

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN GANADOR DE LA TERCERA EDICIÓN
DEL CONCURSO LITERARIO “ÁFRICA CON Ñ”**



**Aproximación a la competencia intercultural en la
enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en la
secundaria en Camerún: propuesta de una actividad de clase para
desarrollar las habilidades y actitudes interculturales de los alumnos.**

Pascaline Linda Ngameni Nebouet

INDICE

INTRODUCCIÓN

I. MARCO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE E/LE

I.1. Impacto del español en la región subsahariana

I.2. Enseñanza de E/LE en Camerún

I.2.1. Contexto sociolingüístico camerunés

I.2.2. El español como lengua extranjera en el sistema educativo camerunés

I.2.3. Metodología de enseñanza/aprendizaje de E/LE en Camerún

I.2.4. Problemas actuales en la enseñanza de E/LE en Camerún

II. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

II.1. Concepto de la cultura y de la interculturalidad

II.2. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

II.3. La competencia intercultural y la enseñanza de una lengua extranjera

III. EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN CAMERÚN

IV. PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD DE CLASE

V. REFLEXIONES FINALES

CONCLUSIÓN

Resumen: Actualmente, se sabe que el interés por las interacciones interculturales sigue creciendo a pesar del hecho de que no es fácil para dos individuos conversar si no comparten una misma lengua. Para facilitar la comprensión mutua de hablantes de diferentes lenguas, es necesario conocer y comprender las demás culturas. De ahí, la importancia del componente intercultural. El punto de arranque del trabajo que estamos realizando gira en torno a cómo fomentar la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria en Camerún.

Palabras clave: competencia intercultural, enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, pedagogía intercultural, consciencia intercultural

INTRODUCCIÓN

El español, también llamado castellano, es el idioma oficial de España, de la mayor parte de los países de América Latina e incluso de Guinea Ecuatorial¹. El español está adquiriendo una enorme proyección internacional y despierta cada vez más interés en el mundo. Por lo tanto, el interés que hoy existe por aprender el español es evidente. Los datos del informe “El mundo estudia español” del Ministerio de Educación y Cultura (2014:7) indican que el número de jóvenes de países no hispanohablantes interesados en aprender español crece cada año por razones diversas: comerciales, laborales, culturales, turísticas, científicas o de otro tipo.

Con objeto de situar nuestro trabajo, podemos mencionar que hoy en día, una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas es indispensable. El presente trabajo de investigación se refiere entonces al tema de la competencia intercultural (en adelante CI) en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante E/LE). Es un tema que ha merecido la atención de estudios de diversos campos y áreas tales como la etnología, la antropología, la lingüística, la didáctica de lenguas extranjeras y lenguas segundas, etc. Actualmente, se sabe que el interés por las interacciones interculturales sigue creciendo a pesar del hecho de que no es fácil para dos individuos conversar si no comparten una misma lengua. Cada individuo está rodeado por varias culturas y es necesario aprender los unos de los otros con el fin de evitar malentendidos, choques culturales, y tener nociones de respeto, empatía y tolerancia hacia el otro. Para facilitar la comprensión mutua de hablantes de diferentes lenguas, es necesario conocer y comprender las demás culturas. De ahí, la importancia del componente cultural. Por ello, es fundamental la adquisición de una CI. En el marco de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, se tiene que ayudar a los estudiantes a descubrir la lengua y la cultura extranjeras con el fin de desarrollar sus competencias interculturales.

En el caso de Camerún, muchos estudios revelan que la mayoría de los profesores de E/LE en Camerún desconoce, respecto a la práctica, los diferentes métodos y técnicas de enseñanza (Belinga, 1996). Sin embargo, el Consejo de Europa preconiza el enfoque intercultural en la enseñanza de idiomas y, por consiguiente, la atención se centra ahora en el profesor como mediador intercultural. Así pues, queremos, en este trabajo, hablar de la importancia de la enseñanza de la cultura en la enseñanza de E/LE en la secundaria en Camerún. Nos basamos en el principio según el cual el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo requiere aprender la gramática, las palabras, las frases, etc. sino también la cultura del país de la lengua meta. Asimismo, para dominar una lengua extranjera, hace falta comprender su entorno social y cultural.

Sin embargo, en la mayor parte de las clases de lenguas extranjeras, la CI no se suE/LE trabajar. Se nota que la cultura sigue teniendo un papel subalterno. La mayoría de los profesores se limita a exponer a los alumnos contenidos culturales que se recogen en los libros de texto; dejando de lado aspectos fundamentales como los valores y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales (Sercu, et. al. 2005: 120). Pues, nos proponemos reflexionar sobre el lugar de la competencia

intercultural en la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria en Camerún y proponer un modelo de su integración en la enseñanza de E/LE.

Por eso, nos proponemos ofrecer un panorama general de la enseñanza de E/LE en la secundaria en Camerún. En primer lugar, presentamos de manera breve el marco histórico de la enseñanza de E/LE en África Subsahariana en general y en Camerún en particular con el fin de justificar el enorme interés por el aprendizaje del español que se observa en este continente africano. Junto a este marco general, se analizan varios aspectos clave del término competencia intercultural. Seguidamente, se aborda la implantación de esta terminología en las prácticas docentes. Finalmente, se ofrece la propuesta de una actividad de clase para trabajar la CI; con el fin de innovar las prácticas docentes para así garantizar mejores condiciones para la enseñanza de E/LE en la secundaria en Camerún.

1 Guinea Ecuatorial, junto con el Sáhara Occidental, son las únicas ex colonias españolas en África. La presencia actual del español en esas tierras es fruto de los vestigios de la colonización española.

I. MARCO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE E/LE

I.1. Impacto del español en la región subsahariana

El conocimiento de lenguas distintas de la primera (L1) se ha convertido hoy en día en una necesidad indiscutible. Junto a algunos idiomas como el inglés, el chino mandarín o el francés, entre otros, la lengua española goza incluso de una importante proyección científica, política, económica y cultural, más allá de sus fronteras nacionales, que a nadie deja indiferente. Es ésta quizás una de las razones por las que muchas personas manifiestan en todo el mundo su deseo de aprenderla y por las que su conocimiento se convierte en un imperativo, en una exigencia, hoy en día. Gracias a ella, las culturas de los pueblos se transmiten de una a otra generación. La promoción de esta lengua, en un mundo cada vez más globalizado del siglo XXI, se efectúa por medio de políticas lingüísticas y/o educativas, explícitas o implícitas. Pero conviene también recordar que hay países en los que esta lengua ha surgido por otras circunstancias, países, como África, en los que ha sido impuesta por los antiguos colonizadores.

