

La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas-culturas extranjeras¹

Jorge Hernán Herrera Pineda
Universidad del Quindío
Armenia, Colombia

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación en la que se didactiza la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) a través de la *Hermenéutica Crítica* y el *Aprendizaje Colaborativo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Para vencer las barreras socioculturales que se encuentran en el contexto sociolingüístico mayoritariamente monolingüe en que se lleva a cabo el proyecto, se recurre a la *ficcionalidad* con el propósito de recrear espacios interculturales ambientados por mundos ficcionales creados por los equipos de trabajo de los estudiantes de la Universidad del Quindío del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. Se pretende demostrar que el pacto ficcional es una alternativa narrativa didácticamente viable que permite ubicar a los estudiantes en espacios verosímiles.

Palabras clave: ficcionalidad; interculturalidad; hermenéutica; pacto ficcional.

¹ Este artículo está basado en la investigación identificada con código 677, financiada por la Universidad del Quindío (2014-2015), proyecto adscrito al grupo de investigación Bilingüismo en contextos escolares y lingüísticamente mayoritarios.

Abstract

Fictionality as a didactic strategy in the development of intercultural communicative competence in foreign languages-cultures

This article is the result of a research in which intercultural communicative competence (CCI) was taught through critical hermeneutics and collaborative learning in the teaching-learning process of French as a foreign language. In order to overcome the sociocultural barriers found in the predominantly monolingual sociolinguistic context in which the project is carried out, fiction is used with the purpose of recreating intercultural spaces set by fictional worlds created by the students' work teams. It is intended to demonstrate that the fictional pact is a didactically viable narrative alternative that allows students to be placed in plausible sociolinguistic spaces in largely monolingual contexts.

Key words: fictionality; interculturality; critical hermeneutics; fictional pact.

Résumé

La fiction en tant que stratégie d'enseignement dans le développement de la compétence communicative interculturelle dans les langues-cultures étrangères

Cet article est le résultat d'une recherche dans laquelle la compétence communicative interculturelle (CCI) a été enseignée à travers l'herméneutique critique et l'apprentissage collaboratif dans le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Afin de surmonter les barrières socioculturelles du contexte sociolinguistique monolingue dans lequel le projet est réalisé, la fiction est utilisée dans le but de recréer les mondes fictifs, espaces interculturels créés par les équipes de travail des étudiants. Il est destiné à démontrer que le pacte fictionnel est une alternative narrative didactiquement faisable qui permet aux étudiants d'être placés dans des espaces sociolinguistiques vraisemblables dans des contextes largement monolingues.

Mots-clés : fictionnalité ; interculturalité ; herméneutique critique ; pacte fictif.

243

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas (Galisson, 2002) en contextos mayoritariamente monolingües tiende a desconocerse la interculturalidad, lo cual deteriora el compromiso didáctico de las lenguas extranjeras consistente en comprender al Otro en su experiencia e historia, la excedencia de Levinas (1977 citado por Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2006). Esta realidad didáctica condujo a una serie de interrogantes epistemológicos y metodológicos que concluyeron en la investigación: La hermenéutica crítica y el aprendizaje colaborativo en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en francés lengua extranjera de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Para el efecto y

bajo el ambiente didáctico de *Aprendizaje Colaborativo*, cada equipo de trabajo acordó un pacto ficcional con el fin de diseñar una *Mimesis*² de mundo (Suñol, 2008), mundos de la vida (Habermas, 1987) o *Metamundos* (Sánchez-Martínez, 2011) que Estébanez (1999 citado por Álamo-Felices, 2014) articula en la *Ficcionalidad*, escenarios que se dinamizaron mediante avatares *Homodiegéticos* o *Heterodiegéticos* (Álamo-Felices, 2014) en un contexto sociocultural colombiano y francófono.

Con el fin de articular en la Ficcionalidad la interculturalidad, preocupación fundamental de este proyecto, que Todorov (1984 citado por Zbinden, 2006) problematiza en la exotopía expresada en un yo capaz de relativizar su propia interpretación de la realidad gracias a la presencia del tercero, se tomaron en cuenta los principios generales de la hermenéutica crítica de Habermas (1988 citado por Arteta, 2017) fundamentada en la actitud performativa, generadora del entendimiento regulativo intersubjetivo que se produce en el mundo de la vida, matriz de la cultura y de la subsecuente interculturalidad.

Pese al contexto mayoritariamente monolingüe, los estudiantes trabajaron y se comunicaron en francés merced al ambiente de *Aprendizaje Colaborativo* implementado, pretexto para recrear un mundo de la vida ficcional en el que pudiera caber la *Hermenéutica Crítica*, estrategia didáctica que favoreció el desarrollo de la CCI, como se logró establecer en la prueba diagnóstica y final del proyecto cuyo diseño se planeó a partir de los criterios de la Investigación Acción.

244

REFERENTES TEÓRICOS

Tomando en cuenta la presencia de disciplinas como la *Ficcionalidad*, la *Interculturalidad*, la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y la *Hermenéutica Crítica*, puede concluirse que los referentes teóricos que dan soporte al proyecto son multidisciplinares. A continuación, se describen los ejes conceptuales más relevantes:

Acción y agente social (en la *Ficcionalidad*)

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de la Cooperación Internacional, publica el documento Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002), que define al estudiante / usuario de la lengua como un agente social en la medida en que lo sitúa en un contexto social con capacidad de llevar a cabo tareas que van más allá de los aspectos lingüísticos. Sin embargo, según nuestro criterio, para los efectos de los

² Los términos en cursiva serán definidos en los referentes teóricos.

contextos mayoritariamente monolingües, este presupuesto no se cumple simplemente porque en ellos el mundo de la vida que allí se abre no permite instrumentalizar la lengua extranjera en contexto sociocultural y por consiguiente no hay forma de recrear un tercero que conduzca a un dialogismo ni a una exotopía posible (Todorov, 1984 citado por Zbinden, 2006). De manera que para procurar un agente social (el estudiante) y una acción socialmente dialógica en la cual subsistan los recursos, las capacidades y las competencias generales, comunicativas y lingüísticas que reclama el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002), este trabajo plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo generar desde una inquietud didáctica una acción social en francés lengua extranjera en la cual el Otro, pudiendo ser el tercero bajtiniano, o el Otro levinasiano, emerja con pretensiones de validez intercultural en un contexto sociolingüístico mayoritariamente monolingüe? En este interés se construye una secuencia didáctica fundamentada en una epistemología herméutico-crítica cuya operacionalización se esquematiza en la *Ficcionalidad*, en la *Mimesis* aristotélica (acción social), en la exotopía todoroviana y en el mundo de la vida habermasiano, en cuyo ambiente sociocultural los avatares cumplen el rol de agentes sociales encarnando al héroe bajtiniano, sujeto en quien se deposita la imaginación dialógica y que representa la totalidad del ser humano (Bajtin, 1982 citado por Zbinden, 2006).

