

Zona Próxima

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.43.651.023>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Integración de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras en Escuela Nueva

*Integration of intercultural communicative competence
in foreign language teaching in Escuela Nueva*

CRISTIAN CAMILO REYES-GALEANO

Candidato a Doctor en Educación y Sociedad. Magíster en Didáctica de las Lenguas, Universidad de La Salle. Docente, Universidad del Quindío (Colombia). Investigador, Grupo ESAPIDEX-B.

ccreyes@uniquindio.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7447-153X>

MARÍA CAMILA RESTREPO-NEME

Magíster en Didáctica de las Lenguas, Universidad de La Salle. Docente, Universidad del Quindío (Colombia).

mcrestrepo@uniquindio.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6365-6838>



RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue fundamentar la competencia comunicativa intercultural (CCI) en estudiantes de primaria de una escuela rural colombiana. Este estudio se basó en los saberes de la CCI, los principios pedagógicos del modelo Escuela Nueva y su integración en estrategias didácticas orientadas a la formación de hablantes y ciudadanos interculturales. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso. Se emplearon técnicas como el análisis documental y la observación participante para identificar saberes comunicativos e interculturales. A partir de estos hallazgos, se diseñó, implementó y evaluó la estrategia didáctica intercultural "C'est mieux ensemble", creada para suplir la falta de materiales educativos en la enseñanza del francés en escuelas rurales. La implementación de la estrategia contribuyó a la formación de hablantes interculturales a través de actividades de aprendizaje que promovían el reconocimiento, la comprensión y la interpretación de acciones culturales tanto del contexto rural colombiano como de la lengua meta. Además, fomentó actitudes de curiosidad, respeto, solidaridad, empatía y apertura hacia la diversidad. Se destaca la importancia de integrar los saberes comunicativos e interculturales en los programas formativos y en la creación de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos rurales.

Palabras clave (fuente Tesauro de la Unesco): Educación intercultural, enseñanza de una segunda lengua, métodos de enseñanza, educación rural, modelo educacional.

ABSTRACT

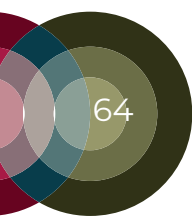
This study aimed to promote Intercultural Communicative Competence (ICC) in elementary school students at a rural school in Colombia. The study was based on the *savoirs* of Intercultural Communicative Competence, the pedagogical principles of the Escuela Nueva model, and their integration into teaching strategies aimed at training intercultural speakers and citizens. The research was developed using a qualitative approach and a case study design. Techniques as documentary analysis and participant observation were used to identify communicative and intercultural knowledge. Based on these findings, the intercultural teaching strategy "C'est mieux ensemble" was designed, implemented, and evaluated. It was created to address the lack of educational materials for teaching French in rural schools. The implementation of the strategy contributed to the training of intercultural speakers through learning activities that promoted the recognition, understanding, and interpretation of cultural actions both in the Colombian rural context and in the target language. Furthermore, it fostered attitudes of curiosity, respect, solidarity, empathy, and openness towards diversity. The importance of integrating communicative and intercultural knowledge into training programs and in the creation of teaching materials for the teaching of foreign languages in rural educational contexts is highlighted.

Keywords (source Unesco Thesaurus): Intercultural education, second language teaching, teaching methods, rural education, educational model.

Como citar este artículo:

Reyes-Galeano, C. C. y Restrepo-Neme, M. C. Integración de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras en Escuela Nueva. *Zona Próxima*, 43, 62-88.

Recibido: 3 de julio de 2024
Aprobado: 7 de diciembre de 2024



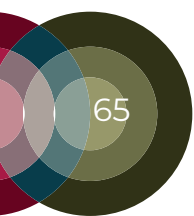
INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI enfrenta desafíos significativos debido a la globalización, incluyendo la inclusión social, el reconocimiento de la diversidad cultural y la formación de competencias que preparen a los estudiantes para desenvolverse eficazmente en un mundo interconectado. Estas cuestiones son fundamentales en las agendas educativas actuales, impulsadas por entidades gubernamentales internacionales que buscan abordar una amplia gama de desafíos globales, estableciendo objetivos económicos, sociales, políticos, ambientales y culturales que convocan la participación de todos los sectores de la sociedad, incluidos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado e instituciones internacionales, con el propósito de construir una ciudadanía global fundamentada en principios de paz y justicia (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2017).

Al respecto, instituciones como la Unesco (2021) reconocen que frente a tales desafíos, la educación es un escenario óptimo para dar respuestas de alto alcance al priorizar la cooperación, la solidaridad, el autorreconocimiento, la acción participativa, la igualdad y la equidad. En otras palabras, esto implica una *educación intercultural* basada en “pedagogías que generen intercambios mutuamente enriquecedores de saberes, prácticas y soluciones que se basen en la complementariedad, la reciprocidad y el respeto” (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación/Unesco, 2021, p. 56) sería una apuesta al desarrollo de competencias que permitirían a los ciudadanos actuar con eficacia y ética en un mundo globalizado.

En el contexto colombiano, diferentes leyes y políticas educativas se han promulgado para atender los desafíos de la sociedad global desde una perspectiva que reconoce la diversidad y la pluralidad del país dentro de sus currículos educativos (Congreso de la República de Colombia, 1994; Ley 1651, 2013; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Por tal razón, el sistema educativo colombiano establece una ruta de formación basada en competencias, que abarca los distintos niveles educativos (escuela primaria, secundaria, media, técnica y superior), particularmente en el sector público, a partir de la cual se busca que el estudiantado, a lo largo de su trayectoria formativa, profundice en saberes y actitudes relacionadas con la educación para la paz, la educación ambiental, las nuevas tecnologías, las habilidades blandas, la formación bilingüe y el diálogo intercultural. De esta manera, se pretende fortalecer sus capacidades para afrontar los desafíos cotidianos que trascienden lo nacional y se enmarcan en lo global.

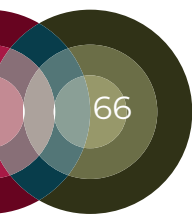
No obstante, la implementación de estas políticas también debe considerar los contextos educativos rurales, donde las brechas de desigualdad y el acceso a una educación de calidad son más pronunciadas. Un ejemplo de esto es la enseñanza del inglés como lengua extranjera que se establece



para la ruralidad colombiana, para la cual se determina un plan de formación lingüística congruente con las exigencias internacionales, al considerar la enseñanza de esta lengua extranjera como una oportunidad para “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p. 6). Sin embargo, los objetivos y resultados de aprendizaje se desconectan de la realidad contextual de los estudiantes y de sus comunidades rurales. Adicionalmente, las políticas nacionales de educación bilingüe no reconocen otras lenguas (segundas y/o extranjeras) desde las cuales es posible acceder a las interacciones y comunicaciones del mundo global, toda vez que asume el inglés como única lengua extranjera en los planes de estudio (Gallego-Tavera et al., 2020; Mackenzie, 2022). En otras palabras, la formación bilingüe asume una mirada monolítica y homogeneizante que no dialoga con otros saberes y subjetividades del mundo global.

En el departamento del Quindío, tanto instituciones educativas públicas como privadas han implementado estrategias para abordar los objetivos formativos de una sociedad globalizada. Por ejemplo, la Alcaldía de Filandia (Quindío) y la Alianza Francesa seccional Armenia llevaron a cabo el convenio CV002-2019. Este convenio tenía como propósito fortalecer el bilingüismo en instituciones rurales y de modelo Escuela Nueva en el departamento, a través de talleres de formación en habilidades comunicativas y culturales de territorios francófonos. A pesar de que esta iniciativa representó un avance significativo al introducir otra lengua extranjera en entornos educativos rurales, su implementación enfrentó desafíos que trascendieron lo técnico y operativo. Estas dificultades impactaron las prácticas pedagógicas y didácticas relacionadas con la enseñanza del francés como lengua extranjera en contextos educativos rurales.