De hecho, concentrándonos ahora en nuestro continente, África, más concretamente África subsahariana, encontramos que el español, fuera de Guinea Ecuatorial donde es una de las lenguas oficiales, es un idioma presente en muchos países subsaharianos y se enseña como lengua extranjera. Según apunta Álvaro Durántez Prados,

Con la excepción ecuatoguineana señalada (400.000 habitantes), el español es una lengua poco estudiada y promovida en un subcontinente donde predominan, como idiomas oficiales, dos grandes lenguas internacionales, el inglés y el francés, seguidas del portugués (Álvaro Durántez Prados, 2004:1).

En otras palabras, en África subsahariana, el idioma español es muy poco promovido y las lenguas heredadas de la colonización son muy a menudo las lenguas impuestas en la escuela. En cuanto al lugar donde aprenden este idioma, en los países francófonos van a clase en el colegio y, en el caso de los países anglófonos y lusitanos, se estudia en las universidades que lo ofrecen o en centros privados.

Ahora bien, un punto de partida para analizar la enseñanza de E/LE en un territorio es observar si existen sedes del Instituto Cervantes, organismo dirigido a la promoción y enseñanza del español. Con esta finalidad, a la hora de analizar el panorama de la lengua española en África, es recomendable dividir este extenso continente en dos partes: África del Norte, compuesta de 10 países, y África subsahariana, con 46 países. Javier Serrano en su conocido libro *La enseñanza del español en África Subsahariana*, publicado por el Instituto Cervantes en 2014, incluye capítulos que ofrecen reflexiones teóricas y didácticas sobre problemas específicos de E/LE en contextos subsaharianos. Según menciona en su libro, el español, a pesar de ser un idioma muy poco promovido, tiene un lugar muy importante en esta zona geográfica, así como lo muestran los datos que consideran a África como uno de los continentes con mayor número de estudiantes de español, concentrándose la mayoría en África Subsahariana. El número de estudiantes de español en África Subsahariana es diez veces superior al de los estudiantes de español en el Norte

de África. De los 511.186 estudiantes de español como lengua extranjera en África, sólo 97.649 provienen del norte de África, mientras que la amplia mayoría (413.537) proviene de África Subsahariana (Serrano, 2014).

En cambio, a pesar de esta realidad tan positiva, atrae la atención que hoy, en todo el territorio africano, hay once Institutos Cervantes en África del Norte y sólo uno en África Subsahariana, concretamente en Dakar (Senegal). Es sorprendente que la inversión para la promoción del español se haya concentrado en la parte norte de África, pero sin apenas un apoyo para los profesores de español en países subsaharianos. España realiza más esfuerzos por atender a los 30.000 estudiantes de español de China que a los 400.000 de Benín, por ejemplo. De ahí que exista una discordancia entre lo que África Subsahariana aporta al español y lo que España le aporta en términos de apoyo. Esto significa que, en cierto sentido, si en la región subsahariana de África se habla español no es gracias a España; dado que la escasa presencia del Instituto Cervantes allí no favorece la difusión del español en este territorio, como ya se ha apuntado.

No obstante, hemos de ser conscientes de que, de acuerdo con lo que añadió Serrano en una entrevista sobre la presentación de su libro *La enseñanza del español en África Subsahariana* (2014), “no se trata tanto de abrir más sedes del Instituto Cervantes en esos países, sino de apoyar a los docentes que ya están allí”. Añadió: “Hay que invertir en varias cosas: desde luego, en formación de profesores, que no se ha invertido nada; o en actualización de los currículos, en adaptaciones de los materiales didácticos y de los manuales de español, porque todo eso está obsoleto y no hay nadie que se ocupe de ello”².

Al analizar los datos presentados en *El Español: una lengua viva. Informe de 2017* del Instituto Cervantes y los publicados en el libro de Serrano (2014), comprobamos que África Subsahariana cuenta ya con cinco países que se encuentran entre los doce países con más estudiantes de español en el mundo. La información de la figura siguiente corrobora la demanda existente por aprender español en esta parte del mundo.

² FundéuBBVA, *Los estudiantes de español en África subsahariana se triplican de 2006 a 2014* (2014), consultado en <https://www.fundeu.es/noticia/los-estudiantes-de-espanol-en-africa-subsahariana-se-triplican-de-2006-a-2014/> el 15/05/2018.

Los doce países del mundo con más alumnos de español. (Serrano Avilés, 2014)

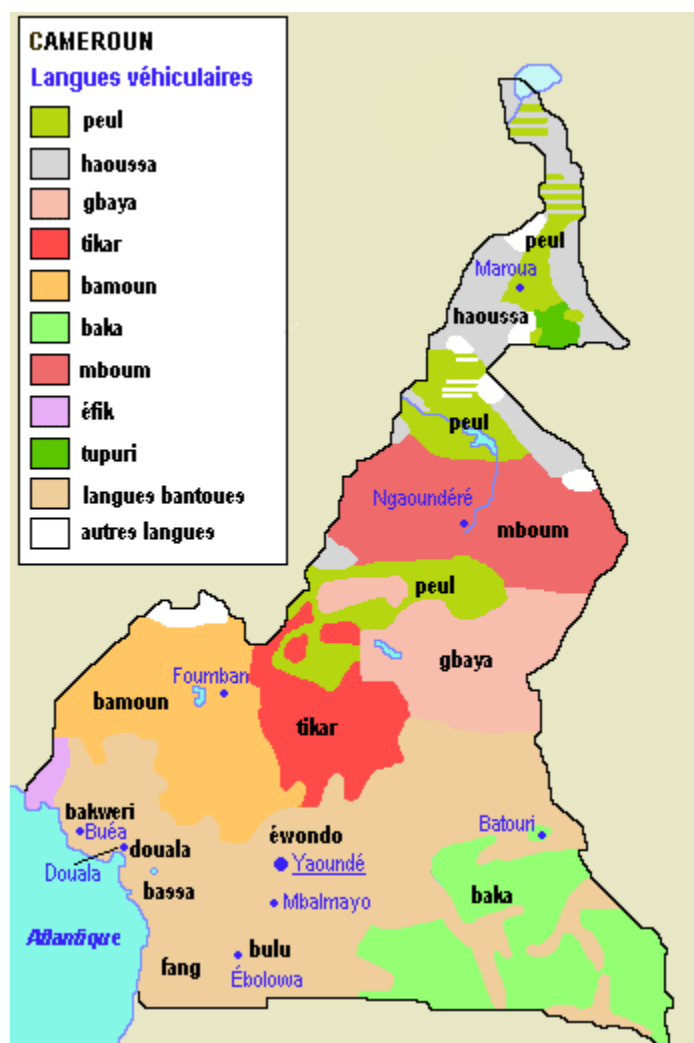
Número	Países	2014
1	Estados Unidos	7.820.000
2	Brasil	6.120.000
3	Francia	2.175.620
4	Reino Unido	519.660
5	Alemania	453.252
6	Benín	412.515
7	Italia	410.919
8	Polonia	390.000
9	Costa de Marfil	341.073
10	Senegal	205.000
11	Camerún	193.018
12	Gabón	167.410