Otro y otredad

López-Acero (2013) asume que la intersubjetividad moderna y contemporánea está fragmentada en un nihilismo que Nietzsche define como el más inquietante de todos los huéspedes de Occidente, cuya historia ha sido estructurada en una ausencia de sentido de la existencia humana mediada por un yo soy cartesiano de certeza inmediata hecho de sujeto-objeto. Por esa razón Levinas (2012a) concibe la intersubjetividad como el proyecto más urgente de su proyecto filosófico. El sujeto occidental deambula en la inmensidad de la nada nihilista (López-Acero, 2013), incapaz de percibir al Otro, indiferente frente a los otros, ensimismado y ausente del Deseo del Otro (Levinas, 2012b). El Otro y su respectiva otredad se definen en Levinas a partir del Deseo que se explica en la socialización del sujeto en la cual el Otro no lo complementa ni lo contenta, lo implica en una coyuntura que lo obliga a ponerse en cuestión, lo vacía de su mismidad permitiéndole descubrir nuevas fuentes; lo nutre con nuevos deseos de otredad. El Otro se constituye en el elemento esencial de la interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras; permea al sujeto (estudiantes) del Deseo de encontrar una tercera dimensión: un interlocutor que Levinas define como la expresión que manifiesta el gesto cultural del sujeto dando sentido a la existencia hasta entonces invadida de nihilismo.

Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

Este trabajo problematiza esta competencia tomando en cuenta seis categorías y seis subcategorías, que se describen en la metodología. Ellas dan soporte a la inmersión de los avatares en siete *Metaversos* o mundos de la vida colombianos y francófonos. Las categorías y subcategorías predeterminadas se elaboran fundamentalmente en virtud de tres grandes conceptos que Čaňková et al. (2007) plantean a partir de lo que ellos definen como CCI: el *Saber* que se comprende como los conocimientos que adquiere el estudiante y que le permiten reconocer la memoria colectiva en términos de cultura y civilización (enfoque humanístico), los conocimientos afines a la diversidad de modos de vida de las diferentes culturas (enfoque antropológico) y los elementos relacionados con los contextos socioculturales de las sociedades extranjeras (enfoque sociológico). El *Saber-Hacer* que da cuenta de la Competencia Lingüística (CL) del estudiante permitiéndole interactuar en lengua extranjera en ambientes que exigen su integración social y cultural, lo que conduce a la adaptación, la integración, la negociación y la interpretación de diversos contextos interculturales. Por último, el *Saber-Ser* que se orienta a la toma de conciencia crítico-cultural del estudiante cuyo interés se concentra en la comprensión de las diferencias y similitudes entre culturas, considerando de esta manera otras identidades, otras creencias y valores a partir de los propios, lo que genera en el estudiante la idea de un intermediario intercultural. Sin embargo, en nuestro entender, esta última dimensión se nos antoja fundada en un monologismo intercultural toda vez que parte de un yo no problematizado que puede conducir a una categorización simplista de la diversidad reconociendo únicamente lo que es similar y desconociendo la función y el contexto categorial (Luque-Durán, 2004). De esta reflexión se plantea la vía hacia el exceso de homogeneidad intercultural y consecuentemente la ausencia de lo heterogéneo o lo completamente otro que en Tonkonoff (2010) se comprende como el fin de la apatía que suele caracterizar a las sociedades homogéneas. Por esta razón, la dimensión del saber-ser fue complementada con los aportes de la exotopía todoroviana, la otredad remisional levinasiana y el héroe bajtiniano.

246

Hermenéutica crítica

La comprensión conjunta como consecuencia de la lengua en funcionamiento es el meollo de la hermenéutica en el tramado de la realidad objetiva, ejercicio filosófico que según Dallmayr (2001 citado por Arteta, 2017) conduce a diálogos interculturales. Sin embargo, como lo reconoce Habermas (2007 citado por Arteta, 2017) la precomprensión que se da en el sujeto merced a su lengua y a sus esquemas interpretativos no son de fácil gestión en el encuentro intercultural. En tal escenario sociolingüístico, le corresponde al mismo individuo propiciar un consenso que conduzca a la resolución de

asuntos prácticos, mediando en tal empeño nuevos paradigmas interpretativos. En este trabajo se recupera la noción de interpretación de las experiencias entendidas según Habermas como realidades, valores, normas y en general vivencias que se les atribuyen a los avatares, quienes a su vez juegan el rol de héroes bajtinianos que, como se dijo previamente, encarnan el todo de la humanidad. En este ejercicio dialógico que se expresa en los pactos ficcionales que elaboran los grupos de trabajo en francés lengua extranjera, se procura por una maduración gramatical que intenta constituirse en lo que Wittgenstein (*s.f.* citado por Arteta, 2017) denomina ingrediente de la estructura de la personalidad. La reflexividad intercultural con rigor hermenéutico que los grupos de trabajo deben llevar al nivel consciente a la hora de darle vida propia e identidad a sus héroes debe superar lo que Habermas (1989 citado por Arteta, 2017) concibe como un historicismo acrítico. En su lugar, los avatares deben procurar tomar conciencia de su condición de arrojados al mundo de la vida donde se socializan inicialmente y desde allí, mediante un proceso lingüístico-comunicativo semejante a lo que el filósofo llama un lenguaje abridor del mundo, poco a poco inducirlos por el camino de la comprensión del Otro hasta lograr entenderse.

Interculturalidad

247

Levinas se esmera en concebir al Otro al margen de las pretensiones de poder del sujeto (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2006). Es un Otro remisional, es decir, una hermenéutica que incluye la cotidianidad de las cosas que la constituyen (una Hermenéutica Fenomenológica y no simplemente observacional). Pese a este patrón ciertamente esperanzador, es preciso problematizar la interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües desde perspectivas decoloniales a través de las cuales la otredad y la intersubjetividad se analicen desde una actitud crítica. Para Todorov (1998), por ejemplo, la relación con los otros, fundamento esencial de la interculturalidad, va en tres dimensiones: epistemológica o el conocimiento del Otro; ética o axiológica, y praxeológica o, lo que es lo mismo, las coincidencias y no coincidencias en las visiones del mundo. Según el autor, la conquista de América es un ejemplo claro de la inviabilidad intercultural, ninguna de estas dimensiones se tomó en cuenta a la hora en que se encontraron dos mundos, lo que por supuesto terminó en un genocidio. El autor complementa su interpretación de interculturalidad a partir de la exotopía en cuya construcción se requiere el conocimiento del Otro (dimensión epistemológica). Sin embargo, para los contextos latinoamericanos, mayoritariamente monolingües, espacio-tiempo en donde la colonialidad del poder, del saber y del ser se han ejercido con gran vehemencia, Zea (1991 citado por León, 2008) percibe en la identidad latinoamericana una dialéctica de la dependencia, lo que complica la exotopía todoroviana. En conclusión, problematizar la interculturalidad en lenguas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües es

un proyecto ciertamente complejo, muchas veces contradictorio y urgentemente inaplazable.

