Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1039-1046

Actividades de competencia intercultural en el marco del aprendizaje activo

Cecilia Silva
Tohoku University

1. Introducción

En el presente trabajo nos proponemos acentuar la idea de la necesaria interrelación de elementos en la adquisición de una lengua. En este sentido, surge el claro vínculo entre los conocimientos nuevos y los ya existentes. Y además, el vínculo entre la lengua y un contexto mucho más amplio y la importancia de guiar a los estudiantes a comprender ese vínculo sin el cual la lengua es un sistema vacío.

Nuestro punto de partida son algunos de los principios propuestos por Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler (2003): Construcción activa: ayudar a los estudiantes a usar la lengua en estudio en actividades en las que pueda descubrir y crear significados; Conexiones: buscar y encontrar relaciones entre lenguas y culturas para reconsiderar sus concepciones iniciales; Interacción: el intercambio de significados, en forma oral o escrita, es fundamental en la exploración de contextos culturales; Reflexión: guiar a los estudiantes a reflexionar sobre las diferencias, como un modo de cuestionar los estereotipos.

Este trabajo describe un pequeño proyecto de actividades que incluyen temas interculturales usando los temas estudiados en un curso de español del nivel A1. Hemos dividido este trabajo en dos partes.

En la primera parte vamos a sintetizar los tres puntos teóricos principales, competencia comunicativa intercultural, en especial el modelo de competencia intercultural de Michael Byram (1991), aprendizaje activo, en particular los métodos y recursos que dan vida a la clase de lengua según Deborah Blaz (2013, 2018) y el marco de las 4 Cs: contenido, cognición, contexto y cultura (Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 2010).

EXEMPLAR AUTORA
USC

En la segunda parte describimos un mini proyecto conteniendo actividades llevadas a cabo en el aula de español como lengua extranjera nivel A1. Si bien se trata de actividades relacionadas con un tema complejo, hemos diseñado actividades que los estudiantes pueden llevar a cabo usando los contenidos aprendidos durante el primer semestre.

2. Primera parte: marco teórico

Un gran número de profesores de lenguas extranjeras entienden que la adquisición de una lengua no se limita al dominio de las cuatro destrezas lingüísticas. El *Marco de referencia europeo para las lenguas* agrega interacción, mediación y comprensión cultural como destrezas adicionales (North, 2014). Algunos investigadores perciben la comprensión cultural como la quinta destreza en la adquisición de una lengua (Kramsch, 1993, 2003). Otros la consideran un elemento central del currículum (Lafayette, 2003). En realidad, no podemos hablar de una competencia completa en una lengua si no dominamos el contexto cultural en el que ella ocurre.

Hemos elaborado un marco teórico sobre dos pilares: el concepto de competencia comunicativa intercultural, en especial el modelo de competencia intercultural de Michael Byram (1991) y el enfoque de aprendizaje activo, en particular, los métodos y recursos que dan vida a la clase de lengua según Deborah Blaz (2013, 2018). Como vínculo entre ambos hemos agregado el enfoque de las 4 C: contenido, cognición, contexto y cultura (Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 2010).

El primer pilar de nuestro marco teórico es el concepto de competencia comunicativa intercultural. La interculturalidad hace referencia a la interacción entre hablantes de lenguas y culturas distintas. Esta interacción nos lleva al concepto de comunicación intercultural, expresión utilizada por primera vez por el antropólogo Edward Hall (1959) en su libro *The Silence Language* (citado en *Diccionario de términos clave de ELE*, s/f):

> La comunicación intercultural es aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Si estamos de acuerdo en que la cultura proporciona el contexto de una lengua y que el conocimiento de los significados culturales de esa lengua es indispen-

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sable para usar apropiadamente las destrezas lingüísticas, se pondrán en juego al menos dos culturas, la del aprendiente y la de la lengua en estudio. Esto nos lleva a proponer un estudio de la lengua desde una perspectiva intercultural, para apreciar diferencias, contrastes y similitudes sin entrar en juicios estereotípicos y con una actitud de curiosidad y aceptación.

