Una aproximación al manual de ELE Chile, lengua y cultura: Desarrollando la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de la Escuela Feevale (Brasil)

Macarena Agüero Bustamante
Universidad Austral de Chile

1. Introducción

El interés por el aprendizaje y enseñanza del idioma español en Brasil se acentuó a partir de la creación del convenio internacional del mercado común del sur (MERCOSUR) en Latinoamérica, cuyos países vecinos tienen como idioma oficial el español. Este interés se intensificó en el año 2005 cuando la ley n.º 11.161 fue aprobada, ley que exige que el español sea parte del currículo optativo de la educación obligatoria del país. Por estas razones, Brasil se convierte en la opción para desarrollar esta investigación en la Escuela de aplicaciones de la Universidad Feevale, donde las clases de español de nivel avanzado consideraban dos horas de español a la semana, ocasión ideal para poder investigar sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) utilizando el manual chileno de español *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros (ELE). Nivel intermedio avanzado B2* (Toledo Azócar y Toledo Vega 2011).

Por lo tanto, a través del uso de algunas actividades específicamente seleccionadas del manual chileno, se buscaba desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos y se analizó el proceso. Así, el estudio aquí expuesto analiza los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos empleados para luego exponer cómo los alumnos llevaron a cabo el proceso para desarrollar su CCI con las diferentes actividades seleccionadas del manual chileno de español para extranjeros.

2. Metodología

El objetivo era analizar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de tercer año de nivel avanzado de la escuela de aplicaciones de la Universidad Feevale a través de una aproximación a dicho manual. Para lograrlo, se desarrollaron diferentes actividades durante las tres semanas de investigación, con una duración de unas 27 horas semanales de promedio en aula. Las actividades consideradas fueron trabajar con un análisis cualitativo para analizar el desarrollo de los estudiantes, basándose en la metodología recomendada por Cots (2004), que considera las siguientes tres etapas:

1. *Etapa diagnóstica:* En esta primera etapa se consideró la observación introspectiva, por lo que se entregó una encuesta diagnóstica a los estudiantes, que consistía en 12 preguntas de respuesta abierta donde pudieran expresar su opinión libremente.

2. *Etapa de observación y uso de material:* En esta etapa se realizó la observación de lo exterior. Para esto se decidió observar al grupo de estudiantes en la sala de clases y se tomó apuntes de los diferentes factores que influyeron durante las clases: la profesora, los alumnos, los patrones de interacción en el aula, la sesión de la clase y materiales, y finalmente, el entorno de aprendizaje.

3. *Etapa de encuestas finales:* En la etapa final se recurrió nuevamente a la observación introspectiva, donde se encuestó a todos los estudiantes que estuvieron bajo observación. La encuesta, diferente a la primera, se basó en la propuesta de Byram *et al.* (2002), a través de la cual se buscó obtener información de cómo impactó la selección y el desarrollo de las diferentes actividades del manual de español en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

3. Análisis

Las actividades se realizaron con el grupo de español de tercer año de la Escuela de Aplicaciones Feevale donde encontrábamos 8 estudiantes, entre ellos 4 hombres y 4 mujeres. Estos estudiantes tenían clases de español dos veces por semana de 50 minutos cada una. Tomando todo esto en cuenta, durante estas semanas se realizó la (1) encuesta diagnóstica, (2) la observación durante la intervención con el desarrollo de las actividades y finalmente la (3) encuesta final.

3.1. Encuesta diagnóstica

La encuesta diagnóstica se llevó a cabo al comienzo de las actividades, el segundo día de observación sin intervención, al final de clase. Para esto, se solicitó permiso de antemano al profesor de español para contar con 15 minutos para la aplicación de esta encuesta diagnóstica. Durante este período, a los estudiantes se les dieron las instrucciones sobre cómo responder a las 11 preguntas de la encuesta y las posibilidades de dejar un comentario final. Mientras respondían, hubo preguntas sobre vocabulario y, al cabo de los 15 minutos, entregaron las encuestas. Con estos resultados se analizaron las diferentes respuestas del alumnado para poder tener claro su conocimiento y pensamiento.

3.2. Observación

A continuación, se llevó a cabo la observación, donde la profesora tomó apuntes de cada una de las clases, tomando en cuenta a la profesora, los alumnos, los patrones de interacción en el aula, la sesión de la clase y materiales, y el entorno de aprendizaje. Para esto, la profesora observó atentamente el desarrollo de las actividades y tomó apuntes de la situación en el aula, donde era muy importante el comportamiento de la profesora y del alumnado durante el desarrollo de las tareas y la interacción que existía entre ellos. Por otro lado, también se observó cómo actuaban los estudiantes durante las actividades, prestando atención a sus respuestas, a sus comentarios y a la interacción dentro de los mismos grupos de estudiantes. Además, se tuvo en cuenta el tipo de material

utilizado para cada actividad y el entorno en donde aprendían los estudiantes, como las relaciones personales demostradas en el aula.