Aprendizaje Colaborativo

Puesto que el núcleo de la investigación se concentra en la competencia intercultural y su praxis es hermenéutico-crítica, se hace necesario un escenario pedagógico en el cual la presencia del Otro levinasiano remisional sea continua, latente y real, sobre todo porque se pretende una interpretación semiótica de la realidad cuyos signos concluyan en un compromiso ontológico y epistemológico que en Todorov se comprende como el conocimiento del Otro. La ética de la alteridad (Levinas, 2012b) y la axiología de Todorov (1998) se evidencian en la práctica de la intersubjetividad recurriendo al aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica toda vez que permite el desarrollo de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas del estudiante mientras que interactúa con otros, generándose una construcción colectiva del conocimiento. Entre los elementos básicos que conforman el aprendizaje colaborativo Dillenbourg (1999 citado por Cabrera-Murcia, 2004) destaca los siguientes: la situación conformada en virtud de una simetría de acciones, conocimiento y estatus de los integrantes de los equipos de trabajo con el fin de conseguir metas conjuntas. Las interacciones interactivas, sincrónicas y negociables de manera que los procesos cognitivos de los integrantes de los equipos se manifiesten en cada uno de ellos. Los mecanismos de aprendizaje generados a partir de relaciones individuales y grupales. Y los efectos de los aprendizajes antes y después debidamente regulados con el propósito de dejar evidencias de los progresos o desaciertos de los procesos cognitivos de los equipos. En los ambientes de aprendizaje colaborativo hay incidencia directa de la teoría de la actividad que Cabrera-Murcia (2004) define como representaciones de actividades de grupo en las cuales el individuo surge a partir de sus cogniciones, que se potencian merced a las relaciones que establecen con los demás integrantes del equipo, mediando en esa interacción la situación, las herramientas didácticas y los roles que se establecen al interior de cada grupo o equipo, concluyendo en una teoría de la actividad interdependiente.

248

Secuencia didáctica

Pérez (2005 citado por Buitrago-Gómez, Hernández-Velásquez, y Torres-Jiménez, 2010) afirma que la secuencia didáctica puede comprenderse como una estructura de acciones e interacciones organizadas intencionalmente cuyo objetivo se centra en alcanzar determinados aprendizajes. La secuencia didáctica procura el docente logre desarrollar adecuadamente unos contenidos sin perder de vista una ruta metodológica y unos criterios de evaluación claros. En esta investigación la secuencia didáctica se construye

en tres fases, en cinco ciclos, en diversas actividades para cada ciclo, actividades en el aula y extramurales, normalmente desarrolladas en las viviendas de los estudiantes con el fin de propiciar espacios de interculturalidad reales. Esto, en tareas de interpretación, de interacción y de expresión de acuerdo con las exigencias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002) y por supuesto tomando en cuenta unos objetivos para cada tarea o taller. La secuencia didáctica parte de la fase diagnóstica de la CCI y concluye en la fase final constituida por el ciclo de evaluación con el fin de validar el progreso competencia referida.

Ficcionalidad y sus componentes: mimesis aristotélica, personajes homodieético o heterodieético; aloficción; metamundo o metaverso; avatar

Entre la *Ficcionalidad* y la teoría literaria hay una relación muy estrecha. Pozuelo (1993 citado por Álamo-Felices, 2014), al referirse a la *Ficcionalidad*, le da atribuciones ontológicas, pragmáticas y retóricas que recaen en el texto literario. Adicionalmente, entre la *Ficcionalidad* y la *Mimesis* aristotélica hay igualmente una conexión muy cercana. Suñol (2008) sostiene que el significado aristotélico de *mimesis* consiste en crear personas vivas en una obra de tal manera que el mundo en el que residen sea creíble, así sea irreal, de tal manera que ese mundo resulta casi real. En Bajtin (1982 citado por Zbinden, 2006), la *Mimesis* se manifiesta en el autor (la vida) y el héroe (el arte), recreando una subjetividad estética, híbrida y asimétrica, y que conjuntamente conforman la autoconciencia. Por su parte, Reis (1996 citado en Álamo-Felices, 2014) considera que en la *ficcionalidad* la tipología textual narrativa se ajusta en gran medida a las intenciones de construcción de mundos posibles. Álamo-Felices considera que para que la génesis de mundos posibles adquiera validez debe producirse un pacto narrativo ficcional, es decir, debe haber un compromiso pragmático entre el locutor, que para los efectos del proyecto de investigación son los avatares o personajes miméticos, y el alocutor o lector inmediato, que son los mismos integrantes de los equipos en su compromiso de construcción de ambientes interculturales ficcionales.

En cuanto a los personajes o avatares de este trabajo, según Valles (2002 citado por Álamo-Felices, 2014), si los relatos ficcionales se producen en Primera Persona del Singular se presenta un narrador *Homodieético*, y si la narración se expresa en Tercera Persona del Singular se trata de un personaje *Heterodieético*; en todo caso, ambos revestidos de *Aloficción*, es decir, de una verosimilitud biográfica que proviene de la realidad real. Con estos criterios se establece una estrategia didáctica para una interculturalidad en cuyo contexto social el estudiante imagina un mundo colombiano y francófono posible cumpliendo así las veces de agente social del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002), es decir, los avatares de cada *Mimesis* con intereses hermenéutico-críticos.

Es preciso aclarar que la creación de los avatares no fue concebida en un entorno virtual pero está inspirada en ella; su génesis es de carácter literario con rasgos *Endoculturales* que Harris (2001) define como la incidencia de las generaciones adultas sobre las más jóvenes. En ambientes virtuales Sánchez-Martínez (2011) reconoce en los avatares unidades simbólicas en las cuales reposa una falsificación del mundo en el cual los personajes imaginarios cuentan con una capacidad de relato narrativo individual y no colectivo. De esa manera, se produce la autorreflexión y la autorrepresentación en mundos imaginarios que en la cibercultura se conocen como *metamundos* o *metaversos* y que en este trabajo se definen como mundos de la vida verosímiles francófonos y colombianos.

Pacto Ficcional

En el pacto ficcional o pacto de ficcionalidad, Eco (1968) establece un acuerdo implícito entre el autor de una obra literaria y el posible lector cuyos componentes, por ejemplo, en ciencia-ficción, pueden resumirse así: se establece que hay una trama basada en un mecanismo de acción propicio para provocar un efecto en el lector, quien a su vez establece una convención narrativa basada en la verosimilitud. En la trama hay un repertorio de figuras, hechos, signos, personajes y figuras institucionalizados que produce en el lector una referencia alegórica y moral basada en el respeto a la verosimilitud (científica para el caso de la ciencia-ficción o fantacientífica) pero que en todo caso no deja de ser un relato utopístico. En ese pacto, el lector asume que lo que se le cuenta, a pesar de ser una historia imaginaria, no es una mentira. Hay un pacto en el que ambos, autor y lector fingen que lo que se relata es una verdad. En esta investigación, en la medida en que los mundos ficcionales fueron creados conjuntamente por estudiantes en ambiente didáctico de Aprendizaje Colaborativo, se estableció un pacto ficcional en el que se escribían narraciones verosímiles basadas en repertorios de referencia alegórica a una ética intercultural.