Por lo que se refiere a las políticas oficiales para apoyar la difusión del español en África negra, debido a la crisis económica española, se cancelaron en 2012 todos los programas de lectorados de español financiados por la Agencia Española de Cooperación internacional para el Desarrollo (AECID), creados en 2006, en muchas universidades de países de África Subsahariana salvo uno en Etiopía (Serrano, 2014). También, recientemente, el Instituto Cervantes y la Fundación Mujeres por África firmaron un convenio de colaboración que pretende incrementar el conocimiento, el uso y la demanda del estudio del español en África en general y especialmente en África Subsahariana (Instituto Cervantes, 2018). Se conoce como el “Plan África” para la promoción del español en África. Asimismo, la Fundación Mujeres por África inició un concurso literario llamado “África con ñ”, dirigido a mujeres africanas que estudian y/o escriben en español; cuyo objetivo es promover el uso del español en África.

I.2. Enseñanza de E/LE en Camerún

I.2.1. Contexto sociolingüístico camerunés

Camerún es un país de África central limitado al norte por la República de Chad, al sur por Gabón, al oeste por el Nigeria, al este por la República Popular de Congo y la República centroafricana. Tiene aproximadamente una población de 25 millones de habitantes con una superficie de 475.440 km². Fue objeto de disputa colonial entre Francia, Inglaterra y Alemania. Tras la derrota de los alemanes de la Guerra Mundial, la colonia de “Kamerún” fue dividida entre Francia y Gran Bretaña, lo que causó la división del territorio en dos partes aún existentes hoy en día: una parte francófona y otra anglófona.



Fuente: Jacques Leclerc 2014

En la época colonial, los colonizados veían la intrusión de lenguas internacionales como algo negativo; pero en la actualidad, este hecho se convierte en un aspecto positivo ya que permite calificar al territorio de plurilingüe. Manga (2011:7) menciona a este propósito que “Esta realidad sociolingüística ayuda a los alumnos en su propia formación como seres humanos, en sus viajes y en las relaciones sociales que establecen para asegurar su inserción social en este mundo tan complejo”.

Camerún es un país caracterizado por su gran diversidad lingüística. Es un país bilingüe con el predominio del inglés y francés como lenguas oficiales³. Además de estas lenguas oficiales, en Camerún se hablan más de 250 lenguas (el medumba, el duala, el haoussa, el peul, el bété, el bassa, el bulu, el ewondo, el ffulde, el bamoun, etc.). Este país se convirtió así en un entorno plurilingüe debido a esta convivencia de lenguas locales y las traídas por la colonización y su deseo de relacionarse con otros pueblos (Manga, 2011). Se resalta que el individuo multilingüe tiene más ventajas de aprender otras lenguas e insertarse en cualquier otra sociedad. Sin embargo, en el sistema educativo, las lenguas oficiales ya mencionadas tienen primacía sobre las lenguas locales y por consiguiente siguen siendo las lenguas de educación, de la administración y de los medios de comunicación. Este hecho se explica por la llegada de los colonizadores que impusieron sus lenguas como primeras y únicas para la instrucción (Sow, 1977). Otra explicación a este hecho puede darse por el elevado número de las lenguas locales.

Es necesario hacer algunas precisiones sobre el contacto entre las lenguas extranjeras y las lenguas locales en Camerún que dieron a luz otras lenguas como el “pidgin english”, el “camfranglais”. El “pidgin english” es un inglés falso y es más hablado en el territorio camerunés y es utilizado como lengua vehicular entre francófonos y anglófonos (ejemplo: *that pikin is fine sote*; para decir este niño es bonísimo). En cuanto al camfranglais, es una mezcla del francés, del inglés, de la lengua local y del “pidgin english” (ejemplo: *ma reme va bye mes shoes demain*; para decir mi madre comprará mis zapatos mañana). La alternancia del español y del francés está también presente en la comunidad camerunesa. Es común oír expresiones tales como *le hermano*, *le maestro*. Son mucho más usadas en cartE/LEs y para nombrar tiendas.

También, cabe precisar que en Camerún se está adoptando una política lingüística que tiene como objetivo estimular el desarrollo del aprendizaje de las lenguas locales. Así, en la Universidad de Yaundé I (UYI) se creó el Departamento de Lingüística General Aplicada para estudios lingüísticos sobre las diferentes lenguas locales de Camerún. Asimismo, en la Escuela Normal Superior (ENS) se creó el Departamento de lenguas y culturas camerunesas.

³ En Camerún el francés y el inglés son las dos lenguas oficiales. Sin embargo, estas lenguas se reparten de manera desigual en todo el territorio. El francés es la lengua la más hablada ya que de las diez regiones que consta el país, ocho son francófonas mientras que sólo dos son anglófonas.

Otro aspecto que podemos mencionar es la inclusión de lenguas extranjeras como segunda lengua en el sistema educativo camerunés; entre otras, el español, el alemán, el árabe, el portugués, el latín, el italiano, el chino. Los tres primeros idiomas son llamados lenguas vivas II y se enseñan en el sistema educativo francófono a partir del tercer curso del bachillerato. Sin embargo, estas lenguas no tienen peso frente a las demás lenguas oficiales mencionadas. Asimismo, conviene recordar que en Camerún, el idioma español, objeto de nuestro estudio, no sirve todavía de medio de comunicación corriente aunque se pueda notar un considerable avance en su aprendizaje. Este aprendizaje, como vemos a continuación, se hace tanto en contextos formales como informales.

I.2.2. El español como lengua extranjera en el sistema educativo camerunés

Como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza de E/LE en Camerún así como en casi todas las ex colonias francesas, se llevó a cabo durante el período colonial siguiendo el modelo del currículo francés de la Educación Secundaria. La educación en Camerún está concretada en las escuelas primarias, secundarias y las instituciones de enseñanza superior. Cabe señalar que Camerún tiene dos subsistemas educativos: el subsistema francófono y el subsistema anglosajón. Sin embargo, la enseñanza de las lenguas extranjeras se hace en el subsistema francófono. En cuanto a la enseñanza de E/LE, se realiza desde hace más de sesenta años, y es una materia educativa oficial que, al igual que las demás lenguas extranjeras (alemán, árabe, etc.), se estudia como materia ofertada para estudiantes de Institutos de Educación Secundaria, tanto públicos como privados, y para estudiantes universitarios del sector público y privado. Didier Foti Koko lo explica en estas palabras:

El alemán, el italiano, el árabe y el español son llamados lenguas vivas II y enseñados a partir del tercer curso del bachillerato (tercer año de la enseñanza secundaria). De estas lenguas, el alemán y el español son más solicitados por los alumnos que las demás. La enseñanza secundaria consta de dos ciclos; el primer ciclo se hace en 4 años y se termina con el diploma de "B.E.P.C". El segundo ciclo o ciclo de especialización se hace en 3 años y se termina con el Bachillerato. Camerún es el único país de África que mantiene el examen de "Probatoire" como condición de admisión en el último curso de la enseñanza media (Didier Foti Koko, 2009: 109).