3.3. Encuesta final

Finalmente, la encuesta final basada en Byram *et al.* (2002: 31), que fue diferente a la encuesta diagnóstica, se llevó a cabo al finalizar las actividades después de tres semanas. Esta se aplicó en el aula durante los últimos 15 minutos de la última clase. En este momento, 5 de los 8 estudiantes estuvieron presentes para responder la encuesta final y, durante estos 15 minutos, los estudiantes pudieron expresar por escrito sus pensamientos respecto a las 14 preguntas realizadas. Estas 14 preguntas estaban separadas en los tres apartados de *conocimientos*, *sentimientos* y *acciones*, tal como lo recomienda Byram *et al.* (2002). Estos apartados buscan recopilar información sobre el conocimiento adquirido por los estudiantes durante las actividades, sobre los sentimientos que sintieron durante ese período y respecto a lo que el alumnado se sentía capaz de hacer después de haber participado de estas clases de español.

4. Análisis de los resultados

4.1. Evaluación de la encuesta diagnóstica

Esta encuesta se realizó al final de la segunda clase observada. Durante las dos primeras clases fue una observación general del funcionamiento del curso a petición del tutor para que en la próxima clase se pudieran comenzar a dictar las clases sin su intervención. Al llevar a cabo esta encuesta diagnóstica, diversos resultados salieron a la luz, comenzando por el dato de dos estudiantes que comenzaron a estudiar español a los 11 años, otros dos estudiantes a los 12 años, mientras que un estudiante a los 13 años, y el último a los 3, porque vivió en México.

En relación al conocimiento de los estudiantes sobre dónde se habla español, 4 estudiantes conocían más de 5 países de habla hispana, mientras que 2 conocían menos de 3 países. Por otro lado, pudimos vislumbrar que sí hay interés por parte de los estudiantes en aprender sobre otras culturas, incluyendo la de Chile, ya que, entre las respuestas, la totalidad de los estudiantes responden que sí tenían curiosidad por países de habla hispana; entre ellos destacaron México, España y Chile. Curiosidad que debe ser aprovechada por el profesor, quien debe dar las herramientas necesarias a sus estudiantes para que desarrollen su CCI. Se ha de destacar que de los 6 estudiantes que respondieron a la encuesta, 2 dijeron que no sabían nada de Chile. Mientras que los otros 4 alumnos que respondieron que sí, solo conocían un poco de sus paisajes, de fútbol, que era un país turístico y su comida.

Asimismo, se repite en todos los estudiantes la respuesta de que ninguno ha tenido encuentros con personas de nacionalidad chilena, pero que les gustaría conocer a personas de este país. Además, entre el grupo de estudiantes se encontró que había un desconocimiento general sobre Chile al preguntarles sobre cómo creen que son las personas de este país, debido a que tres respuestas decían: “no conozco la cultura de Chile”.

Otras tres respuestas eran generales, del tipo: los chilenos son "como otras personas, pero con costumbres diferentes", "simpáticos y localistas". Finalmente, otro estudiante tenía la impresión de que en Chile las personas iban con "un sombrero y cantando".

En otras situaciones encontramos que los estudiantes tenían desconocimiento y confusiones sobre costumbres típicas de Chile (fiestas, comidas, bailes, saludos), ya que se encontró que 3 de 6 estudiantes no conocían nada al respecto. Otros dos estudiantes confundían México con Chile, lo que vemos en comentarios como que en Chile se celebra "el día de los muertos". Por otro lado, al preguntar al alumnado si les gustaría conversar con chilenos, 5 de los estudiantes responden afirmativamente, mientras que 1 contesta: "no sé".

Respecto a querer practicar español con otras personas, 4 de los 6 estudiantes prefieren hacerlo con personas conocidas (compañeros de clase o profesor) y a otras dos personas les gustaría practicar con personas nativas del idioma. También se les preguntó si tenían conocimiento de dónde se hablen español en países africanos, lo que desconocían por completo. Finalmente, los 6 alumnos aquí encuestados destacan no sentirse capaces de explicar a otras personas las diferencias entre la cultura de Chile y la suya propia.

Por lo tanto, con los resultados de este análisis se obtuvo una idea general de la información que conocían los estudiantes y se pudo saber por dónde comenzar a trabajar para desarrollar la CCI.