250

METODOLOGÍA

La investigación buscó constatar si la Hermenéutica Crítica y el Aprendizaje Colaborativo logran desarrollar la CCI en los estudiantes de IV nivel de francés, Nivel de referencia B1 del, VIII semestre de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. En ese propósito se trazó el siguiente marco metodológico:

Muestra poblacional

La investigación se llevó a cabo en un grupo de 29 estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Colombia, IV nivel de francés, equivalente al nivel de referencia B1 del MCER, ninguno de ellos con experiencias internacionales en contextos francófonos. El tipo de muestreo fue no probabilístico-intencional tomando en cuenta que las competencias lingüísticas y comunicativas de la población coincidieran con las exigidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002) para el nivel de referencia B1.

Tipo de investigación

El proyecto obedece al paradigma cualitativo, diseño transeccional-descriptivo (Hernández, Fernández-Collado, Baptista, 1997). Adicionalmente se clasifica en el rango de Investigación-Acción que Elliot (2000) define como aquel tipo de investigación que analiza las acciones humanas que pueden ser problemáticas y susceptibles de cambio y que pueden ser llevadas a cabo por el docente quien a la vez hace las veces de investigador.

251

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos se implementan en cada una de las fases del proyecto así: Fase diagnóstica de la CCI, Fase de diseño e implementación de la secuencia didáctica y Fase de evaluación del desarrollo de la CCI. En la fase diagnóstica se aplicaron pruebas escritas y orales mediante entrevista estructurada. El instrumento permitió evaluar la CL de los estudiantes al momento de comenzar la investigación. La recolección de datos de esta fase se realizó en dos etapas paralelas: la etapa de interpretación epistemológica de datos desde la Hermenéutica Crítica y la etapa de interpretación metodológica de los datos desde el enfoque centrado en la acción del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002), las dinámicas del Aprendizaje Colaborativo y los postulados de la inteligencia interpersonal de Gardner (1983 citado por Mora-Mérida y Martín-Jorge, 2007). En la descripción e interpretación de los datos se indagaron los principios hermenéutico-críticos y de trabajo en equipo que se manifestaron en las diferentes actividades didácticas realizadas. La fase de evaluación se estructuró a partir de los datos recogidos con el fin de validar los resultados definitivos.

Categorías y subcategorías

Para obtener conclusiones comparativas entre los diferentes grupos constituidos (siete grupos) se procedió a describir e interpretar la manifestación de la CCI en sus diferentes dimensiones tomando en cuenta seis (6) categorías y seis (6) subcategorías predeterminadas que se describen a continuación y que se asumen como estructuras de una ética intercultural, tal y como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de categorías y subcategorías por dimensiones interculturales

Nº	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DIMENSIÓN INTERCULTURAL
1	Apertura Mental	A) Observación sin prejuicios B) Disposición para el descubrimiento del Otro y de sí mismo	SABER-SER
2	Pensamiento Crítico-Político (en asuntos propios a la cultura materna y a la cultura meta)		SABER-HACER
3	Conocimiento de la cultura materna y de la cultura meta	C) Conocimiento de los rasgos de identidad social de la cultura materna y de la meta	SABER
4	Respeto por las diferencias		SABER-SER
5	Empatía Cultural	D) Automotivación intercultural E) Sentido del humor frente a las diferencias F) Tolerancia frente a la ambigüedad intercultural	SABER-SER
6	Competencia lingüística y sociolingüística en lengua materna y lengua meta		SABER-HACER

ARTICULACIÓN DIDÁCTICA DE LA FICCIONALIDAD EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

A continuación, se muestra en la Tabla 2 la estructura didáctica realizada a través de la cual se implementó la Hermenéutica Crítica y el Aprendizaje Colaborativo.

Tabla 2. Estructura de la secuencia didáctica

Fases	Ciclos	Actividades: A: En el Aula E: Extramurales (en casa de los estudiantes)	Tareas: T.I.: Tarea de Interacción T.E.: Tarea de Expresión T.C.: Tarea de Comprensión	Objetivos: Uno por cada Actividad y Tarea
1	Cero	4	0	4
	Introductorio	3	3	3
	Sensibilización endocultural e intercultural	1	1	1
2	Análisis de factores que intervienen en el desarrollo de la CCI	2	2	2
	Contextualización intercultural	5	5	5
	Etapa evaluativa	1	2	2
3	Examen final	1	2	2
	Evaluación final	1	1	1

253

En las fases y ciclos se llevaron a cabo las siguientes actividades (se describen las más importantes):

Fase 1 - Ciclo Cero

Validación epistemológica de la Hermenéutica Crítica ante expertos de la Universidad EAFIT (doctorado en humanidades y maestría en hermenéutica). Elaboración de la secuencia didáctica. Selección de categorías y subcategorías interculturales. Prueba diagnóstica de CCI. – **Ciclo Introductorio:** Explicación de la importancia de la

hermenéutica crítica en un discurso adaptado al nivel de formación de los estudiantes. Conformación de los siete equipos de trabajo.

Fase 2 – Ciclo Análisis de factores que inciden en el desarrollo de la CCI

Creación de mimesis y avatares para adentrarse en los fenómenos endoculturales colombianos. **Ciclo Contextualización, introducción y documentación de la interculturalidad:** creación de mimesis francófonas en la cultura meta con sus respectivos avatares. **Ciclo Etapa Evaluativa parcial:** análisis de resultados parciales del desarrollo de la CCI en comparación con la etapa diagnóstica.

Fase 3 – Ciclo Examen final

Preparación y presentación del examen final constituido por un flash informativo (vídeo) en el cual uno de los estudiantes de cada equipo encarnó al avatar respectivo y los demás hicieron las veces de periodistas problematizando la interculturalidad (aproximación hermenéutico-crítica) a partir de las experiencias del avatar. **Ciclo Evaluación final:** evaluación de desarrollo de la CCI comparando la fase diagnóstica con los resultados obtenidos en el examen final (flash informativo) cuyos resultados se expresan cualitativamente en la Figura 1.