En primera instancia, la institución educativa, de naturaleza rural y regida por los principios pedagógicos del modelo Escuela Nueva, carece de directrices específicas para la enseñanza del inglés y del francés como lenguas extranjeras, a diferencia de otras materias que se enseñan en aulas multigrado bajo este modelo (Gutiérrez y Mariño, 2020). En segundo lugar, los materiales de enseñanza del francés que se implementaron en la ejecución del convenio abordaban contenidos comunicativos y lingüísticos centrados en la cultura francesa, sin hacer un diálogo con las dinámicas socioculturales propias de los estudiantes. Asimismo, las actividades de los libros de texto no propiciaban espacios para la mediación de saberes, el autorreconocimiento y compromiso con los valores de su propio entorno y el de la lengua meta (Nadarajah et al., 2022). Estas limitaciones evidenciaron la necesidad de desarrollar un plan de formación para la enseñanza del francés que se adaptara al contexto del modelo educativo Escuela Nueva. Esto con el fin de promover saberes comunicativos e interculturales en francés y fomentar en los estudiantes valores de autorreconocimiento y compromiso con su



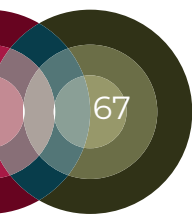
identidad cultural, además de proporcionarles oportunidades para interactuar con grupos humanos diversos en pensamiento, lenguaje y cultura.

En virtud de esta problemática, este estudio trazó como objetivo general fomentar los saberes de la competencia comunicativa intercultural a partir de la implementación de una estrategia didáctica fundamentada en saberes interculturales en francés para estudiantes de grados 4° y 5° de primaria de una institución educativa del modelo Escuela Nueva del municipio de Filandia. A continuación, se presentan los pilares desde los cuales se fundamentó este trabajo de investigación; seguidamente, la metodología empleada, los hallazgos y la discusión en relación con el plan de formación de hablantes interculturales.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La interculturalidad se ha definido desde varias disciplinas de las ciencias sociales, tales como la antropología, la filosofía, la sociología, la psicología, y también desde las ciencias de la educación. Así pues, como respuesta a los desafíos de la sociedad moderna se ha abogado desde distintos estamentos por una educación intercultural en la cual se fomente un diálogo y reconocimiento no solo de sí mismos en un espacio sino también en otros espacios culturales. Para la Unesco, la educación intercultural se asume como un enfoque que promueve la interacción y el diálogo entre diferentes culturas, reconociendo la igualdad de valor de cada una y fomenta el respeto mutuo y la comprensión (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación/Unesco, 2021). Por otra parte, para López (2021), la interculturalidad integrada en los principios educativos permite valorar la diversidad cultural, promover la igualdad de oportunidades, el intercambio de conocimientos diversos y experiencias entre personas de diferentes orígenes culturales. Y a partir de estos valores, distintos estamentos educativos han forjado sus metas de aprendizaje sobre las bases de la solidaridad, el respeto de las diferencias, la empatía, el diálogo y la mediación de saberes. Ahora bien, desde el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras vale la pena resaltar los postulados de Holmes y Peña-Dix (2022) al afirmar que la “educación intercultural ayuda a crear espacios dialógicos no tradicionales que fomentan la comunicación intercultural y permite a los estudiantes ser agentes de acción política y cambio social” (p. 342). Este punto es de vital importancia, al considerar el estudio de lenguas extranjeras como vehículo comunicativo y de interacción en el mundo global, pero desde las apuestas y compromisos de la educación intercultural.



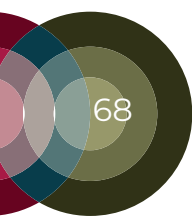
COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La formación en lenguas extranjeras es un desafío clave para el sector educativo en su preparación hacia la ciudadanía global. En este sentido, Kramsch (2022) sugiere que la enseñanza de lenguas extranjeras debe ir más allá de las prácticas pedagógicas centradas en competencias lingüísticas y comunicativas y pasar a abordar también las relaciones, diálogos y comprensiones interculturales. Por otra parte, Byram (2021) amplía el modelo tradicional de competencia comunicativa, que se ha abordado desde el campo de la lingüística aplicada, incorporando aspectos de la psicología social y la sociolingüística desde otros *saberes* y *dimensiones* que permitieron teorizar y configurar un marco metodológico para lo que se conoce por competencia comunicativa intercultural. En sintonía con este autor, Sercu (2018) plantea que el desafío de comunicación en una sociedad global debe cimentarse en conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten a los individuos interactuar eficazmente en entornos diversos para explorar y comprender las identidades culturales propias y ajenas.

Por otra parte, Guilherme (2022) afirma que la formación en lenguas extranjeras desde la competencia comunicativa intercultural no solo debe abordar el reconocimiento del nativo y su identidad cultural o social, sino también profundizar el concepto de hablante intercultural. Este concepto implica la disposición para comprender a los demás, aceptar diversos puntos de vista y desarrollar habilidades interpretativas, de descubrimiento e interacción que permitan a los individuos comunicarse y relacionarse efectivamente en contextos culturales diversos. De acuerdo con los planteamientos de estos autores, es posible identificar un conjunto de saberes comunicativos e interculturales relevantes para la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales se detallan a continuación.

Saberes de la competencia comunicativa intercultural

La competencia comunicativa intercultural está conformada por tres dimensiones. La primera, la dimensión de los *saberes*, los cuales corresponden a los saberes implícitos y explícitos de la propia cultura y la del otro lo que implica comprender palabras, comportamientos, valores y símbolos de diferentes culturas. La segunda corresponde a las *habilidades*, categorizadas en dos grupos, las de interpretación y relación con el otro y las que son para el descubrimiento y la interacción, lo que exige una capacidad de interpretar y relacionar culturas, aprender sobre lo cultural y actuar competente e interculturalmente en diversas situaciones. Finalmente, las *actitudes*, o sea, la capacidad para relativizar, valorar y evaluar la consciencia, la identidad personal para alcanzar un reconocimiento de la cultura propia y la del otro (Guilherme, 2022; Kramsch, 2022; Sercu, 2018). Es así como los saberes, las habilidades, más las actitudes juntas conforman el marco de la competencia intercultural y forman cinco saberes (saber, saber comprender, saber aprender/hacer, saber ser y saber comprometerse),



que no pueden ser considerados de manera independiente o autónoma, puesto que todos estos conforman, al final, un único saber: saber comunicarse.

Además de eso, Byram (2021) plantea un conjunto de saberes comunicativos esenciales que todo hablante intercultural debe dominar, los cuales se dividen en tres competencias principales. En primer lugar, la *competencia lingüística*, se refiere a la habilidad de aplicar el conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar tanto el lenguaje oral como el escrito. En segundo lugar, la *competencia sociolingüística*, implica la capacidad de asignar significados al lenguaje producido por un interlocutor, ya sea nativo o no, a través de significados previamente establecidos o negociados explícitamente con el interlocutor. Por último, la *competencia pragmática discursiva*, se centra en la habilidad para emplear, descubrir y negociar estrategias en la producción o interpretación de diálogos que siguen las convenciones culturales del interlocutor o que se ajustan para cumplir con objetivos específicos.