4.2. Evaluación de las observaciones

4.2.1. Factores de la escuela

1. *Profesora*. Durante las tres clases dictadas de manera autónoma con supervisión del tutor de la Escuela Feevale se pudo observar una buena comunicación con los estudiantes donde la profesora estaba atenta a las preguntas del alumnado. En el momento de desarrollar las diferentes actividades, la profesora rondaba alrededor de los diferentes grupos de trabajo para ver el avance de las tareas. La docente mantenía una actitud motivadora hacia sus estudiantes y prestaba ayuda a quien la necesitara. La profesora debía incentivar la reflexión en los estudiantes ya que "la influencia que los docentes pueden ejercer con sus expectativas en las propias expectativas, resultados y comportamiento de su alumnado" (Cots e*t al.* 2010: 80, citando a Dooly 2005) ayudaban a desarrollar aún más las competencias de sus estudiantes, impulsándolos a desarrollar lo mejor posible sus tareas y reflexiones.

2. *Alumnado*. Durante las clases, los estudiantes demostraron cierto interés y curiosidad frente a las actividades relacionadas con su propia cultura y la chilena. Esto se podía comprobar a través de sus preguntas. Se notaba que el alumnado sentía curiosidad al recibir la información, como, por ejemplo, cuando un estudiante quiso saber más sobre una actividad típica del sur de Chile llamada *minga*, preguntando: "¿Cómo es eso posible? ¿Cómo tienen luz y agua al llegar a tierra?",

en relación con el traslado de casas de un lugar a otro con la fuerza de una yunta de bueyes. Otra estudiante se fija mucho más en los animales y pregunta: "¿Estos animales sufren al transportar la casa?", lo que genera un pequeño debate e incluso se llega a hablar de la tauromaquia en España. Entonces aquí vemos que a partir de una actividad podemos hacer una comparación con varias culturas, lo que va desarrollando la CCI del alumnado, ya que "el hablante intercultural es una persona que tiene conocimiento de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales, y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional" (Byram y Fleming 1998: 16).

3. *Patrones de interacción en el aula*. La mitad del tiempo la profesora es quien habla, momento en que los estudiantes escuchan para, más tarde, comenzar a realizar su parte. Los estudiantes comienzan a utilizar el idioma extranjero en el momento de realizar las actividades o cuando la profesora hace preguntas. Durante las 2 primeras clases los estudiantes debieron trabajar en parejas, tiempo en que debían hablar en español con sus compañeros y la profesora solo hablaba cuando pasaba por los grupos supervisando o cuando los estudiantes le hacían consultas. Durante la última clase, la profesora fue quien más habló debido a que la última actividad era de expresión escrita, por lo que los estudiantes no tuvieron suficiente tiempo para hablar teniendo en cuenta que cada clase constaba de 50 minutos.

4. *Sesión de clase y materiales*. Las clases eran de 50 minutos en aula, lo que implicaba planificar actividades cortas y precisas para poder desarrollar en este período. Por lo tanto, había que realizar una planificación muy ajustada al tiempo para poder acabar cada una de las actividades. En la primera clase, se pudo comprobar que sin una planificación bien cronometrada podían quedar actividades incompletas. Respecto a los materiales de clase, el colegio facilitaba todo tipo de material: biblioteca, computadores, sala de juegos y espacios al aire libre. Durante las clases se hizo uso de un computador, proyector, libros, fotocopias, plumones, lápices, videos, audios, manual chileno de español y pizarra. Asimismo, fue muy importante el material que hacía referencia a la cultura, por ejemplo, videos auténticos de temas relacionados con Chile que vimos en clase y fotografías, ya que "it is important to use authentic material but to ensure that learners understand its context and intention" (Byram *et al.* 2002: 10).

5. *Entorno de aprendizaje*. El entorno de aprendizaje fue un factor fundamental para el desarrollo de estas clases. Los estudiantes pertenecen a un colegio que favorece el aprendizaje, donde el bienestar del estudiante es lo principal. El estudiante puede comunicarse fácilmente con sus profesores y con la directora de la institución. La institución busca que los estudiantes sientan el colegio como su hogar, por lo que, aparte de ir a clases, también participan de actividades adicionales como *el día del pijama*, cuando gran parte del colegio asiste a clases en pijama. Por otro lado, los estudiantes no tienen una gran presión al hablar de evaluaciones, ya que en el colegio no hay números como calificaciones, sino conceptos que están relacionados con los objetivos que deben lograr en cada asignatura.