I.2.3. Metodología de enseñanza/aprendizaje de E/LE en Camerún

La preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, cuyo objetivo principal es hacer más eficaz la adquisición de lenguas extranjeras. A la hora de describir el proceso de enseñanza del español en Camerún, se da prioridad a los distintos métodos y manuales de enseñanza. En cuanto a los métodos de enseñanza, se hace hincapié en la formación lingüística y en los diversos aspectos de civilizaciones española e hispanoamericana, así como en la literatura.

Se puede afirmar que se produjo un cambio real en los últimos años. En efecto, antes, los profesores de español solían usar métodos "tradicionales". Era privilegiado el método de

gramática y traducción, o método bilingüe, en el que el profesor enunciaba y explicaba en francés las reglas de la gramática española y, para que los alumnos entendiesen correctamente el sentido de los ejemplos dados en español, los traducía en francés. Otro método que se empleaba era el de la lectura-traducción que consistía en enseñar a leer textos redactados en español, con una traducción dada por los manuales o comentada por los profesores con el propósito de familiarizar a los alumnos con la lengua española. Pero, en realidad los alumnos no practicaban realmente la lengua ya que seguían pensando en francés (Belinga, 1996).

De acuerdo con estas orientaciones, el profesor era el único que poseía el saber y la verdad. Ponía énfasis en la corrección gramatical y estaba en el centro del aprendizaje, tomando siempre las decisiones sobre qué y cómo enseñar. El alumno adoptaba una actitud pasiva en la enseñanza. En la actualidad, el profesor persigue otros objetivos y decide pasar a una enseñanza comunicativa. Ahora el profesor desempeña el papel de guía: pone al alumno en una situación de comunicación que necesita comprender. El aprendizaje según el enfoque comunicativo tiene que ser significativo. En el punto siguiente exponemos de manera breve lo que propone el Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) para fomentar el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas.

El MCERL

El MCER es un proyecto de política lingüística desarrollado por el Consejo de Europa para suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Funciona en Europa y también en otros países como una herramienta para resolver y mejorar las dificultades de los estados miembros en materia de enseñanza de lenguas. El MCER propone un enfoque centrado en la acción, en que se considera al aprendiente de una lengua extranjera como miembro de una sociedad en la que tiene que realizar tareas reales y motivadoras. Pues, los aprendices de las lenguas extranjeras son considerados como agentes sociales y por lo tanto, lo que tienen que aprender tiene que ver con sus necesidades y con la sociedad.

Entonces, el aprendizaje tiene que ser significativo; las actividades propuestas tienen que ayudar a los alumnos a desarrollar las destrezas lingüísticas (expresión, escritura, lectura, comprensión, interacción). Asimismo, los profesores tienen que buscar estrategias para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera, siempre teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. El MCERL menciona que:

Por ejemplo, algunos alumnos no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que sólo les interese precisamente la comprensión de textos escritos. Sin embargo, eso no implica necesariamente que dichos alumnos vayan a limitarse a las formas hablada y escrita de la lengua, respectivamente (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 130).

Creemos que la adaptación del MCER puede ser de gran utilidad para la mejora de la calidad y eficacia de la enseñanza / aprendizaje del E/LE en Camerún. Además, consideramos que hoy por hoy enseñar el E/LE quiere decir formar a aprendientes que

sepan comunicarse en castellano, aptos para interactuar con hispanohablantes nativos, tanto en el mundo académico, profesional como extraescolar.

I.2.4. Problemas actuales en la enseñanza del E/LE en Camerún

Belinga (1996), en su tesis doctoral titulada *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*, realiza una investigación sobre la situación de la enseñanza del español en Camerún y afirma lo siguiente:

Uno de los mayores problemas que encaran los docentes de E/LE en Camerún, es el gran número de alumnos por aula (cien alumnos). Es muy difícil hacer un buen seguimiento de cien alumnos en cada aula de E/LE. Al lado de este problema, se halla otro, que es la escasez del material didáctico adecuado y pertinente para desarrollar los aspectos tanto de la competencia gramatical como los de la competencia comunicativa. Hay también un gran desconocimiento, en el plano de la práctica, de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza de E/LE. Al margen de los métodos de gramática y traducción del método audiolingual, muchos docentes entrevistados (un 95%) desconocen los demás métodos y técnicas de enseñanza de idiomas extranjeros (Belinga, 1996:133).

A lo anterior se puede añadir el hecho de que Guinea Ecuatorial es el único país que habla español en todo el continente; y, por consiguiente, no existe un ambiente de cooperación cultural viable con los países hispanohablantes. Las consecuencias resultan en el hecho de que se nota la ausencia de una verdadera política de promoción del castellano y de un programa riguroso para la formación de los profesores. A este problema se suman las dificultades económicas, más o menos pronunciadas según el país, que han causado problemas como las deficiencias en la formación de los profesores, la falta de aulas y de materiales didácticos.

Mbarga (1995:245) sigue el camino similar haciendo hincapié en la formación docente y menciona que los profesores en Camerún se reparten en dos grupos: los profesionales, constituido por gente académicamente capacitada para enseñar el español. Se trata principalmente de hombres y mujeres graduados en la Universidad de Yaoundé 1 (la Facultad de Letras, y la Escuela Normal Superior que forma, entre otros, a los profesores de español de enseñanza media) y, muy secundariamente, de personas salidas de universidades extranjeras, y los aficionados, aventureros de la enseñanza que, sin ninguna formación universitaria o profesional, pretenden enseñar el español. Por consiguiente, esto trae consigo la escasez de auténticos profesionales y la contratación, por tanto, de personas que no están capacitadas para esta labor.

Por lo que respecta a la formación de los docentes de español en la Educación Secundaria, Belinga (1996) menciona:

La enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Camerún carece aún de un marco teórico científico que permita a los docentes saber organizar, seleccionar y desarrollar los saberes idiomáticos que potencian la competencia comunicativa en el aula. Según mis últimas investigaciones en este ámbito, esta carencia de un marco teórico lingüístico y didáctico se debe al modelo de formación actual existente en la Universidad y la Escuela Normal Superior de Yaoundé I. Los profesores de lengua española desconocen en profundidad las distintas escuelas

lingüísticas que deberían sustentar su actuación en el aula, en función del modelo lingüístico E/LEgido para desarrollar sus objetivos de enseñanza de E/LE (Belinga, 1996:132).