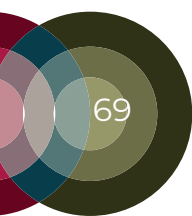
Estos saberes interculturales y comunicativos son puntos claves de partida dentro de las decisiones pedagógicas y curriculares al momento de consolidar acciones didácticas para la enseñanza de una lengua extranjera. En el caso de esta investigación permitieron consolidar el diseño de una estrategia didáctica como respuesta a la ausencia de un plan de formación en francés como lengua extranjera adaptado al modelo de escuela nueva y que diera importancia no solo a los valores de la lengua meta, sino que también valorara la identidad cultural y las dinámicas socioculturales de los propios estudiantes.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA INTERCULTURAL

Los docentes de lenguas extranjeras o segundas deben tener en cuenta diversos factores que afectan tanto intrínseca como extrínsecamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, al diseñar una estrategia didáctica para la enseñanza del francés como lengua extranjera en un entorno educativo rural multigrado, es necesario planificar y organizar la estrategia a partir de los intereses y necesidades del contexto de los estudiantes (Herrera y Urzúa, 2022). Esto permite planificar actividades de enseñanza y aprendizaje que faciliten el logro de los objetivos formativos vinculados con los conocimientos comunicativos e interculturales en la lengua meta.

Lo anterior tienen relación con lo planteado por Elliot (2005):

El mapa del currículo se configura, en cambio, dentro de la práctica pedagógica, cuando el profesor selecciona y organiza los “contenidos de conocimiento” como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos, comprobando después sus respuestas a la luz de tales



criterios en calidad de “pertinentes respecto a sus preocupaciones”, “interesantes”, “desafiantes” y “expansivas”. (p. 24)

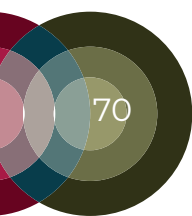
La formación intercultural configurada en una estrategia didáctica para la formación en lenguas extranjeras, de acuerdo con los criterios y postulados de Fantini (2020), debe involucrar a los estudiantes en interacciones y simulaciones interculturales de la vida real, a partir de temáticas, actividades y problemáticas relacionadas con saberes sobre la comprensión de otras culturas o sociedades. En otras palabras, debe profundizar en el concepto de “ciudadano del mundo”, “educación global”, especificando que “las acciones docentes tienen la responsabilidad de desarrollar una conciencia crítica de los valores y significado de las prácticas culturales propias y de los otros” (Byram, 2021, p. 60). Por otra parte, Guilherme (2022) sustenta que la mediación entre docente y estudiante o entre pares debe ser evidente al poner en práctica los diferentes saberes, actitudes y habilidades en situaciones de interacción; desafiando prejuicios y/o estereotipos, evaluando y comparando culturas sin imponer perspectivas o escalas valorativas. Para ello, parafraseando a Kramsch (2022), el docente intercultural debe promover la orientación cognitiva y evaluativa hacia una sensibilidad a los problemas que se presentan alrededor, comprender el porqué de determinadas situaciones, y así relativizar conceptos que se asumen como verdad y, consecuentemente, a tomar acciones.

En otras palabras, las actividades que conforman las estrategias didácticas interculturales deben proveer oportunidades de interacción y mediación con *los otros* de la propia y de las otras culturas, con una actitud y compromiso de acción dentro de la misma sociedad (García y León, 2021). Es necesario entonces proponer actividades de aprendizaje que promuevan la adquisición de conceptos, conocimientos y comprensiones del contexto propio en clave política a partir de temáticas que permitan la participación colectiva, la mediación de valores y, finalmente, actuar en tareas o proyectos que promuevan la transformación, la equidad y la justicia social (Piedrahíta Rodríguez, 2020).

MODELO ESCUELA NUEVA

Para el MEN (2010), la Escuela Nueva:

Es [...] una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia. (p. 8)



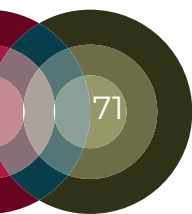
Precisamente, el modelo Escuela Nueva ha establecido principios pedagógicos que lo consolidan como una propuesta educativa activa. Sus acciones pedagógicas, metodológicas y didácticas se nutren de corrientes socioconstructivistas, del aprendizaje basado en los intereses y la motivación del individuo, y de actividades que se desarrollan a partir de la planificación y discusión de problemáticas del entorno inmediato, tanto desde una perspectiva colectiva como individual. Asimismo, se fomenta la lúdica como un elemento estimulante para el equilibrio estético, la internalización de conocimientos y el desarrollo integral de los niños (Cadavid-Rojas, 2020; Gutiérrez y Mariño, 2020).

En este contexto de formación activa, es crucial señalar la ausencia de un plan de formación para la enseñanza del inglés u otras lenguas extranjeras, como el francés, el portugués, así como las lenguas indígenas, raizales, romaníes o palenqueras, dentro del sistema educativo nacional. García-Botero y Reyes-Galeano (2022) subrayan que las escuelas rurales del territorio quindiano enfrentan carencias significativas en términos de materiales y recursos didácticos que faciliten el aprendizaje lingüístico en consonancia con sus contextos socioculturales locales. Estos recursos no solo deben promover el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también de competencias interculturales, preparando así a los futuros hablantes para participar activamente en los entornos globales desde sus propias realidades locales.

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLE)

A lo largo de la historia, la planificación lingüística en Colombia refleja cómo diversas lenguas extranjeras han sido incorporadas en los planes de estudio de los diferentes niveles del sistema educativo nacional. Durante las décadas de 1960 a 1980, las relaciones diplomáticas entre los gobiernos de Colombia y Francia facilitaron la inclusión del francés en los currículos de educación secundaria básica y media (González, 2010). Además, los enfoques de enseñanza de esta lengua se han centrado predominantemente en el aspecto lingüístico, adoptando una perspectiva prescriptiva y estructural, y prestando escasa atención al desarrollo de habilidades comunicativas (Bunce et al., 2016).

En los últimos veinte años, el lanzamiento del Plan Nacional de Bilingüismo, que asumía una única lengua extranjera para la formación bilingüe en el territorio nacional, llevó a que la enseñanza del francés como lengua extranjera fuera impartida ya no dentro de la educación pública, sino en instituciones educativas de carácter privado. No obstante, desde 2015, el MEN ha reconfigurado sus planes de formación y de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de diferentes cuestionamientos y críticas por parte de académicos a los mismos (Botero, 2019; Reyes-Galeano, 2024). En la actualidad, el MEN (2024) ha desarrollado directrices curriculares específicas para la enseñanza del francés en

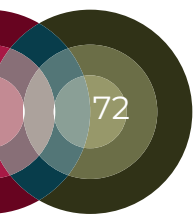


la educación secundaria pública, como una alternativa que fomenta el multilingüismo y establece diálogos con otras posibilidades de bilingüismo global.

A pesar de estos avances, la implementación de la formación bilingüe a través del francés en entornos rurales presenta limitaciones significativas. Sin embargo, diversas instituciones y educadores están adoptando medidas para ofrecer alternativas de formación multilingüe en estos contextos educativos (Lagos-Fernández, 2015; López, 2021). En primer lugar, se destaca el reconocimiento oficial de la inclusión del francés dentro de la política bilingüe nacional. En segundo lugar, la promoción de hablantes interculturales se ha convertido en un objetivo central para algunos docentes de lenguas extranjeras, quienes buscan consolidar propuestas educativas que fomenten el (auto)reconocimiento cultural y los valores intrínsecos tanto en contextos francófonos como locales. En otras palabras, la enseñanza del francés como lengua extranjera se aborda con el propósito de cultivar una ciudadanía global e intercultural, no solo mediante el desarrollo de habilidades comunicativas para la interacción, sino también a través de la capacidad de reconocer y valorar otras subjetividades, modos de ser, pensar y existir (Walsh, 2017).

