultura en particular, tanto en situaciones profesionales como privadas, aunque eso supone a veces un esfuerzo de mi parte. - Sé qué informaciones sobre mi cultura ayudarán a otras personas a comprenderla mejor.
<i>Saber -ser</i>	- Comprendo las razones que motivan los valores, creencias en otra cultura, aunque veo las cosas más naturalmente desde mi propia perspectiva.
<i>Saber comprometerse</i>	- Sé buscar y analizar información con respecto a los valores, creencias, normas culturales. - Sé que mis juicios están influenciados por mi propia cultura y quiero aprender a observar las otras culturas con una mente más abierta.
<i>Saber comprender</i>	- Comprendo en parte el sentido implícito detrás de algunas imágenes y expresiones utilizadas en las películas, literatura, medios de comunicación y publicidad, e intento comprender mejor.

### **B2: Me gusta salir de mi propia cultura y explorar otras maneras de hacer. Acepto otras maneras de pensar y de comportarse.**

<i>Saberes</i>	- Comprendo y puedo interpretar los principales signos no verbales y del lenguaje corporal en la otra cultura. - Tengo conocimientos sobre la historia, el sistema administrativo y político de esa cultura.
<i>Saber hacer / saber aprender</i>	- Me siento en confianza cuando interactúo con las personas de otra cultura y generalmente puedo evitar los malentendidos. - Puedo identificar qué información ayudará a otras personas a comprender mejor mi cultura.
<i>Saber -ser</i>	- Puedo reconocer comportamientos y valores diferentes y puedo

	ver numerosos comportamientos y valores de mi propia cultura desde un punto de vista exterior.
<i>Saber comprometerme</i>	- Puedo distanciarme suficientemente de los juicios influenciados por mi propia cultura para poder dar un juicio crítico sobre los puntos de vista y comportamientos de la otra cultura.
<i>Saber comprender</i>	- Puedo reflexionar y ver las razones subyacentes en las prácticas de la otra cultura y contrastarlas con las de mi propia cultura.

**C1: Me siento cómodo y puedo comportarme naturalmente sin muchos esfuerzos en un medio cultural diferente al mío. Sé modificar mis interpretaciones y mi comportamiento en función de la otra cultura. Puedo ser un mediador entre dos culturas diferentes.**

<i>Saberes</i>	- Conozco bien los ámbitos en los que las diferencias culturales aparecen. - Conozco los vínculos entre lengua y cultura y sé que algunas ideas no se pueden traducir.
<i>Saber hacer / saber aprender</i>	- Puedo ser un mediador entre personas de mi propia cultura y otra y puedo utilizar estrategias para solucionar malentendidos y conflictos debidos a diferencias culturales. - Reconozco las ventajas de la diversidad y encuentro estimulante el hecho de estar en una situación que me obliga a cuestionar mis maneras de pensar, de comportarme y de adaptarme a un nuevo ambiente.
<i>Saber -ser</i>	- Acojo favorablemente las situaciones donde me encuentro en un ambiente intercultural. - Veo mis propios comportamientos, creencias, valores desde el punto de vista de un observador exterior y tengo conciencia del hecho que mi cultura no es ni superior ni inferior.
<i>Saber comprender</i>	- Reconozco y aprecio una amplia gama de manifestaciones cualquiera que sea la diferencia con mi cultura.
<i>Saber comprometerme</i>	- Puedo realizar un análisis crítico y sistemático de puntos de vista, productos y prácticas en otras culturas y puedo aportar otra perspectiva a este análisis, basada en mi propia experiencia intercultural.

**C2: Puedo interpretar y evaluar comportamientos de culturas variadas, y a veces puedo reconciliar visiones del mundo divergentes.**

<i>Saberes</i>	- Puedo desempeñar el papel de mediador imparcial. - Puedo interactuar con otras personas de culturas variadas y considero interesantes y enriquecedores estos encuentros.
<i>Saber-ser</i>	- Puedo ver mi cultura a la vez desde dentro y desde fuera, y utilizar eso para ayudar a otras personas a interactuar con otras culturas. - Mis experiencias interculturales me han permitido desarrollar principios y creencias diferentes a las normas de una cultura en particular, lo que me permite ser un mediador intercultural eficaz.
<i>Saber-comprender</i>	- Puedo interpretar los valores y comportamientos en función de referencias culturales variadas para ver siempre las cosas de diferentes maneras.
<i>Saber-comprometerse</i>	- Puedo analizar problemas de diferentes sociedades en mi cultura y en otras (relaciones entre hombres y mujeres, entre generaciones, la familia, las instituciones, las instancias de poder, de soberanía, la religión, el racismo...) y explicarlos.