Se notan también carencias de materiales y recursos didácticos. El profesor puede escoger libros y textos si sigue los objetivos fijados por el programa. Por eso, acude también a periódicos. Se nota que muy pocos son los alumnos que poseen libro propio y, por lo tanto, el profesor suE/LE usar textos mecanografiados o fotocopiados. Falta material didáctico y los profesores tienen que resolver muchos problemas.

Muchos pedagogos reconocen la importancia de la enseñanza de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Considerando que el adjetivo intercultural designa realidades semejantes pero diferentes, por lo tanto, una revisión de términos relacionados a la interculturalidad resulta inevitable.

II. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

II. 1. Concepto de la cultura y de la interculturalidad

Para clarificar el abanico de opciones que podemos encontrar dentro de lo que se ha convenido en llamar “competencia intercultural”, recurrimos a diversos estudios. Actualmente se sabe que el interés por las interacciones interpersonales sigue creciendo, a pesar del hecho de que no es fácil para dos individuos conversar si no comparten una misma lengua o si no tienen los mismos patrones culturales. Para facilitar la comprensión mutua de hablantes de diferentes lenguas, es necesario conocer y comprender las demás culturas. De ahí la importancia del componente intercultural. La comunicación actual entre dos personas es el resultado de múltiples métodos de expresión desarrollados durante siglos. Los gestos, el desarrollo del lenguaje y la necesidad de realizar acciones conjuntas tienen un papel también importante. Sin embargo, las relaciones interculturales deben basarse en el respeto a la diversidad y al enriquecimiento mutuo.

No se puede hablar de interculturalidad sin aludir al concepto de cultura. La cultura se construye en la interacción; no se puede entender la comunicación si no es a partir de la cultura. Por lo tanto, la noción de comunicación intercultural se identifica a la interculturalidad que se diferencia del pluralismo. Mientras la pluriculturalidad se ocupa de las variedades culturales presentes en una comunidad, la interculturalidad tiene como objetivo promover el diálogo y el acercamiento entre culturas. Una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas (Rodrigo Alsina 1999: 72).

Según la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001)⁴, la cultura se define como el

⁴ Consultado en <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/> el 20/07/2018.

conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias

El entusiasmo por conocer cómo se difunde la cultura en diferentes partes del mundo, da nacimiento a la disciplina la Comunicación Intercultural, ya que una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas. Es difícil adoptar el concepto de comunicación a causa de los clímax de opiniones con el objetivo de mejorar las investigaciones. La comunicación intercultural se ocupa de los encuentros entre naciones y pueblos de diferentes culturas. Este término surgió por primera vez en los años cincuenta en el libro *The silent language* (1959) del investigador antropólogo norteamericano Edward T. Hall reconocido como el padre fundador de esta disciplina. Rodrigo Alsina (1999), también uno de los investigadores de la comunicación intercultural, habla de la comunicación intercultural interpersonal y de la comunicación intercultural mediática. La comunicación interpersonal supone la comunicación entre miembros de diferentes grupos dentro del mismo sistema sociocultural. La comunicación mediada consiste en comparar la información de un acontecimiento en medios de distintos países.

Existen diferencias entre las culturas, lo que justifica, a veces, los conflictos entre dichas culturas. Algunos estudios han demostrado que son muchas las culturas que sufren de estereotipos y eso tiene consecuencia en la interacción. Martin se refiere a los pensamientos de Braithwaite et al. (1997) Carbaugh 2005; Philips 1993; Scollon2007) y afirma: "Several studies of Native American and "Anglo" communication in classrooms show how these intercultural dynamics have disadvantaged Native American students because of Anglo assumptions about poper interaction and what constitutes knowledge in classrooms" (2012: 26).

Ser consciente de la diversidad cultural permite erradicar la discriminación. Hoy, como cada día en el mundo, sufrimos de los peligros del etnocentrismo y de los estereotipos que amenazan o dificultan los intercambios culturales. De esta manera, la comprensión, el reconocimiento de la diversidad cultural por parte de los miembros de una sociedad favorece el enriquecimiento cultural, el respeto mutuo y una mejor convivencia social.

II. 2. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

El método o enfoque comunicativo vino como rechazo a los enfoques estructurales. Este método concierne sólo el uso de la lengua y concede menos importancia a los aprendizajes lingüísticos. Se da menos importancia a los conocimientos lingüísticos y se privilegia el uso de la lengua meta; las lenguas se aprenden para comunicarse con otros en la vida real; se se/Ecciona los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo (Sánchez, 1992:409). En este método, las cuatro destrezas son desarrolladas. Melero

Abadía (2000:103-104) resume los principios didácticos más generales presentes en una clase que sigue el enfoque comunicativo de esta manera:

- Clara orientación del proceso de aprendizaje hacia los contenidos que ayudan a los alumnos a orientarse en un nuevo mundo.
- Papel activo por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Variación en las formas de trabajar: individual, en parejas o en grupos, dependiendo de las posibilidades del grupo, de los objetivos y del proceso de aprendizaje.
- Cambio en el papel del docente, que ya no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador del aprendizaje.
- Materiales de enseñanza abiertos y que se puede revisar teniendo en cuenta los objetivos y las necesidades de los estudiantes.

En la interacción interpersonal, el componente intercultural es un elemento muy esencial para el desarrollo de la competencia intercultural. Así, la definición que podemos dar a la competencia intercultural es, en términos de Chen y Starosa (1996), la habilidad para negociar los significados culturales y para actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes.

Otra persona a quien hace falta mencionar es Michael Byram (1995). Él opinaba que, al lado de una competencia comunicativa, el estudiante debería desarrollar una CI. En efecto, ya se nota la necesidad de integrar la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. La finalidad de la enseñanza intercultural es hacer posible la comunicación activa con locutores de la lengua meta; lo que constituye la parte comunicativa (competencia comunicativa) de la enseñanza. Por lo tanto, no es posible comunicar en situación real sin compartir algunos conocimientos y prácticas culturales. A esto se puede añadir que no se puede separar la lengua de la cultura.

En esta realidad en constante transformación, la adquisición de la CI es un factor muy relevante, permitiendo a individuos entrar en relaciones con otros individuos de otras lenguas y culturas para superar las diferencias y asegurar la armonía social. Por lo general, los estudios sobre la interculturalidad consideran que el desconocimiento de los diferentes aspectos culturales del “otro” puedan causar problemas de intercambio que surgen, en la mayoría de los casos, debidos a una mala interpretación de lo que éste intenta decir (Oliveras, 2000). Por lo tanto, se deduce que los malentendidos y las representaciones sociales, influyen negativamente en los intercambios y en los encuentros interculturales.