METODOLOGÍA

Este estudio consideró los principios del enfoque cualitativo, el cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018, p. 390). Para ello, desde un estudio de caso como “método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto pueden no ser claramente evidentes” (Yin, 2018, p. 45), esta investigación intentó atender a la ausencia de un plan de formación en francés como lengua extranjera en contextos educativos rurales, con el interés de generar conocimientos aplicables a la didáctica de las lenguas extranjeras. Al centrarse en una comunidad educativa rural, permitió un análisis profundo de las necesidades y dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, respetando el diseño de estudio de caso en su contexto real. De este modo, el objetivo de este estudio fue fomentar los saberes de la competencia comunicativa intercultural a través de la implementación de una estrategia didáctica intercultural en francés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de una institución educativa de modelo Escuela Nueva en el municipio de Filandia.



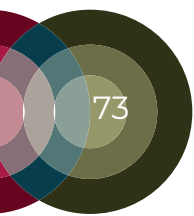
CONTEXTO, PARTICIPANTES Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este estudio de caso se llevó a cabo en una institución educativa pública de modelo Escuela Nueva en el municipio de Filandia con un grupo de 14 estudiantes, seis niñas y siete niños, de los grados 4° y 5° de primaria, que al momento de la intervención tenían edades comprendidas entre 9 y 13 años. La selección de esta población fue fundamentada en su participación previa en el Convenio de Asociación CV002-2019 de la Alianza Francesa seccional Armenia y la Alcaldía Municipal de Filandia durante 2019, lo que proporcionó un contexto adecuado para la investigación.

En términos de consideraciones éticas, para llevar a cabo este proyecto se garantizaron rigurosamente los principios de participación libre y voluntaria. Los estudiantes participaron con el consentimiento informado de sus padres, asegurando que la decisión de participar en el estudio fuera consciente y autónoma. Además, se obtuvo el aval institucional del centro educativo, lo que proporcionó un marco de legitimidad y apoyo institucional para la investigación. Los investigadores mantuvieron un estricto respeto por la privacidad y confidencialidad de la información recolectada, adhiriéndose a las normativas éticas y legales vigentes en el ámbito educativo y de investigación. Este enfoque no solo asegura la integridad del estudio, sino que también refuerza la confianza y colaboración entre los participantes y la comunidad educativa.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN, RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

En congruencia con las fases metodológicas del estudio de caso propuestas por Yin (2018), en la primera fase, *identificación del caso*, se realizó el análisis documental del convenio de asociación CV002-2019, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa participante y las planeaciones docentes de dicho convenio. Para esta revisión documental, se utilizó una lista de verificación que permitiera identificar los saberes relacionados con la competencia comunicativa intercultural presentes o no en dichos documentos. Este análisis posibilitó delimitar el contexto y el fenómeno de estudio: la ausencia de un plan formativo y sistemático para el fomento de los saberes de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del francés en esta institución educativa rural. En la segunda fase, *preparación de insumos de intervención*, se diseñó una estrategia didáctica intercultural en francés como lengua extranjera, organizada en tres lecciones con el fin de fomentar los saberes de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de 4° y 5° de primaria de una institución educativa de modelo Escuela Nueva. Esta estrategia fue denominada “C’est mieux ensemble”, además, fue validada y evaluada en contenido, forma y metodología por experto en el campo de la formación bilingüe rural.



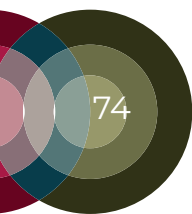
En la tercera fase, *implementación y análisis*, se recolectó información del impacto de la estrategia didáctica en la formación de hablantes interculturales. Para esto, se diseñaron y utilizaron tres instrumentos: 6 diarios de campo diligenciados por el docente guía de la implementación; 6 fichas de observación por un observador no participante en cada sesión y 11 portafolios de seguimiento de los estudiantes participantes, en los que registraron sus avances y logros en el cumplimiento de las actividades. Por último, la información recogida en cada uno de estos instrumentos se registró, filtró y depuró conjuntamente utilizando el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti, logrando codificar los datos de manera abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002) y, a la vez, triangular la información en los diferentes instrumentos, los cuales dan cuenta de los saberes, habilidades y actitudes que devienen en la actuación comunicativa del hablante intercultural. A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con las implicaciones del enfoque intercultural en la enseñanza del francés en contextos rurales, el diseño de la estrategia didáctica "C'est mieux ensemble" y el análisis de la formación de hablantes interculturales en la enseñanza del francés en Escuela Nueva en relación con las fases de investigación declaradas previamente.

RESULTADOS

IMPLICACIONES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN CONTEXTOS RURALES

A partir del análisis documental del convenio de asociación CV002-2019 y sus documentos constituyentes, se realizó una lectura crítica - interpretativa a la luz de los indicadores propuestos por (Byram, 2021) acerca de los saberes que son parte de la competencia comunicativa intercultural. A través de una lista de verificación¹ se identificó que el convenio de asociación CV002-2019 entre la Alianza Francesa seccional Armenia y la Alcaldía Municipal de Filandia como respuesta al llamado de las políticas bilingües de impactar diferentes escenarios educativos del territorio colombiano (Gallago-Tavera et al., 2020) realizó un ejercicio de sensibilización y acercamiento de la lengua francesa con un grupo de estudiantes de la zona rural aledaña a una institución educativa de contexto rural de su jurisdicción. No obstante, el análisis también reveló que, si bien este convenio hizo un reconocimiento de las prácticas sociales, culturales, institucionales del contexto inmediato de los estudiantes

¹ La lista de verificación, validada por expertos y empleada como instrumento de análisis documental, consta de 37 descriptores, organizados en ocho dimensiones de análisis. Cinco dimensiones evalúan los saberes del hablante intercultural propuestos por Byram (2021) para la formación de hablantes interculturales, mientras que las tres dimensiones restantes analizan competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmático-discursivas, siguiendo los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020) para el nivel A1 en la formación de lenguas extranjeras.



y, a la vez, promovió un trabajo de comprensión e interacción con los otros en medio de las diferencias socioculturales a través de sus directrices institucionales y de los lineamientos de la institución educativa, era necesario un mayor énfasis en el reconocimiento profundo del contexto sociocultural dentro de las prácticas pedagógicas y didácticas de enseñanza del francés como lengua extranjera de acuerdo con los postulados de formación intercultural en lenguas extranjeras.

De acuerdo con estos hallazgos, el enfoque intercultural en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras no solo debe centrarse en acciones de sensibilización, sino también, como lo plantea Kramsch (2022), debe fortalecer potencialmente los saberes comunicativos e interculturales que lleven a los estudiantes a interactuar y comprometerse con el autorreconocimiento y reconocimiento del otro. Por consiguiente, estos hallazgos establecieron la necesidad de implementar acciones pedagógico curriculares desde la enseñanza del francés y de manera holística, con el propósito de fortalecer los saberes comunicativos e interculturales de los estudiantes del escenario educativo rural (Fantini, 2020).

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA “C’EST MIEUX ENSEMBLE”: UN ENFOQUE INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ESCUELA NUEVA

Con el insumo del análisis de la *fase 1* se estableció la ruta de diseño de la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble” como apuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza del francés como lengua extranjera en escuelas rurales multigrado del departamento del Quindío. Así pues, los contenidos, objetivos, actividades de evaluación, coevaluación y autoevaluación de esta estrategia están pensados desde la posibilidad de fomentar el plurilingüismo en los escenarios educativos rurales, en los cuales los protagonistas de la acción pedagógica: docentes, estudiantes y comunidad educativa, son todos actores políticos de transformación y ciudadanos interculturales que actúan asertivamente frente a problemáticas de convivencia, individualismo, intolerancia y etnocentrismo que se manifiestan tanto en el ámbito familiar como educativo (Huang & Wang, 2023; Kramsch, 2022).