254

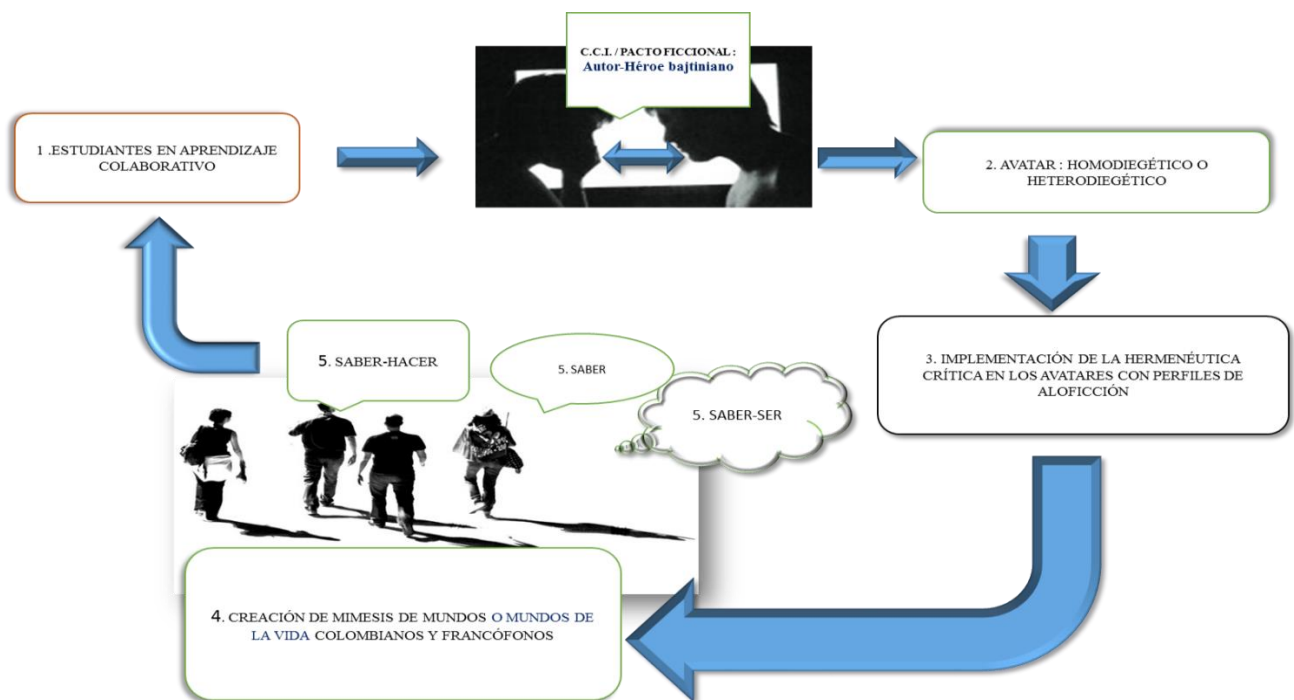


Figura 1. Didactización de la ficcionalidad en la CCI

Los estudiantes (1.) en equipos de trabajo, mediando en su actividad grupal el Aprendizaje Colaborativo, comienzan la tarea basada en un pacto ficcional dinamizado por un personaje principal que para los efectos de esta propuesta se le reconoce como avatar (2.) homodiegético o heterodiegético. El avatar (héroe bajtiniano en quien se deposita la autoconciencia de los autores) (3.) adquirió vida con perfil de aloficción tomando en cuenta la Hermenéutica Crítica con características de agente social en un mundo de la vida habermasiano. Con estos elementos los estudiantes crearon mimesis de mundos (4.) en las cuales confluyeron los elementos de la CCI que bien podrían complementarse con las dimensiones interculturales todorovianas (5.) promoviendo en su actividad cotidiana las categorías y subcategorías interculturales. Finalmente, uno de los estudiantes de cada equipo de trabajo encarnó al avatar a su regreso a Colombia en un flash informativo (vídeo) asumiendo el rol, la vida, las impresiones y las conclusiones interculturales del *metamundo* del cual provino y que narró a partir de la entrevista que le hicieron los demás compañeros de equipo, quienes desempeñaron el rol de periodistas.

MUESTRAS DE FICCIONALIDAD CON ÉNFASIS EN UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA IMPLEMENTADA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

255

A continuación, se exponen algunas muestras de los pactos ficcionales acordados por los estudiantes en ambiente de aprendizaje colaborativo. Las instrucciones que se impartieron a los equipos de trabajo para la construcción de dichos pactos y mundos ficcionales fueron las siguientes:

- Avatares: crear una hoja de vida fenomenológica, en la medida de lo posible revestida de aloficción (biografía verosímil no obstante la ficción) para cada avatar de manera que en ella además de los datos generales que se encuentran en un curriculum vitae, se expongan todas las características remisionales de carácter levinasiano (la vida cotidiana) que constituyen al Otro.
- Mundo de la vida: ubicar los avatares en un espacio-tiempo ficcional verosímil de manera que su cotidianidad integral (laboral, familiar, académica, social) se asemeje a la realidad real de un joven colombiano en cuyo contexto se articule la cultura.
- Proyecto intercultural hermenéutico-crítico: el avatar, por alguna razón, decide ir a un país francófono cualquiera con el fin de llevar a cabo un proyecto laboral,

académico, social, familiar, empresarial, artístico o solidario. Solo hay una acción que coincide en todos los mundos ficcionales independientemente del proyecto intercultural: al llegar al lugar de destino y una vez instalados, al prender el televisor los avatares ven un programa en el cual se describen las personas que son altamente sensibles a la interculturalidad. Toman nota atenta de las categorías y subcategorías que constituyen a un ser interculturalmente perceptivo y al adentrarse en el mundo de la vida francófono del país de llegada las instrumentalizan en la praxis social con lo cual se aproximan a una hermenéutica crítica intercultural. Una vez cumplido el proyecto, los avatares deben regresar a Colombia, a su ciudad de origen.

- Personificación del avatar: una vez de regreso, uno de los integrantes de cada equipo, según lo establecido en el pacto ficcional, personifica al avatar. Es invitado(a) a un programa de televisión colombo-francófono en el que se le convoca a hablar en francés de su experiencia intercultural dando a conocer los aprendizajes en cada una de las dimensiones preestablecidas: *el saber, el saber-hacer y el saber-ser*. Todos los integrantes de cada equipo participan en el flash intercultural, uno de ellos o ellas haciendo las veces de avatar y los demás jugando el rol de periodistas que plantean preguntas relacionadas con su experiencia y con los elementos hermenéutico-críticos que le permitieron sacar ventaja de esa aventura.

256

Las narraciones se realizaron en la mayoría de los casos en tercera persona del singular, es decir, heterodiegéticos, a excepción del equipo No. 3, en cuyo caso se recurrió todo el tiempo a la primera persona, generando un personaje homodiegético. En cuanto a aloficción, el único avatar que no contó con esa facultad fue Antoine, avatar del grupo 7: era hijo de padre francés y madre colombiana y su afán de ir a Francia estaba centrado en vincularse al Circo del Sol.