Se hace necesario reflexionar sobre mecanismos de inclusión de rasgos culturales en la educación, que partan del respeto, de la comprensión mutua entre personas de diferentes etnias o culturas. En el cuadro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, las competencias lingüísticas no pueden resolver solas estos problemas. Aplicar la competencia intercultural

en clase de lengua es preparar a los aprendices a comunicar con el otro o con personas de otras culturas y ser capaces de comprenderlo/las mejor.

II.3. La competencia intercultural y la enseñanza de una lengua extranjera

Hemos visto que en la enseñanza de una lengua extranjera se sucedieron varios métodos. Después de un método tradicional (orientado a la norma lingüística y la lengua escrita) se desarrolló un método más estructural-generativista (tendente al lenguaje oral y la competencia lingüística), que luego fue reemplazado por un método en que la lengua fue considerada más como comunicación. Este último método hacía el hincapié en la competencia comunicativa y todos los aspectos del lenguaje, tanto en el lenguaje oral como en la lengua escrita. Ahora bien, con el fin de completar la competencia comunicativa nació el enfoque de interculturalidad, un elemento muy importante para el aprendizaje de lenguas. Entonces, la cultura se ha ido integrando en la enseñanza de lenguas extranjeras y ya tiene un papel muy importante.

Cabe señalar que este estudio se interesa por el lugar de la CI en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). En este contexto, muchos estudios demuestran que, en la enseñanza / aprendizaje de una LE, la CI se introduce como un elemento indispensable para permitir al alumno resolver diversos conflictos en el mundo real (Byram & Fleming, 1998). En el mismo sentido, el Consejo de Europa concede cada vez más una importancia al desarrollo de la CI y a través del MCERL, estableció los objetivos para la enseñanza de idiomas; entre los cuales el alumno tiene que adquirir habilidades no sólo lingüística, sino también interculturales (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Resulta entonces que la CI se ha convertido en una de las prioridades en la enseñanza de lenguas y, por ende, queremos, a través de este estudio, contribuir a la mejora de los métodos de enseñanza y contenidos de los currículos de lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés.

Asimismo, es importante que el profesor proponga contextos de comunicación intercultural que ayudaría a los aprendientes a abordar situaciones a las que se enfrentarían como usuarios de la lengua. En este sentido, Oliveras (2000) menciona que el aprendizaje intercultural debe integrar aspectos como el concepto de cultura, la reflexión sobre la propia cultura, la comparación entre culturas, las observaciones, las reflexiones sobre la cultura extranjera. En su estudio, Oliveras analiza los malentendidos y choques entre hablantes de diferentes culturas y llega a la conclusión de que la CI debe ser un objetivo esencial en la enseñanza de LE.

Para Byram & Zarate (1997), no es necesaria la idea de enseñar a los alumnos a actuar como nativos. Proponen enseñarles, en cambio, a convertirse a "hablantes interculturales". Por eso, Byram (1995, 1997) identifica cuatro áreas de la CI que él llama "savoirs" (saberes) que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices. Se trata de: *savoir être* (actitudes y valores); *savoirs* (conocimiento de las culturas del

mundo); *savoir apprendre* (capacidad para aprender una nueva cultura; nueva experiencia); *savoir faire* (conducta, comportamiento). De estas áreas, mantenemos el “*savoir être*” y el “*savoir faire*” porque son las que determinan la capacidad de entender los conceptos y valores culturales, de cuestionar las presuposiciones en las prácticas culturales, de relacionarse con los demás, etc. (Beneke, 1997).

También, queremos mencionar que no se pide al profesor conocer toda la cultura del país de la lengua que enseña, sino que enseñe a los alumnos la conciencia intercultural abriéndose él mismo a la interculturalidad. Abdallah Pretceille & Porcher (1996: 123) lo expresan en estas palabras: “*apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel est en fait l’objectif d’une compétence interculturelle*”. En atención a la naturaleza multidimensional de la CI, sería importante determinar hasta qué punto todos los aspectos culturales están tratados en clase de LE y cómo son transferibles a situaciones reales de comunicación.

De acuerdo con Melero Abadía (2000:118), “la orientación intercultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras no hay que entenderla como un nuevo enfoque o método, sino que más bien se trata de revisar el concepto universal de competencia comunicativa”. La idea fundamental del aprendizaje intercultural es conocer, a través del encuentro con otro idioma, otra cultura, su literatura, su historia etc. La persona que aprende una lengua extranjera trae a clase, entre otras cosas, su propia cultura y su sistema de valores (Ibid). El contenido cultural es un componente indispensable para una buena enseñanza de la lengua.

Añadido a esto, hoy en día, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se destaca como nueva forma eficiente para adquirir habilidades interculturales. Algunos investigadores ya empezaron a adaptar las TIC en la enseñanza de LE, para facilitar los intercambios interculturales a distancia. Lo que permitirá a los estudiantes explorar no sólo la cultura extranjera y entenderla mejor, sino también las sombras de sus propias culturas. Además, en el mismo sentido, UNESCO (2013: 27) considera que “Le meilleur moyen de découvrir le caractère de construction sociale de sa propre culture est d’être mis en présence d’une autre culture aux présupposés très différents”. En este sentido, creemos que el potencial de las nuevas tecnologías, tanto para facilitar el acceso a los materiales didácticos como para la interacción con la cultura meta, podría jugar un papel muy importante en la enseñanza de E/LE en Camerún.

De estos razonamientos proviene nuestro interés en que, la educación en lengua extranjera debe tener en cuenta el componente intercultural con objeto de conseguir personas formadas adecuadamente para vivir en la sociedad actual. Ahora se plantea una pregunta: ¿Cómo el docente camerunés podría transmitir la dimensión intercultural si nunca ha dejado su país; o mejor dicho si nunca ha estado en contacto (contexto de inmersión) con la cultura de la lengua que enseña?

III. EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN CAMERÚN

Belinga Bessala en su artículo *Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún* (2004) plantea el problema de qué cultura enseñar en el aula de E/LE en Camerún y cómo enseñarla. Apunta que los estudiantes tienen que participar en la elaboración del contenido cultural y, por eso, el profesor tiene que interrogar sus intereses culturales. Añade que los docentes tienen que presentar a sus estudiantes la realidad cultural española. Sin embargo, como menciona el autor, “enseñar la cultura española a los alumnos de Camerún no debe llevarles al desprecio de su propia cultura local”

Nos presenta tres tipos de cultura diferentes propuestos por diferentes autores:

- a) La Cultura con mayúscula, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, grandes personajes de ficción o históricos como Don Quijote, Picasso, etc...
- b) La cultura con minúscula o "cultura a secas" se refiere a la cultura para entender el comportamiento y el carácter del hombre español; también se hace referencia a la cultura para actuar en la sociedad española.
- c) La cultura referida al conocimiento de algunas comunidades, ciudades o barrios específicos de España.