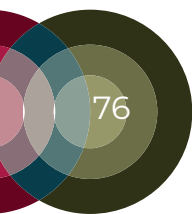
El resultado central de esta segunda fase fue la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble”, la cual está conformada por tres unidades didácticas que buscan fortalecer las habilidades comunicativas definidas por el Marco Común Europeo para el nivel A1. Esto incluye no solo los descriptores lingüísticos, sino también los sociolingüísticos y pragmáticos discursivos, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Componentes comunicativos de la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble”

Nombre de la unidad	Saberes comunicativos Nivel A1		
	Competencia lingüística	Competencia sociolingüística	Competencia pragmático-discursiva
Unité 1: Toi et moi !	Les verbes s'appeler et être. Les articles définis. Les adjectifs de nationalité. Les adjectifs possessifs. La négation ne...pas. Les nationalités Les couleurs. Moments de la journée et les jours de la semaine. Les éléments de l'identité. Les nombres 0 - 20.	Les salutations en Colombie et en français pour entrer en contact avec quelqu'un.	Saluer quelqu'un. Prendre congé. Se présenter et présenter un autre. Répondre aux questions à propos de moi et de l'autre. Donner/demander des informations personnelles.
Unité 2: Notre entourage !	Le présent de l'indicatif des verbes en -er (aimer et détester). Les articles indéfinis: Il y a. Les prépositions de lieu et les articles contractés. Pourquoi/Parce que Les verbes faire/aller/venir/prendre. La question fermée : Est-ce que...? Les mois de l'année. Les nombres 21 – 70. Les lieux/endroits à la campagne ou à la ville. Activités de l'entourage ou de la ville.	Faire la distinction entre tu/ vous. Reconnaître les rituels pour saluer et entrer en contact avec quelqu'un ou prendre congé.	Parler de sa ville. Nommer et localiser des lieux de la ville ou l'entourage. Donner ses impressions sur un lieu. Demander ou donner des explications de l'entourage. Parler de ses rêves, passions ou goûts.
Unité 3: Vivre autrement !	Les adjectifs possessifs II Les adjectifs qualificatifs (masculin/féminin) Les verbes vouloir/devoir/pouvoir. Il faut + infinitif. L'heure et les horaires. La famille. La caractérisation physique et psychologique Les événements familiaux. Les nombres 71 - 100.	Utiliser les formules de politesse les plus courants (excusez-moi, s'il vous plaît, merci, pardon). Utiliser les rituels pour demander un service.	Demander/indiquer l'heure et les horaires. Exprimer une obligation. Parler de sa famille et ses événements. Proposer des solutions simples à une problématique sociale de l'entourage.

Nota. Esta tabla presenta adaptaciones de los descriptores comunicativos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para el nivel A1 (Consejo de Europa, 2020).

Fuente: elaboración propia.



La guía "C'est mieux ensemble" se estructuró según los principios del modelo Escuela Nueva (Cada-vid-Rojas, 2020), con el fin de facilitar su uso por los estudiantes. Así pues, cada unidad se divide en cuatro momentos: A) Introducción de una problemática contextual para activar conocimientos previos; B) Presentación de nuevos contenidos de francés vinculados al entorno inmediato; C) Consolidación y profundización mediante actividades complejas; D) Aplicación de lo aprendido en problemas específicos del entorno. Adicionalmente, estos momentos fueron concatenados con los saberes interculturales que propone Byram (2021) en relación con el desarrollo de *habilidades, actitudes y sentimientos* que caracterizan al hablante intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua(s) extranjera(s). La tabla 2 sintetiza estos momentos y los saberes interculturales transversalizados en cada lección.

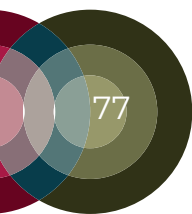


Tabla 2. Relación de los momentos de enseñanza del modelo Escuela Nueva con los saberes interculturales

Momentos de enseñanza modelo Escuela Nueva	Lección 1: Toi et moi!	Lección 2: Notre entourage	Lección 3: Vivre autrement!
	Saberes interculturales (Byram, 2021)		
Momento A: Relación con el conocimiento previo	Construir nuevos significados mediante la comprensión y la interacción con otras culturas.	Reconocer el contexto geográfico y sociocultural del territorio colombiano, sus creencias, costumbres y condiciones de vida.	Proponer estrategias de interacción oral para superar las perspectivas etnocéntricas que se generan en las relaciones culturales.
Momento B: Problematización y ampliaciones	Reconocer y comprender los valores, perspectivas y creencias de su propia cultura y de la cultura francófona.	Reconocer la geografía de su propia comunidad, sus costumbres, estilos de vida, tradiciones y las organizaciones que influyen en su entorno y/o medio ambiente.	Proponer posibles soluciones a situaciones problemáticas de su propio entorno social o cultural.
Momento C: Sistematización y conexiones cercanas	Consolidar los valores socioculturales y sus significados aplicándolos en situaciones cotidianas.	Participar en actividades educativas o culturales compartiendo los diversos conocimientos de la comunidad.	Comparar las prácticas culturales colombianas con las de la cultura francófona.
Momento D: Aplicaciones y conexiones	Fomentar la comunicación, la autonomía, la responsabilidad, el liderazgo y el trabajo en equipo.		Fomentar compromiso sociocultural mediante actividades que reconocen y comprenden valores, perspectivas y creencias culturales.

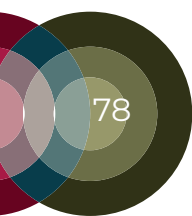
Nota. Los momentos de enseñanza que propone el Modelo Escuela Nueva se entrelazan con actividades de descubrimiento, problematización, conexión y reflexibilidad que buscan fomentar los saberes interculturales (saber, saber comprender, saber aprender/hacer, saber ser y saber comprometerse) que desarrolla Byram (2021) en su plan de formación de hablantes interculturales.

Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE HABLANTES INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ESCUELA NUEVA

La recolección de datos durante el período de implementación² se hizo a partir de tres instrumentos (diarios de campo, fichas de observación y portafolio del estudiante). A continuación, se presenta una

² La implementación de la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble” se realizó durante 3 meses, periodo equivalente a un periodo escolar de los estudiantes, con una intensidad de cuatro horas semanales. Asimismo, las sesiones fueron complementarias con la formación en inglés como lengua extranjera propio del plan de estudios de la institución educativa participante.



síntesis de los hallazgos por cada uno de los instrumentos en relación con el interés de formación de *hablantes interculturales* desde la enseñanza del francés como lengua extranjera en una institución educativa rural del modelo Escuela Nueva.

En los *diarios de campo* se identificaron comentarios y reflexiones del docente que implementó la estrategia, destacando el rol activo, las actitudes de cooperación, la curiosidad y el sentido de comunidad entre los estudiantes en el aprendizaje lingüístico e intercultural del francés. Un ejemplo de esto se encuentra en la siguiente anotación:

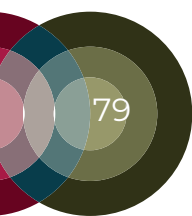
Me ha parecido una gran idea que los estudiantes antes de yo llegar al salón de clase hayan hecho de manera autónoma esta revisión de vocabulario y de contenidos. En otro momento de la clase aprecio como una estudiante estuvo siempre dispuesta a ayudar a sus compañeros, de hecho, se hizo con tres más, para que pudieran realizar la entrevista y completar la ficha de la identidad en francés. (*Diario de campo 1*, p. 7)

Sin embargo, los registros también evidenciaron que al inicio de la implementación se apreció un notable desconocimiento de *saberes culturales y geográficos del territorio colombiano* por parte de los estudiantes, lo que planteó interrogantes al docente sobre la eficacia de la planificación curricular y los contenidos culturales establecidos dentro de estos. Así, por ejemplo, en varias anotaciones de los diarios de campo, el docente destacó la importancia de las actividades de reconocimiento geográfico, establecidas en la lección 2 de la estrategia y conectados con el *momento A y B* del modelo Escuela Nueva, las cuales captaron la atención de los estudiantes y les generaron un interés por aprender y profundizar más en el reconocimiento de su propio entorno, tal como se evidencia en el siguiente registro:

Hay un desconocimiento de saberes culturales propios del territorio colombiano y del entorno directo de los estudiantes. Esto pues me lleva a cuestionar en términos generales ¿a qué se debe?, ¿cuál es la sinergia o el trabajo transversal que están realizando los docentes de las otras asignaturas para alcanzar el umbral de formación integral y de aprendizaje significativo en los estudiantes del Modelo Educativo Escuela Nueva? (*Diario de campo 2*, p. 8)

La actividad de la página 12, relacionada con las pegatinas, para hacer una ubicación geográfica de ríos, países limítrofes y mares en Colombia, fue motivante y entretenida para los estudiantes, todos estaban motivados y concentrados con la actividad. (*Diario de campo 2*, p. 8)

Por otra parte, los registros también dieron cuenta del alcance de la estrategia didáctica intercultural "C'est mieux ensemble" y su estrecha relación con el *momento C* del modelo Escuela Nueva por crear conexiones cercanas con el entorno de los estudiantes (Cadavid-Rojas, 2020). También, vale la pena destacar las *actitudes de curiosidad y apertura de los estudiantes* por aprender y conectarse con la



historia y los valores culturales de su propio país a partir del aprendizaje de una lengua extranjera; las cuales, según Byram (2021), son características de los hablantes interculturales, y que se fortalecen en el aula a partir de actividades de interacción y cooperación como la dramatización de historias de vida entre estudiantes y docentes, fomentando la participación y el compromiso colegiado entre ambos estamentos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, y poder así garantizar un aprendizaje intercultural y significativo en el aula de clase y que se hace manifiesto en el siguiente extracto:

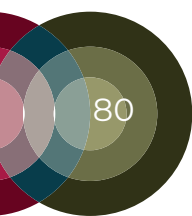
Al momento de ir explicándoles la historia de la Pola, una de las mártires de la independencia de Colombia, una parejita de estudiantes me colaboró con la dramatización de la escena del martirio de esta heroína, e incluso uno de los niños la reconoció de la imagen que les proyecté diciendo que esa mujer estaba en el billete de 10.000 de los antiguos. (*Diario de campo* 2, p. 9)

Ahora bien, al analizar los datos obtenidos a partir de las *fichas de observación*, se destacan los siguientes hallazgos. En primer lugar, aunque los estudiantes demostraron un interés creciente en las actividades interculturales propuestas dentro de la estrategia, se apreció al inicio la *dependencia de estos hacia al docente*, indicando una falta de autonomía en su aprendizaje, tal como se aprecia en el siguiente registro de observación:

Es notorio cómo los estudiantes están acostumbrados a una dependencia del docente, donde es este quien frecuentemente les dice si está bien o no y qué recompensa les da por haber terminado a tiempo. (Ficha de observación 1)

De igual modo, los registros de observación destacaron que las actividades relacionadas con el reconocimiento geográfico y cultural de los territorios francófonos y colombianos captaron la *atención y motivación de los estudiantes*, incentivándolos a profundizar en varios aspectos socioculturales que en estos se albergan, y a realizar nuevas aplicaciones y conexiones con los saberes asimilados, como se sugiere en el *momento D* de Escuela Nueva, y donde, para Guilherme (2022), el aprendizaje de lenguas extranjeras lleva a los estudiantes a reflexionar sobre las propias características sociales y culturales que comparte, o de las que difiere con otros individuos.

El profesor proyectó en el televisor la estrategia didáctica, los mapas de Colombia y Camerún, pasando a hablar de los grupos étnicos de Colombia, especialmente de los afrodescendientes y de los palenqueros. El desarrollo de esta lección incentivó un reconocimiento socio-cultural para los estudiantes, toda vez que surgieron muchas inquietudes sobre la historia colonial y el mestizaje dadas en estos territorios. (Ficha de observación 2)



También, las observaciones a la implementación de la estrategia didáctica intercultural manifestaron la riqueza de elementos culturales, tanto locales como nacionales, que tuvieron relevancia al momento de relacionar los saberes previos con el nuevo conocimiento, tal como lo sugiere el *momento A* de Escuela Nueva (Cadavid-Rojas, 2020).

En profesor en esta sesión les preguntó: "¿qué significa la estatua de la india que está en el parque?", y un estudiante respondió: "porque fueron encontradas unas indias de oro y se hizo la estatua como reconocimiento a los indígenas". (Ficha de observación 3)

En otro momento de la sesión, el profesor contó la historia de la mujer importante sin decir su nombre aún y utilizando el español y el francés, además dos estudiantes dramatizaron la muerte de ella. La historia llegó solo hasta cierto punto, que los estudiantes le pidieron que siguiera contando más detalles de esta mujer y de su legado, mostrándose muy interesados. (Ficha de observación 3)

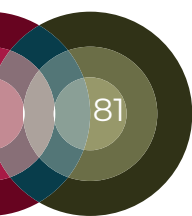
Estos extractos de observación se relacionan con los planteamientos de Sercu (2018) y Kadel (2020), sobre la preeminencia de promover un ambiente colaborativo de aprendizaje para los estudiantes, fomentando su autonomía e interés por explorar otros saberes culturales. En este sentido, es fundamental adoptar un enfoque facilitador que promueva tanto la autonomía como la exploración cultural por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos de modelos flexibles como lo es Escuela Nueva (Herrera y Urzúa, 2022).

Por último, el *portafolio de los estudiantes* buscó capturar todas las *experiencias, emociones, expectativas, fortalezas y debilidades de los estudiantes* durante la implementación de la estrategia didáctica intercultural "C'est mieux ensemble". De este modo, el análisis de estos reveló tanto avances como desafíos en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera, destacando la importancia de la autoevaluación como ejercicio reflexivo sobre las motivaciones e intereses de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En primer lugar, los estudiantes resaltaron sus dificultades con saberes culturales y geográficos de su propio país y su transversalidad con la lengua extranjera de estudio.

Se me dificultó el nombre de los ríos y las capitales, y las estrofas del himno. (Portafolio estudiante 2)

Lo que se me dificultó algunos colores de francés y las capitales. (Portafolio estudiante 3)

Me parece que me dificulta aprenderme los departamentos de Colombia. (Portafolio estudiante 3)



Al respecto, Fantini (2020) enfatiza en la importancia de que los estudiantes hagan reflexión de su aprendizaje, toda vez que les permite desarrollar un grado de conciencia metacognitiva e ir más allá del tradicional modelo de enseñanza; "la CCI no se basa únicamente en los conocimientos, sino que implica prestar atención a las actitudes/afectos, las habilidades y la concienciación" (p. 9). En este orden de ideas, aun cuando se observó progreso en la comprensión de la lengua extranjera, los estudiantes manifestaron dificultades con su aplicación práctica, lo que requiere un mayor acompañamiento por parte de los docentes en el uso de las habilidades comunicativas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, pues de acuerdo con Sercu (2018): "los docentes [...] ayudan a los alumnos a reflexionar sobre sus experiencias y sobre las diferencias culturales entre la cultura propia y la extranjera como características propias del docente intercultural" (p. 14), lo cual se entrelaza con los siguientes extractos:

Se me dificulta leer las historietas de Gaël y se me dificultó decir los números y a decir si está haciendo clima frío o caliente en clase y a decir algunos saludos en francés. (Portafolio estudiante 5)

Se me dificultaba entender cuando el profesor nos hablaba en francés de saludos, eso era raro para mí. (Portafolio estudiante 8)

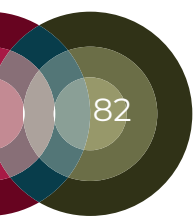
Por otra parte, los portafolios de los estudiantes también plasmaron los sentires de los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes al destacar la relevancia y el significado de integrar otra lengua extranjera como el francés en el escenario rural, como una oportunidad formativa de inmersión y comunicación para los niños. Este hallazgo se relaciona con la importancia de fomentar habilidades comunicativas con la comunidad educativa, en distintas lenguas extranjeras, con el fin de responder a los propios desafíos de la globalidad en la sociedad moderna (VanderDussen Toukan, 2018).