Muestras narrativas de pactos ficcionales de cada equipo:

EQUIPO No.1. Avatar: Jheydi. Periodista en misión humanitaria. Mundo ficcional: Haití. Narrador homodiegético y heterodiegético – aloficción:

« Je suis une personne passionnée par la vie en général et la nature. J'adore voyager, apprendre des différentes cultures, connaître d'autres personnes et j'aime faire le tour du monde à la recherche de nouveaux horizons et de nouvelles connaissances (...) » (p.1). « (...) Dans sa chambre bleue, Jheydi a pris une décision très importante : elle doit partir pour un long voyage sans sa famille (...) » (p.3). « Déjà dans le hall de l'aéroport international Toussaint Louverture de Port Prince, Jheydi se sentait excitée et

plein de buts à atteindre (...) Enfin elle a pu voir dans la masse de personnes un homme d'âge moyen, du teint foncé avec un signe de bienvenue avec son nom écrit (...) 'comment ça va ? Je m'appelle Antoine Bouvard, la voiture est en attente (...) c'est une très belle ville, Antoine ! – Vous trouvez, mademoiselle ? malgré les difficultés de ces derniers temps, nous avons essayé de prendre de l'avance, bien sûr avec l'aide de toutes les nations (...) Je regrette être en retard, je m'appelle Jheydi, je viens de la humanitaire de la Colombie (...) » (pp. 10, 11).

EQUIPO No. 2. Avatar: Marco. Estudiante. Mundo ficcional: Quebec. Narrador heterodiegético – aloficción:

«Marco de las Casas est un garçon un peu timide, responsable, respectueux, courtois, optimiste (...) » (p.1). « Quand Marco a vu pour la première fois à Eric il ne voulait pas penser qu'à cause de ses tatouages et piercings il devrait être une personne agressive et antipathique, mais non, il lui a connu avant de dire ou penser quelque chose de mauvaise ou erronée de lui » (p. 6).

EQUIPO No. 3. Avatar: Ana. Estudiante. Mundo ficcional: Quebec. Narrador homodiegético – aloficción:

«(...) Je viens de Cajamarca (Tolima), mais j'habite à Armenia dans un appartement en colocation avec d'autres deux filles qui sont aussi étudiantes comme moi (...) » (p.1) « Voilà deux semaines que je suis au Québec. Mon expérience dans la ville a été agréable mais j'ai eu beaucoup de difficultés. Heureusement, hier j'étais chez moi en train de regarder la télé et je me suis trouvée avec un programme qui parlait du processus d'adaptation et intégration à une nouvelle culture (...) » (p. 8).

257

EQUIPO No. 4. Avatar: Claudia. Joven en misión humanitaria. Mundo ficcional: Chad. Narrador heterodiegético – aloficción:

« Claudia aime se promener avec son chien tous les samedis et explorer la nature de la région. Elle s'appelle Claudia Gómez González, elle a 21 ans ; sa date de naissance est le 8 décembre 1993 (...) » (p.1).

EQUIPO No. 5. Avatar: Andrés. Estudiante. Mundo ficcional: Belgique. Narrador heterodiegético – aloficción:

« Comme d'habitude, Andrés se réveille à 5 heures 30. Il reste là pendant dix minutes et il pense au chronogramme pour faire les devoirs (...) » (p.2). « Finalement, le jour de voyager pour Andrés est arrivé. Sa famille décide de faire un fête de congé, les invités sont les membres de la famille proche, ses amis, sa petite amie (...) » (p. 5). « Le lendemain, Andrés voulait manger tout ce qu'il pouvait pendant le temps qu'il a habité en Belgique. C'est pour cela qu'il est allé au restaurant de l'université, la cantine, endroit

qui lui faisait peur au début de son aventure interculturelle à cause des différences gastronomiques (...) » (p. 13).

EQUIPO No. 6. Avatar: Juan Camilo. Estudiante. Mundo ficcional: Francia. Narrador heterodiegético – aloficción:

« Juan Camilo cohabite avec un femme et un homme ; ils sont étudiants. Il est très gentil avec sa famille, il leur téléphone trois fois par semaine car il habite à Manizales où il étudie (...) » (p.1). « Camilo a accepté l'invitation avec beaucoup d'enthousiasme puisqu'il savait que celles-là étaient les opportunités pour connaître ses nouveaux copains venus de tous les coins de la planète (...) » (p. 9).

EQUIPO No. 7. Avatar: Antoine. Malabarista en el Circo del Sol. Mundo ficcional: Francia. Narrador heterodiegético – no hay aloficción:

« Concepteur graphique avec un diplôme d'anglais. Il a travaillé comme serveur dans un café (...). Il est actif, positif et créatif. Son travail est toujours à l'heure. Toutes les personnes l'aiment (...) » (p.1). "(...) Le jour de la fête est arrivé, Jacques et Clémence sont arrivés à la maison du cirque du soleil pour aller avec Antoine (...) Antoine est content parce que grâce à son style de vie il a eu beaucoup d'opportunités de connaître d'autres cultures et il a appris à accepter les différences entre les traditions et la manière de voir la vie (...) » (pp. 7-8).

258

ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se dan a conocer los resultados del ciclo de evaluación de la investigación comparados a partir de dos momentos: la fase diagnóstica y la fase final. Se pretende demostrar que la CCI así como la CL se incrementaron de manera importante por vía de la Ficcionalidad cuya tipología textual narrativa fue fundamental para dar respuesta a la pregunta de la investigación: ¿La Hermenéutica Crítica y el Aprendizaje Colaborativo desarrollan la CCI en estudiantes de francés lengua extranjera de la Universidad del Quindío a pesar del contexto sociolingüístico mayoritariamente monolingüe?

En primera instancia se presenta la Figura 2 con datos que registran comparativamente los resultados individuales de la Competencia Comunicativa Intercultural:

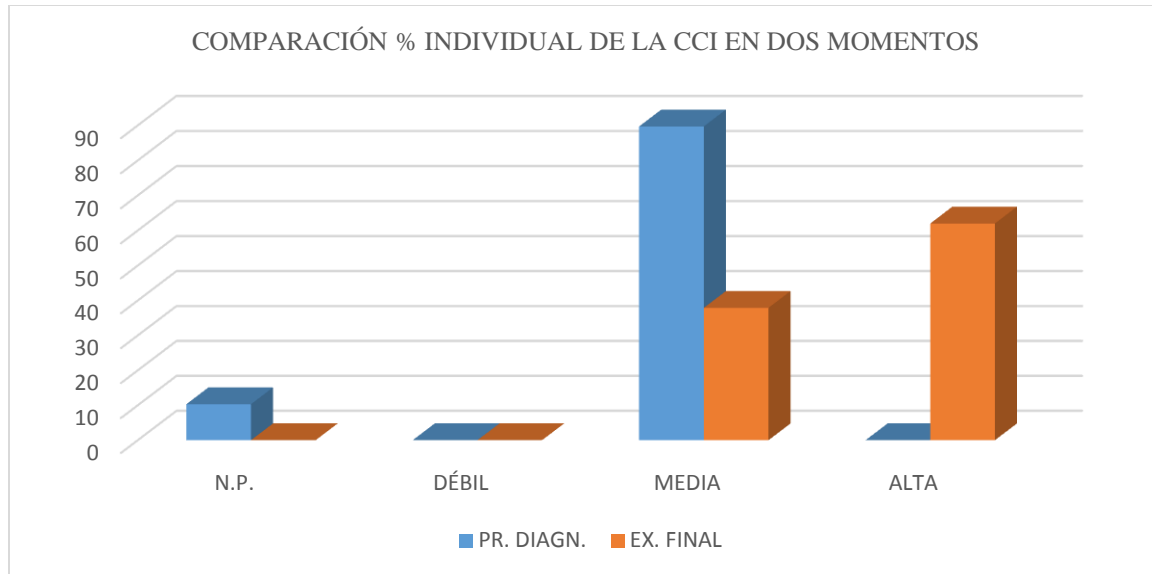


Figura 2. Porcentaje comparativo de resultados individuales de la CCI.