Cada cultura posee sus situaciones relevantes y específicas y hay que tenerlas en cuenta a la hora de estudiar una lengua. Belinga (2011) añade que la “enseñanza de una lengua conlleva ipso facto una transmisión cultural”. Así, según menciona, sería conveniente que los docentes de E/LE, alcancen una síntesis cultural entre la cultura local de los estudiantes cameruneses y la de la lengua española.

IV. PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD DE CLASE

Para corroborar lo expuesto anteriormente y para contestar a la pregunta hecha anteriormente, se puede decir que el objetivo principal de la enseñanza de la dimensión intercultural no es una simple transmisión de informaciones a propósito de un país extranjero en concreto. Enseñar la dimensión intercultural significa ayudar a los aprendices a comprender cómo funcionan las interacciones interculturales; demostrarles cuál es la influencia de la percepción que se tiene de los demás y de la visión que los demás tienen de nosotros mismos sobre el logro de la comunicación; ayudar a los aprendices a comprender, por ellos mismos, cómo son las personas con las que comunican. En cuanto a la manera de enseñar la cultura en el aula de E/LE en Camerún, Belinga (2012) apunta que el profesor podría usar materiales didácticos como las

fotografías, las películas, programas de radio o de televisión; para estimular el mejor conocimiento de algunos aspectos concretos de la cultura española.

Sin embargo, no se pide a los profesores dominar toda la cultura de la lengua de estudio. Ahora bien, para alcanzar tales objetivos, los profesores tienen que formarse primero. El docente camerunés de E/LE ya no debe enseñar sólo la lengua y la cultura españolas, sino también tiene que demostrar cómo la propia cultura de los aprendices entra en interacción con la cultura de un español o un hispanohablante. Por lo tanto, el docente camerunés de E/LE tiene que dejarse formar en el conocimiento y la práctica de su propia cultura así que de la cultura del otro; o mejor dicho, de la cultura de la lengua que enseña. El objetivo principal del docente camerunés de E/LE es ayudar a los estudiantes a tener esta consciencia intercultural.

¿Cómo trabajar la interculturalidad en clase de E/LE en la secundaria en Camerún?

Como ya se ha mencionado, la competencia intercultural supone la capacidad de comprender culturas extranjeras sin caer en prejuicios, las habilidades que necesita dominar un individuo para comportarse de manera adecuada. Como explican Sánchez, I. & A. Castillo (2003), el aula debe ser un lugar de desarrollo de competencia comunicativa intercultural a la par que las destrezas lingüísticas. Una actividad de clase que podría favorecer el desarrollo de las habilidades interculturales de los alumnos cameruneses de E/LE es “mira e identifícame culturalmente”. Se trata de una tarea etnográfica mediante la cual los alumnos tendrían que observar, comparar e interpretar los comportamientos de sus compañeros de la cultura hispánica. Es necesario, como afirma Moreno (2000), aprender a leer los comportamientos que nos rodean. El estudiante durante esta actividad debería conocer y encontrar semejanzas y diferencias entre su propia cultura y la cultura de la lengua de instrucción.

En esta tarea de clase, el profesor puede proyectar un vídeo corto (máximo 30min) sobre la cultura de la lengua de aprendizaje (como propone Belinga, 2004), que esté relacionado con el tema de la lección (el tema puede ser los saludos, las fiestas, los muebles, las ciudades, la plazas, los parques etc.). Luego, podría distribuir un cuestionario a los alumnos. Estos deberían, en este formulario, explicar y comentar lo que han visto, y hacer comparaciones con sus propias culturas (hablar de las diferencias y de las similitudes). Al final, deberían hacer simulaciones orales, en grupos, de lo que han visto e interpretado, bajo supervisión del profesor.

El beneficio de esta tarea es que permitirá a los aprendices conocer de manera rápida los elementos culturales de la lengua que aprenden, las fórmulas lingüísticas, los tipos de saludos, los tipos de comida y las circunstancias con las que se relacionan (horarios para el desayuno, la cena; comida de cumpleaños).

⁵ El autor sugiere que el material didáctico esté elaborado en lengua extranjera para permitir a los aprendices darse cuenta de la combinación que existe entre los elementos lingüísticos y los aspectos socioculturales que se infunden en un acto de comunicación dado

Como ejemplo dado por Sánchez, I. & A. Castillo (2003), la comida familiar del domingo es un elemento constituyente de la cultura española. Mirando un vídeo a este propósito, el alumno podría aprender muchos elementos sobre la cultura española como la puntualidad, el comportamiento en la mesa etc. Además de estos elementos, los alumnos tendrán también la posibilidad de conocer los Elementos paralingüísticos como los gestos más usados por los nativos, la velocidad de habla; las posturas que adoptan durante una conversación. En resumen, las representaciones en vídeo facilitarán la memorización y darán más detalles.

Sin embargo, hace falta mencionar que el problema con esta práctica etnográfica podría ser que, haciendo comparaciones, los alumnos podrían permitirse valorar más su cultura en detrimento de las demás culturas. Kramsch., C. & S. Thorne (2002: 94) dicen a este respecto: "Forgetting that they themselves had asked the French students to compare French banlieues and American ghettos (...), Nat and Eric vent their anger". Además, lo que el profesor proyecta crea a veces un choque cultural en los alumnos. Son, como afirma Pilar García (2004) "Ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura, con muestras de sociocentrismo y etnocentrismo ilegible para el alumno que no está familiarizado con esas realidades, y que pueden resultarle irritantes o humillantes". A veces, los alumnos piensan que lo que se les representa son puras invenciones, o sea para alabar la cultura de la lengua meta o sea para desanimarles y desorientarles de su objetivo.

Entonces, el profesor está a veces obligado a hacer restricciones, no puede presentar todo a los alumnos para evitar que eso cree un choque en ellos. Lo que presenta son aspectos superficiales, no presenta las partes esenciales. Se nota también que algunos alumnos temen hablar de lo negativo que han observado, temen la reacción del profesor y llevan definitivamente con ellos estos estereotipos sobre la cultura de la lengua de acogida.

Para superar tales dificultades, pensamos que sería necesario no sólo exponer elementos de la cultura de la lengua de aprendizaje, sino también exponer elementos de la cultura de los alumnos extranjeros, sin olvidar exponer las opiniones acerca de la misma, para que éstos comprendan mejor que todas las culturas son iguales y merecedoras de respeto. El objetivo del profesor aquí es evitar que los alumnos tengan estereotipos sobre la lengua extranjera que estudian.