Me gusta mucho que mi hijo haya aprendido muchas cosas de francés porque es muy importante aprender otros idiomas, porque en el futuro puede ir a Francia. (Portafolio estudiante 4)

Es muy bueno porque aprende a relacionarse con otras personas del mundo. (Portafolio estudiante 9)

Por último, se destaca que los estudiantes remarcaron en sus reflexiones sus *motivaciones respecto al desarrollo de actividades interactivas* con sus otros compañeros y la motivación que les inspiró el profesor por seguir aprendiendo la lengua francesa:

Me gustó el saludo que nos enseñó el profesor en francés y las entrevistas que hice con mi compañera. (Portafolio estudiante 1)



Me gustó mucho las clases de francés porque fue un trabajo en grupo, gracias que sé pronunciar saludos en francés con mis compañeras, y gracias a esto aprendo nuevas cosas. (Portafolio estudiante 3)

El francés me gustó mucho, y es como si hubiera encontrado un gran tesoro; me gustó cuando el profesor hizo la demostración de Policarpa Salavarrieta. (Portafolio estudiante 6)

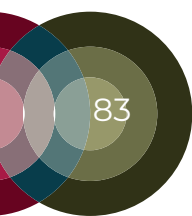
Estos extractos atañen directamente al ambiente y los vínculos que desde los principios socio constructivistas e interaccionistas (Johnson, 2017) favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el modelo Escuela Nueva (MEN, 2010), los cuales están en estrecha sinergia con las habilidades de cooperación, mediación, empatía y alteridad que se manifiestan en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el enfoque comunicativo intercultural (Sercu, 2018).

DISCUSIÓN

Los hallazgos presentados anteriormente dan cuenta de los logros parciales y limitaciones de la implementación de la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble” en estudiantes de grados 4° y 5° de primaria de una institución educativa del modelo Escuela Nueva del municipio de Filandia, bajo el interés de fomentar los saberes de la competencia comunicativa intercultural.

En primer lugar, la triangulación entre las anotaciones de los diarios de campo y los portafolios de los estudiantes indican que los estudiantes mostraron actitudes de cooperación, curiosidad y sentido de comunidad. Sin embargo, también se evidenció un notable desconocimiento cultural y geográfico del territorio colombiano. Este hallazgo sugiere la necesidad de un enfoque curricular más sólido que integre y contraste elementos geográficos y culturales en todas las asignaturas, no solo en las clases de lengua extranjera, sino también en otras asignaturas propias del modelo de enseñanza rural. De acuerdo con Byram (2021), “mediante comparaciones y contrastes con la lengua estudiada, los estudiantes desarrollan una mayor comprensión de su propia lengua y cultura y se dan cuenta de que existen múltiples formas de ver el mundo” (p. 28).

Vinculado a este sustento, vale la pena resaltar cómo las actividades de reconocimiento geográfico se conectaron con los saberes lingüísticos y captaron la atención de los estudiantes y fomentaron, además, un interés por aprender sobre su entorno inmediato. Esto tiene relación con lo que plantea, en primer lugar, Sercu (2018) sobre la importancia de diseñar lecciones que vinculen los contenidos lingüísticos con contextos culturales relevantes, para enriquecer no solo la competencia comunicativa intercultural, sino también para reforzar los ejercicios de (auto)reconocimiento de los estudiantes sobre su propia cultura; y en segunda, instancia, la justificación de Cadavid-Rojas (2020)



sobre los momentos de enseñanza que se establecen en el modelo Escuela Nueva con el fin de fomentar un aprendizaje activo y significativo para los estudiantes que los involucre con su entorno y su transformación.

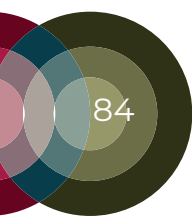
En segundo lugar, la triangulación de la información de las fichas de observación y los diarios de campo reflejan las dinámicas, motivaciones e interacciones de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Inicialmente, se resalta la dependencia inicial de los estudiantes hacia el profesor, lo que limita su autonomía en el aprendizaje. Para mitigar este problema, es esencial que los profesores adopten un papel facilitador que promueva la exploración independiente y el pensamiento crítico. Para Sercu (2018), la formación intercultural debe incentivar, tanto a docentes como a estudiantes, el interés por descubrir, comprender e interactuar con otras culturas, al tiempo que se desarrolla una conciencia cultural crítica de sus propios valores y relaciones sociales. En particular, el docente de lenguas debe “promover la adquisición de habilidades interculturales o en términos de mejorar la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propia cultura e identidad y relacionar esa cultura con las culturas extranjeras” (p. 37).

De igual manera, los diarios de campo y los portafolios ponen de relieve la eficacia de las actividades interactivas y colaborativas, como la representación teatral y las lecciones de reconocimiento cultural y geográfico, para fomentar el compromiso y la participación de los estudiantes. Esto sugiere, como lo plantea Kramsch (2022), que las acciones didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras incorporen más actividades que permitan reconocer el contexto directo del estudiantado y los involucre como actores de transformación de sus realidades locales.

Por otra parte, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras llevados a cabo en escenarios rurales, tanto profesores como padres de familia y comunidad educativa en general deben desempeñar el papel de facilitadores; promoviendo la autonomía y la exploración cultural de los educandos a partir de espacios de evaluación formativa, crítica y reflexiva, tal como se confronta con lo que plantea la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación/Unesco (2021):

La evaluación debe aprovechar las capacidades de reflexión de quienes forman parte de los sistemas educativos –profesores, estudiantes y escuelas– para identificar no solo los retos, las debilidades o los puntos fuertes de una innovación, sino también para proponer posibilidades significativas de cambio, mejora o rechazo. (p. 137)

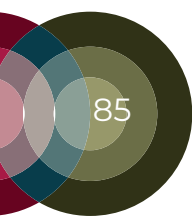
De acuerdo con lo anterior, hay evidencia que permite justificar la necesidad de desarrollar programas de formación en lenguas extranjeras, en clave intercultural, para escenarios educativos rurales que reconozcan y valoren la pluralidad cultural, para así contribuir a un aprendizaje situado



y significativo en los estudiantes. La implementación de la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble” demostró que, aunque los estudiantes mostraron interés y participaron en el desarrollo de las actividades comunicativas e interculturales, su conocimiento sobre su propio contexto cultural y geográfico era limitado, y que el fomento de los saberes interculturales es un proceso que no solo atañe a los procesos de formación en lenguas extranjeras; por el contrario, debe ser abordado de manera transversal con otros espacios formativos propios de la escuela rural. Esto sugiere posibles investigaciones por parte de la comunidad académica a los actuales programas curriculares de formación en la educación rural y su articulación con otros campos del saber que permitan integrar y promover la diversidad cultural y el respeto mutuo en el aula (Echavarría-Grajales, 2020; Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida/Unesco, 2022). Al mismo tiempo, urge una formación para los docentes de los modelos educativos rurales multigrado en estrategias pedagógicas y didácticas que fomenten la autonomía y la exploración intercultural en sus prácticas formativas. Al respecto, es imperativo que los programas de formación en lenguas extranjeras, pensados para los territorios urbanos y rurales, incluyan no solo la formación del estudiantado, sino también del profesorado a partir de componentes de educación intercultural y métodos pedagógicos participativos, que permitan reconocer y valorizar la pluralidad del mundo global.

CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio de caso ha permitido comprender significativamente la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) desde una perspectiva intercultural en contextos educativos rurales. Al implementar y evaluar la estrategia didáctica intercultural “C’est mieux ensemble” dentro del modelo Escuela Nueva en Filandia, este estudio ha remarcado el potencial transformador de integrar los contextos socioculturales locales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En particular, los hallazgos de este estudio de caso ponen de relieve la utilidad de la estrategia didáctica para fomentar no solo el dominio lingüístico del francés, sino también la competencia comunicativa intercultural entre los estudiantes. Al implicar a la comunidad estudiantil en procesos de aprendizaje de la lengua francesa, a partir de actividades basadas en el respeto mutuo y los intercambios culturales significativos, el enfoque intercultural promueve una comprensión más profunda de la diversidad cultural tanto de entornos rurales como urbanos y mejora las habilidades comunicativas en contextos globales. Esto resuena particularmente en las zonas rurales, donde este tipo de iniciativas pedagógicas y didácticas son cruciales para mitigar las brechas educativas y culturales. Además, esta investigación destaca la capacidad de adaptación del modelo Escuela Nueva para facilitar prácticas pedagógicas innovadoras que atiendan a las necesidades únicas de las comunidades rurales. Su énfasis en el aprendizaje socio-constructivista y en la resolución de problemas se alinea con los objetivos de promover una

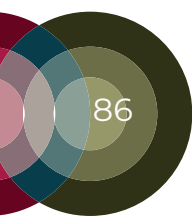


educación inclusiva e intercultural en particular para escenarios educativos rurales donde diferentes conflictos han hecho eco en las historias de vida de los grupos humanos que habitan estos contextos.

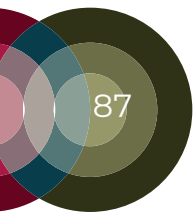
A pesar de los hallazgos significativos, este estudio presentó limitaciones que podrían abordarse en futuras investigaciones. Primero, el marco conceptual podría enriquecerse con perspectivas críticas adicionales que amplíen la comprensión de la competencia comunicativa intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos rurales. Igualmente, sería valioso incorporar otros diseños metodológicos, como estudios narrativos o fenomenológicos, aplicados en diversos escenarios educativos, lo que permitiría recoger voces y perspectivas de diferentes actores educativos, toda vez que, a causa de la emergencia sanitaria global acontecida durante 2020 - 2021, fue necesario hacer adaptaciones metodológicas que podrían haber influido en los resultados. En la práctica, la estrategia "C'est mieux ensemble" se implementó solo durante un período escolar debido a la falta de integración del francés en el currículo oficial, lo que exigió de esfuerzos conjuntos entre directivos, docentes, padres de familia e investigadores por hacerlo posible. En cuanto a proyecciones futuras, se recomienda expandir la investigación a otras instituciones y contextos, desarrollando unidades adicionales que abarquen una mayor variedad de contextos socioculturales. Por último, es crucial evaluar y/o diseñar programas de formación multilingüe regionales con un enfoque crítico y metodológico, promoviendo políticas educativas y lingüísticas que prioricen la sensibilidad cultural y el compromiso comunitario, contribuyendo así a una sociedad global más inclusiva e interconectada.

REFERENCIAS

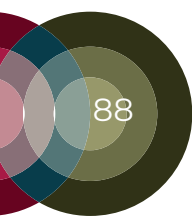
- Botero, A. (2019). Approche interculturelle dans l'enseignement du français : de la théorie à la praxis. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 144-164. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.11>
- Bunce, P., Phillipson, R., Rapatahana, V., & Tupas, R. (2016). *Why English?...Confronting the Hydra*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (vol. 2). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Cadavid-Rojas, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18-30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación/Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 8 de febrero de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>



- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario* (Servicio d). www.coe.int/lang-cefr
- Echavarría-Grajales, C. V. (2020). Semánticas de la educación rural. Lenguajes de maestras y maestros. En *Contingencias del lenguaje* (pp. 81-94). Ediciones Unisalle.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, Ed.). Ediciones Morata.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Gallego-Tavera, S. Y., Acevedo Valencia, J. M., Polo Salcedo, A. L. y Gómez Gómez, S. A. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://doi.org/10.47185/27113760>
- García, J. y León, A. (2021). Articulación de la interculturalidad y la descolonización en el proceso de aprendizaje. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 50, 17-29. www.revistaorbis.org
- García-Botero, J. y Reyes-Galeano, C. C. (2022). La enseñanza de inglés en las Escuelas Rurales de Colombia. *Revista Boletín REDIPE*, 11(7), 41-55. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1853>
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 496-504. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631449>
- Guilherme, M. (2022). From Critical Cultural Awareness to Intercultural Responsibility: Language, Culture and Citizenship. *Intercultural Learning in Language Education and Beyond. Evolving Concepts, Perspectives and Practices*, 38, 101-117. <https://doi.org/10.21832/9781800412613-013>
- Gutiérrez, L. A. y Mariño, L. A. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Praxis & Saber*, 11(27), 1-0. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10732>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera, M. T. H. y Urzúa, G. A. E. (2022). La calidad de la Educación en Territorios Rurales desde las políticas públicas. *Sophia* (Ecuador), 32, 171-193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- Holmes, P., & Peña-Dix, B. (2022). A research trajectory for difficult times: decentring language and intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 22(3), 337-353. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2068563>
- Huang, Y., & Wang, Y. (2023). Research on strategies for developing intercultural communicative competence for English majors. *Region-Educational Research and Reviews*, 5(5). <https://doi.org/10.32629/rerr.v5i5.1512>
- Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida/Unesco. (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual* (Vol. 1). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>
- Johnson, K. (2017). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351213868>



- Kadel, P. B. (2020). Teachers' Perceptions of Critical Pedagogy in English Language Teaching Classroom. *Journal of NELTA*, 25(1-2), 179-190. <https://doi.org/10.3126/nelta.v25i1-2.49740>
- Kramsch, C. (2022). Between professionalism and political engagement in foreign language teaching practice. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 16(3), 335-354. <https://doi.org/10.1558/jalpp.20270>
- Lagos-Fernández, C. A. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 84-94. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Ley 1651, 1 (2013).
- López, L. E. (2021). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- Mackenzie, L. (2022). Linguistic imperialism, English, and development: implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 23(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Serie Guías 22: Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas* (Vol. 1). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024, 26 de abril). *Colombia cuenta con nuevas orientaciones para la enseñanza del francés en los establecimientos educativos*. <https://www.mineduacion.gov.co/Portal/Salaprensa/Comunicados/420090:Colombia-Cuenta-Con-Nuevas-Orientaciones-Para-La-Ensenanza-Del-Frances-En-Los-Establecimientos-Educativos>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. www.issuu.com/publicacionescepal/stacks
- Nadarajah, Y., Martínez, E. B., Su, P., & Grydehøj, A. (2022). Critical reflexivity and decolonial methodology in island studies: Interrogating the scholar within. *Island Studies Journal*, 17(1), 3-25. <https://doi.org/10.24043/isj.380>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Manual de referencia Sindical sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@actrav/documents/publication/wcms_569914.pdf
- Piedrahíta Rodríguez, J. A. (2020). Epistemological decolonization and political education in Colombia. Towards a citizen perspective of «buen vivir». *Foro de Educación*, 18(1), 47-65. <https://doi.org/10.14516/fde.720>



- Reyes-Galeano, C. C. (2023). La realidad de las Políticas Lingüísticas en Colombia: hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. *Revista Digital de Educación Discimus*, 2, 6-20. <https://doi.org/10.61447/20231211/art1>
- Sercu, L. (2018). Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. In: M. Byram & A. Phipps (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598456>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- VanderDussen Toukan, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012-2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/1746197917700909>
- Walsh, C. (2017). Gritos, Grietas y Siembras de vida. Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir* (Vol. 2, pp. 17-45). <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications* (6ª ed.). Sage Publications.