Como se puede observar en la Figura 2, el primer momento, **prueba diagnóstica** (color azul) arroja que el 89,7 % del universo evaluado obtuvo una valoración media (de 2,50 a 3,90), ninguno en el 100 % o alta (4,00 a 5,00), ninguno la reprobó o cualificación baja (0,00 – 2,49) y el 10,3 % no la presentó. En el segundo momento o **examen final** (color naranja) se encontró que solamente el 37,9 % del universo quedó ubicado en la valoración media (2,50 a 3,90) y el 62 % restante se ubicó en la valoración alta (entre 4,0 y 5,0), ninguno la reprobó o calificación baja (0,00 a 2,49) y todos la presentaron. Aunque el contexto sociolingüístico es monolingüe mayoritario, la CCI logró un desarrollo importante que permitió a la vez recrear en el usuario de la lengua una relación intersubjetiva exotópica al considerar al Otro (el compañero de grupo y las relaciones ficcionales de los respectivos avatares) desde la distancia del sí mismo.

La Figura 3 refleja el porcentaje comparativo de resultados individuales de la CL de la prueba diagnóstica y del examen final

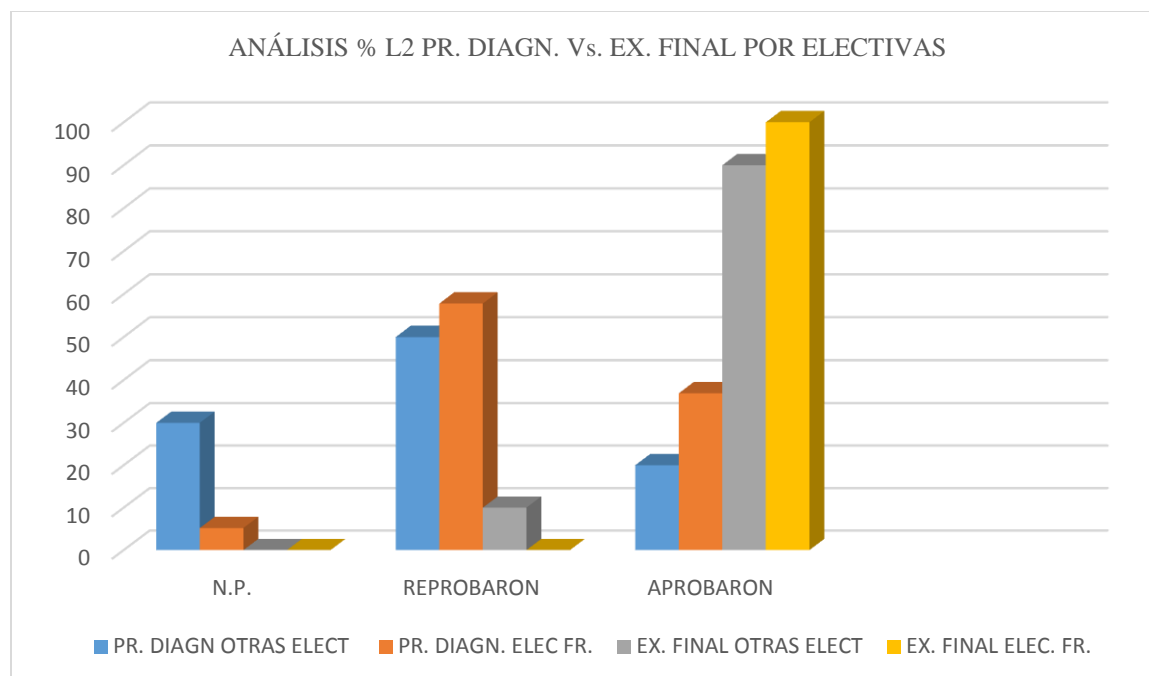


Figura 3. Porcentaje comparativo de resultados individuales de la CL de la prueba diagnóstica y del examen final³

260

Prueba diagnóstica (color naranja): es más alto el porcentaje de estudiantes reprobados que optaron por la electiva profesional en Lengua y Cultura Francesa en relación con los que optaron por otras electivas (57,8 % Vs. 50 % respectivamente)⁴. Esto es comprensible porque el 30 % de los estudiantes que optaron por otras electivas no presentaron dicha prueba mientras que aquellos que optaron por la electiva en francés solo el 5,2 % no la presentó.

Examen final (color amarillo): En ambos grupos poblacionales el 0 % no presentó el examen final. El 10 % de la muestra poblacional que optó por otras electivas reprobó el examen final en tanto que el 0 % de la muestra poblacional que optó por la electiva en Lengua y Cultura Francesa la reprobó. El 90 % de la población que optó por otras electivas aprobó el examen final en relación con el 100 % de la muestra poblacional que optó por la electiva en Lengua y Cultura Francesa.

Por cuenta de las tareas o talleres trazados en la secuencia didáctica realizados en ambiente de aprendizaje colaborativo y llevando a cabo actividades literarias narrativas en la construcción de los mundos ficcionales se pudo constatar el progreso en la CL. En esta fase de corrección no se expresaba nota sumativa alguna. El docente regresaba los

³ Los porcentajes de los resultados individuales se distribuyen por electivas profesionales en escala de 0,0 a 5,0 con mínimo aprobatorio de 3,0.

⁴ En la Universidad del Quindío, Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas, en octavo semestre en la malla curricular actual, los estudiantes pueden optar por una de las siguientes electivas profesionales: traducción, bilingüismo o lengua y cultura francesa.

textos a los estudiantes para que hicieran las correcciones finales; los textos eran remitidos nuevamente al docente para proceder a calificar cada tarea. Este tipo de control del proceso de aprendizaje y el trabajo en equipo en ambiente de aprendizaje colaborativo favoreció especialmente a los estudiantes que mostraron debilidades en lengua extranjera.

Finalmente hay que reconocer que por cuenta de la *Ficcionalidad* como estrategia narrativa los estudiantes generaron en los avatares héroes bajtinianos que encarnan el todo del ser humano, una toma de consciencia intercultural que busca explicar la dialéctica de la identidad del sujeto colonial (León, 2008).