El profesor también debería autorizar a los alumnos a hacer críticas, decir en voz alta y sin miedo todos los estereotipos que tienen acerca de la cultura de la lengua meta y "proponer soluciones para mediar entre interpretaciones que entren en conflicto" (Cots et al. 2010:127); eso hará que comprendan que el objetivo es llevarles a superar tales actitudes y que se interesen más en la tarea.

Algunos temas que se pueden tratar en clase:

- El tuteo y el vuveo (uso)

Explicar a los aprendices cuándo, cómo y con quién usarlos.

- El calendario

Hablar de los días de fiesta en España.

- Los besos

Cuántos besos hay que dar a una mujer, a un hombre, a un niño etc.

El MERCL propone también algunas actividades sobre:

- La vida cotidiana (comida, bebida, horas de comida, maneras de sentarse para comer etc.)
- Las condiciones de vida (alojamiento, cobertura social etc.)
- Las relaciones interpersonales (relaciones familiares, relaciones en el trabajo, relaciones entre generaciones etc.)
- Los valores, las creencias y los comportamientos (religión, humor/bromas, historia, política, arte etc.)
- El saber-vivir (puntualidad, regalos, vestimentaria etc.). En España, por ejemplo, cuando se regala algo a alguien durante una ceremonia tiene que abrir el paquete delante de todo el mundo, mientras que en Camerún no es el caso, puede abrirlo después cuando se ha acabado la ceremonia.
- El lenguaje corporal
- Los comportamientos rituales (prácticas religiosas; nacimiento, muerte, casamiento; festivales etc.)

V. REFLEXIONES FINALES

Se escucha y se lee frecuentemente que son muchos los países cuyas escuelas se convierten en un universo multicultural, debido a la llegada y escolarización de muchos extranjeros. Sin embargo, por una parte, la comunicación y las relaciones entre alumnos o estudiantes inmigrantes y alumnos o estudiantes nativos no son cosa fácil debido a las actitudes lingüísticas y los estereotipos sociales. Por otra parte, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, más aún en contextos de no inmersión (como es el caso en Camerún), los estudiantes no sólo necesitan conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos culturales de la lengua meta para poder mantener una conversación intercultural en cualquier situación. Es importante que los profesores desarrollen destrezas interculturales en los aprendices para llevarles a interactuar de forma adecuada con gente de culturas diferentes. A este propósito, son necesarias actividades de clase.

Sin embargo, creemos que se necesita también una reforma y una apertura al exterior para permitir a los aprendices y profesores tener más oportunidades de participar en los programas de intercambios culturales entre Camerún y el mundo hispanohablante.

CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, este trabajo de investigación tenía como objetivo principal fomentar la enseñanza de la cultura en clase de E/LE en la secundaria en Camerún. Por eso, basándonos en estudios en este campo de investigación, hemos expuesto la necesidad de optar por un enfoque intercultural en la enseñanza del E/LE en la secundaria en Camerún hablando del rol de los docentes. Si definiéramos cómo es un competente intercultural, diríamos que es una persona que conoce otras culturas, respeta las costumbres de otras culturas, comparte su propia cultura con los demás, asume lo positivo de cada cultura, incluyendo la propia, evita lo negativo de cada cultura, incluyendo la propia, facilita la relación entre personas de diferentes culturas y promueve actuaciones para conocerse, respetarse y valorarse mutuamente (Casanova, 2012:120).

Los profesores de E/LE deben tomar consciencia de que ya existe un enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Deben ayudar a los alumnos a ser competentes interculturales; primero, haciéndoles descubrir los aspectos de la cultura camerunesa y de la cultura hispánica; segundo, llevándoles a relacionar ambas culturas aceptando las diferencias y las diversidades culturales.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Álvaro Durántez Prados, F. (2004). *El idioma español en África Subsahariana: Aproximación y propuestas*. En Boletín Elcano, 146, pp.1-5.
- Belinga Bessala, S. (1996). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral UCM. Madrid: Lothan.
- Belinga Bessala, S. (2004). *Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún*. En Cuadernos Cervantes de la lengua española, 49, pp.42-44.
- Beneke, J. (2000). *Intercultural competence*. En Bliessener, U. (Ed.), *Training the trainers. Theory and practice of foreign language teacher education*. Köln: Carl Duisberg Verlag, pp. 107-125.
- Byram, M. (1995), *Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories*. En Sercu, L. (ed.) *Intercultural Competence*, 1, pp. 53-70.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: University Press.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997), *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. En Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 7-42.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Consultado en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf el 18/02/2017.
- Casanova, M^a. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla: Madrid.
- Chen, G.M. & Starosta, W. (1996). *Intercultural communication competence: A synthesis*. *Communication Yearbook*, 19, pp. 353-383.
- Cots, J. M.; Ibarra, A.; Irún, M.; Lasagabaster, D.; Llorca, E. & Sierra, J. M. (2010) *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Didier Foti Foko, A. *La enseñanza del español como lengua extranjera en países africanos no hispanófonos: caso de Camerún*. En: *Acartando distancias*, Madrid: UNED, 2009, pp. 109-114.

García García, P. (2004) *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua*. Consultado en: <http://www.ub.es/filhis/culturE/LE/pgarcia.html> el 20/06/2018

Instituto Cervantes, (2018). El Cervantes y la Fundación Mujeres por África colaborarán en la enseñanza del español. Notas de prensa. Consultado en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2018/noticias/convenio-mujeres-africa-post.htm el 20/04/2018.

Kramersch., C. & S. Thorne (2002) *Foreign language learning as global communication practice*. En D. Block & D. Cameron (eds.) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.

Manga, A. M. (2011). *Contacto entre lenguas locales y lenguas extranjeras. Caso de un entorno plurilingüe*. Revista Electrónica de estudios hispánicos, 9, pp. 7-17. Consultado en: http://www.ogigia.es/OGIGIA9_files/MANGA.pdf el 02/08/16.

Martin, J. et al. (2012). *The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics*. Jackson, J. (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London & New York: Routledge pp. 17-36.

Mbarga, J. C. (1995). "Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media". En *Lenguaje y Textos*, 6/7, pp. 243-247.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Moreno García, C. (2000) *Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿Elementos integradores?* Consultado en: <http://www.ucm.es/info/especulo/E/LE/moreno.html> el 20/08/2018

Oliveras, V. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque intercultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Rodrigo Alsina, M. (1999), *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Segrel.

Sánchez, I. & A. Castillo (2003). *Actividades interculturales (I)*. Consultado en http://www.ub.edu/filhis/culturE/LE/activ_cult1.html el 20/06/2018

Sercu, L. (Ed.) E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Méndez García y P. Ryan (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 15-92.

SOW, A. I., (1977). *Langues et politiques de langues en Afrique noire*. Paris: Nubia.

UNESCO (2013). *Compétences interculturelles: Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris:
Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf> el
15/02/2018.