6. *Entorno social*. Durante las diferentes clases, se pudo observar que los estudiantes en clases de español se sentaban bastante separados. Esto era debido a que solo 8 estudiantes correspondían al curso avanzado de español y el resto salía para tener clases de español intermedio con otra profesora, lo que provocaba una separación de grupos y de parejas, por lo que las relaciones grupales se veían alteradas y no se experimentaba una jerarquía de poder entre los estudiantes, como sí pasaba en otros cursos durante la práctica.

4.2.2. Actividades del manual chileno de español *Chile, lengua y cultura*

Las clases llevadas al aula fueron actividades tomadas del manual chileno de español "Chile, lengua y cultura", de la unidad 3 llamada "Chile, su geografía y su gente", que tiene como contenido funcional el "expresar subjetividad, influencia, duda y virtualidad" (Toledo Azócar y Toledo Vega 2011: 69), y como contenido gramatical, el subjuntivo. Las actividades que se planearon a lo largo de esta estancia de investigación buscaban también desarrollar la CCI, donde "el desarrollo de la CCI no supone una extensión del programa, sino más bien su reenfoque" (Cots *et al.* 2010: 125). Las actividades elegidas y llevadas a cabo fueron las siguientes:

Actividad A4: Describiendo y descubriendo Chile (Toledo Azócar y Toledo Vega 2011: 74)

Esta primera actividad trata sobre literatura chilena y la geografía de Chile. Para comenzarla se introdujo el tema con la breve biografía y trabajos de dos autores mundialmente conocidos de la literatura chilena, Pablo Neruda y Gabriela Mistral. Luego, los estudiantes debían dar a conocer autores famosos de su país que también hubieran ganado algún premio importante para que de esta manera pudieran reflexionar sobre las similitudes y diferencias con su propia cultura. A continuación, se procedió a trabajar con Isabel Allende, que aparece en la actividad A4 del libro, donde aparecen fragmentos de su libro *Mi país inventado*. Dentro de estos fragmentos se encuentra vocabulario de nivel avanzado que se evalúa en una actividad de este manual, y es lo que se trabaja con los estudiantes, ya que deben analizar el fragmento y describir el significado del vocabulario específico que aparece en la actividad, hablando en español.

Actividad D7: Personajes mitológicos de Chiloé (Toledo Azócar y Toledo Vega 2011: 93)

Esta actividad cuenta tres leyendas chilenas. Aquí los estudiantes deben leerlas y contarlas a sus compañeros y hacer una comparación con leyendas de su país. En esta comparación deben destacar las similitudes y las diferencias entre ambas leyendas. Para introducir este tema se comenzó con un poco de historia del lugar y de celebraciones típicas de la zona como, por ejemplo, la del transporte de casas tiradas por bueyes que se llama *minga*. Con esto "se trata de desestructurar su pensamiento y hacerles caer en alguna contradicción para que se den cuenta de que hay otras maneras de ver y entender las cosas. Se trata de trabajar la competencia intercultural a través de la reflexión"

(Cots *et al.* 2010: 139), haciendo una comparación con las maneras de hacer esto en su propio país, por ejemplo, o tomando alguna otra costumbre poco común y novedosa.

Actividad B6: Te sugiero... (Toledo Azócar y Toledo Vega, 2011: 81)

Durante esta actividad los estudiantes deben escribir una postal a un amigo brasileño. En ella deben contarle algo sobre Chile, utilizando verbos y expresiones de influencia específicos que se encuentran destacados en esta actividad del libro para describir algunos lugares y hacer sugerencias sobre ciertas actividades en Chile. Con esta actividad el estudiante intenta activar todo el conocimiento que ha adquirido en el último tiempo y hacer una comparación entre su cultura y la cultura extranjera para poder hacer sugerencias a otros, actuando "as a mediator between people of different cultural origins" (Byram 1997: 71).

4.2.3. Evaluación encuesta final

Al finalizar las tres clases, se solicitó a los cinco estudiantes presentes completar la encuesta final, que consistía en responder 14 preguntas de manera abierta para que pudieran expresar por escrito sus sentimientos durante estas semanas y el conocimiento adquirido. Este cuestionario se basó en el modelo que aparece en el documento citado de Byram *et al.* (2002: 31).

4.3. Desarrollo de la CCI a través de actividades del manual chileno de ELE *Chile, lengua y cultura*

Al comenzar la primera clase, ya se pudo observar que en las actividades de reflexión los estudiantes podían reflexionar sobre similitudes entre su cultura y la cultura de Chile. Como por ejemplo en la primera actividad, los estudiantes podían ver que en Chile había poetas y novelistas famosos, como también existían en su país. Paulatinamente, los estudiantes iban trabajando la competencia comunicativa intercultural.