CONCLUSIONES

En general se pueden plantear tres tipos de conclusiones:

Conclusiones de tipo metodológico:

- El aprendizaje colaborativo fue gratamente recibido por todos los estudiantes, particularmente por aquellos que reconocían tener debilidades en lengua meta. La oportunidad de desarrollar tareas conjuntamente proveyó a los estudiantes con menores competencias lingüísticas de cierta seguridad discursiva y evaluativa.
- El aprendizaje colaborativo indudablemente deja mejores resultados a todo nivel en el proceso de enseñanza y de aprendizaje individualmente considerados. De un lado, el docente logra establecer tareas que lingüísticamente toman forma rápidamente para que la lengua meta adquiera sentido práctico. De otro lado, los estudiantes conforman estilos de aprendizaje que se soportan en la exotopía todoroviana, en la ayuda muda, en la co-responsabilidad, en la co-existencia, en la intersubjetividad continua y en el uso de la lengua meta en condiciones reales, lo cual facilita la puesta en escena de la perspectiva accional.
- La puesta en escena de la perspectiva accional como única estrategia metodológica en un contexto monolingüe mayoritario es excesivamente difícil. Sin embargo, gracias al Aprendizaje Colaborativo fue posible hacer uso de la lengua meta en contexto real por cuenta de la relación cara a cara e intersubjetividad de los equipos de trabajo.

261

Conclusiones de tipo intercultural

- La CCI se vio ciertamente desarrollada por cuenta de la Hermenéutica Crítica y del Aprendizaje Colaborativo; la primera como una forma de interpretar la

acción social que se desprendió del trabajo en equipo y de la existencia del avatar y el segundo como una estrategia que exigió en tiempo real el uso de la inteligencia interpersonal para el buen desarrollo y la eficiencia de las acciones mutuas.

- La interculturalidad se problematizó gracias al aprendizaje colaborativo, promoviendo la otredad remisional levinasiana en la realidad académica de los estudiantes a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica desde el mismo instante en que se vieron obligados a conformar equipos de trabajo y a establecer reglas de acción para recrear los pactos ficcionales que darían forma a los mundos ficcionales.
- Los estudiantes crearon relaciones ficcionales basadas en el dialogismo bajtiniano (el yo, el Otro y el tercero) al verse abocados a la negociación continua de las sensibilidades del avatar y a su mundo de la vida (el yo), a su contacto con el Otro y a ponerlo en una escena totalmente desconocida, la escena francófona, el tercero como distinto que se transforma en exotopía: la comprensión del tercero desde una hermenéutica exterior al sujeto.

Conclusiones de tipo epistemológico:

262

- A partir de las lecturas que hacen los estudiantes puede concluirse que el proyecto habría arrojado mejores frutos si se hubiera desarrollado interdisciplinariamente con un docente del programa de filosofía, con el fin de llevar a mejor término la *Hermenéutica Crítica*.
- La exotopía todoroviana conduce a la aprehensión de la otredad remisional levinasiana con lo cual se amplía el ángulo comprensivo de la interculturalidad, superándose los límites que establece la otredad observacional que constituye la CCI.
- La *Hermenéutica Crítica* es un puente relevante para incluir la interculturalidad en tanto que mundo de la vida habermasiano en la didáctica de la lengua extranjera en contexto mayoritariamente monolingüe; gracias a la *Fenomenología* el investigador amplió la lectura significativa de los datos y no debió conformarse con una lectura cuantitativa.
- La inteligencia interpersonal surge a medida en que se van leyendo las narraciones ficcionales; este componente de las inteligencias múltiples de Gardner es un elemento que coincidió con algunas categorías y subcategorías y con las características del aprendizaje colaborativo.
- Mediante la ficcionalidad se construye un dialogismo bajtiniano creativo entre autor (estudiantes) y héroes (avatars) depositándose en el segundo la totalidad de lo que se concibe en la humanidad. En ese acto se deposita la autoconciencia de los primeros en los pactos ficcionales que se estipulan para darles vida a los

segundos. Ese es quizá el acto hermenéutico-crítico más sobresaliente de este trabajo.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2006). El otro en Levinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4(2), 02-17.
- Álamo-Felices, F. (2014). El concepto de ficcionalidad: teoría y representaciones textuales. *Revista de Literatura*, 76(151), 17-37.
- Arteta, M. (2017). La hermenéutica crítica de Habermas: una «profundización» de la hermenéutica gadameriana. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 21(02), 27-39.
- Buitrago-Gómez, L., Hernández-Velásquez, R., y Torres-Jiménez, L. (2010). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Cabrera-Murcia, E. (2004). Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSLC): su estado actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-16.
- Čaňková, M., Chavdarova, S., Golubina, K., Huber-Kriegler, M., Ivanus, D., Kačkere, A., Wiesinger, S. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Galisson, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(128), 497-510.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Harris, M. (2001). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- León, C. (2008). *El color de la razón y del pensamiento crítico en las Américas* (Tesis doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Levinas, E. (2012a). *Totalidad e infinito, Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Levinas, E. (2012b). *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Librairie Générale Française.

- López-Acero, H. (2013). *Metafísica y nihilismo*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Luque-Durán, J. (2004). Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 24, s.p. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies21/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Mora-Mérida, J., y Martín-Jorge, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(04), 67-92.
- Sánchez-Martínez, J. (2011). Cibercultura: semiótica del avatar y los mundos virtuales. *Veredas, revista del pensamiento sociológico*, 12(22), 33-44.
- Suñol, V. (2008). *Mimesis en Aristóteles. Reconsideración de su significación y su función en el Corpus Aristotelicum* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Tonkonoff, S. (diciembre, 2010). *¿Qué es y para qué sirve una Heterología? VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Memoria Académica, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5058/ev.5058.pdf
- Zbinden, K. (2006). El yo, el otro y el tercero: el legado de Bajtín en Todorov. *Acta Poética*, 27(01), 325-339.

SOBRE EL AUTOR

Jorge Hernán Herrera Pineda

Magíster en Didáctica del francés lengua extranjera de la Universidad del Rosario, Especialista en Filosofía de la Ciencia de la Universidad El Bosque, Especialista en alta gerencia de la Universidad Industrial de Santander y Licenciado en lenguas modernas de la Universidad del Quindío. Se desempeña como docente de planta, área de francés, investigador en didáctica de las lenguas extranjeras, del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. Es miembro del grupo de investigación Estilos de aprendizaje de idiomas extranjeros-bilingüismo (ESAPIDEX-B). Áreas de interés académico: la interculturalidad en la didáctica de las lenguas-culturas y la dimensión humanística de la educación.

Correo electrónico: jhherrera@uniquindio.edu.co

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Herrera Pineda, J. H. (2018). La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas-culturas extranjeras. *Lenguaje*, 46(2), 242-265. doi: 10.25100/lenguaje.v46i2.6582