En la segunda clase hablamos de leyendas mitológicas de una isla de Chile realizando una comparación con las leyendas propias de su país. Aquí una vez más el estudiante es capaz de reflexionar y darse cuenta de que, aunque Brasil y Chile sean países diferentes, hay muchas características similares como es el caso de que ambas culturas tengan leyendas que posean similitudes, aun siendo de lugares distintos. Como sucedió con el caso del personaje mitológico chileno *el trauco* y el personaje brasileño *el delfín rosa*, cuya similitud se basa en que ambos son personajes con los que se justificaban enamoramientos de mujeres o embarazos fuera de matrimonio.

En la tercera y última clase, los estudiantes son capaces de reflexionar, analizar lo visto en clase y expresar por escrito sus conocimientos sobre Chile para poder plasmarlo en la última actividad del manual chileno de español, que consiste en escribir una postal a un amigo brasileño contándole algo sobre Chile y utilizando expresiones específicas. Hasta aquí logramos ver cómo en tres clases los estudiantes logran desarrollar poco a poco su CCI, lo cual se comprueba con la encuesta final, donde los estudiantes

son capaces de expresar cómo se sintieron durante estas semanas, además de explicar los conocimientos obtenidos durante este tiempo y las acciones que podrían llevar a cabo con todo este conocimiento.

Con todas estas actividades se buscó desarrollar la CCI de los estudiantes "to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience" (Byram *et al.* 2002: 10), y que reflexionaran sobre las diferencias y las similitudes de las diferentes culturas para "darse cuenta de que, a veces, se puede ofender a personas que no opinan como nosotros y que es buena idea ponerse en su lugar" (Cots *et al.* 2010: 140).

El alumnado que desarrolla la CCI "es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia, y fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone" (Byram y Zárate 1994, citado en Byram y Fleming, 1998: 15-16). Por lo tanto, el papel del docente es "ayudar al alumno a pasar de una identidad monolingüe y monocultural a una identidad plurilingüe y pluricultural" (Nussbaum 2001: 30-31).

5. Conclusiones

El desarrollo de la CCI a partir de actividades del manual de español *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros (ELE). Nivel intermedio avanzado B2* fue analizado mediante diferentes instrumentos durante la investigación con los estudiantes avanzados del último año de Enseñanza Media de la Escuela Feevale. Tras el análisis se concluye que las actividades de este manual son de gran utilidad para desarrollar la CCI de los estudiantes, debido a que su amplitud permite al profesor dar paso a tareas que impliquen un contraste con otras culturas. Además, son actividades didácticas que propician a los estudiantes que trabajen al mismo tiempo cultura y lengua sin que ello implique una gran extensión de las actividades para el profesor (Cots *et al.* 2010: 125).

Al utilizar las actividades de un manual de español se debe recordar que un manual es una orientación para el docente, por lo que se recomienda complementar las actividades con ideas propias que desarrollen las competencias que buscamos trabajar con nuestros estudiantes. Asimismo, que tengan la "capacidad de compaginar la diversidad lingüística y cultural de la lengua materna con la de la lengua meta y producir un material más comunicativo con el que el alumno pueda identificarse y reconocerse como ciudadano de una sociedad multicultural" (Pandolfi 2011: 5). Con todo esto, se recomienda que siempre exista en nuestras clases un momento de reflexión para los estudiantes, ya que son ellos los protagonistas del desarrollo de la CCI que, en gran medida, se logra desarrollar a través de comparaciones y reflexiones sobre la cultura propia y la meta.

Otra importante idea que se concluye de este trabajo es que, efectivamente, es posible desarrollar la CCI con una conveniente planificación de clases, creando actividades

adecuadas que faciliten el desarrollo de la CCI en nuestros estudiantes. Para esto no es necesario detener la clase para solo enseñar cultura, sino que es posible fusionar las diferentes competencias.

Referencias Bibliográficas

BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual matters Ltd.

BYRAM, M., FLEMING, M. (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Strasbourg: Council of Europe.

COTS, J. M. (2004): "¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado", LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Horsori, 15-50.

COTS, J. *et al* (2010): *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*, Barcelona: Horsori.

MARTÍNEZ-CACHERO, A. (2008): *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*, Brasilia: Thesaurus.

NUSSBAUM, L. (2001): "Las lenguas extranjeras en la formación del alumnado de ESO", NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Síntesis, 15-37.

PANDOLFI, M. (2011): *La interculturalidad en los manuales español lengua extranjera*, http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/pandolfi.pdf [consulta: 30/08/2015].

TOLEDO AZÓCAR, S., TOLEDO VEGA, G. (2011): *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros (ELE). Nivel Intermedio Avanzado B2*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.