Actualmente coexisten dos movimientos culturales aparentemente opuestos: por un lado la globalización, sostenida por una total libertad mercantil; por otro, la reafirmación de la identidad regional, defensora de lo local (Coto y Fernández, 2006). Estas dos autoras indican que después de las guerras mundiales, los países europeos harán un esfuerzo para mejorar el entendimiento entre países y culturas y esto se vuelca en proyectos de formación laboral y en programas académicos, a lo que se suman los movimientos migratorios humanos, ya sean por causas políticas o ecocómicas. Todo ello da como resultado un paisaje multicultural que requiere especial consideración. El concepto de multiculturalidad, la existencia de varias culturas, obtiene desde el campo educativo una propuesta de interacción cultural que da origen al concepto de interculturalidad: el esfuerzo de lograr la interacción y la comunicación entre culturas diferentes y de preparar a los estudiantes para esta situación.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, la consciencia intercultural se forma de la siguiente manera:

> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencia distintivas) producen una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar a ambas en su contexto (Capítulo 5, punto 5.1.1.3).

Byram, Nichols y Stevens (2001) consideran que, si bien muchos programas de contenidos y currículum se refieren a la importancia de la enseñanza de cultura y más recientemente de la competencia intercultural, todavía la práctica es insuficiente. La teoría orientada a explicar la integración de lengua y cultura desarrollada especialmente por Kramsch (1993) ha proporcionado una base renovada para la práctica. Sin duda, el trabajo de Byram y Buttjes (1991) y de Byram, Nichols y Stevens (2001) han ampliado el horizonte al ofrecer una discusión completa del significado de competencia comunicativa intercultural e identificar los modos de formularla y de evaluarla.

Los componentes del modelo de Byram (1991) son los siguientes:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Aprendizaje de la lengua a través de la práctica de destrezas lingüísticas: este componente acentúa la característica de la lengua como fenómeno social y proporciona a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua de los hablantes nativos.
- Consciencia de la lengua: este componente centra la atención de los estudiantes en las similitudes y las diferencias entre la lengua materna y la lengua en estudio. Los estudiantes comienzan a comprender las conexiones entre la lengua y los fenómenos culturales.
- Consciencia cultural: este componente considera los aspectos no lingüísticos de la lengua y proporciona a los estudiantes la ocasión de reflexionar sobre su propia cultura y hacer comparaciones con la cultura de la lengua de estudio.
- Experiencia cultural: se trata de la experiencia directa con la cultura de la lengua de estudio. Si no fuera posible hacer viajes educativos, los docentes y sus asistentes han de esforzarse en proporcionar dichas experiencias en la clase.

El segundo pilar de nuestro marco teórico es el enfoque de aprendizaje activo. En una clase con el enfoque de aprendizaje activo vemos estudiantes que no son receptores pasivos sino aprendientes comprometidos en el proceso y educadores que no se limitan a transmitir información sino que funcionan como mentores y facilitadores (Blaz, 2018).

Las destrezas básicas –hablar, escuchar, escribir, leer–, combinadas con el componente activo, aquello que lleva a los estudiantes a producir algo y no ser meros recipientes de conocimientos, nos da como resultado una clase basada en la comunicación. En esta clase los estudiantes expresan ideas y pensamientos de diversa índole y contexto, escuchan y pueden descifrar significados, intenciones, actitudes, se comunican oralmente y por escrito en circunstancias variadas.

En relación con el aprendizaje activo, podemos examinar la escala taxonómica de Bloom para examinar las formas en que podemos pedir a los estudiantes que piensen. El nivel inferior, Conocimiento, es simplemente memorización y recitación. En el siguiente, Comprensión, se le pide a los estudiantes que resuman o conviertan la información en una nueva forma. En el nivel de Aplicación, los estudiantes usan la información en una nueva situación. En el nivel de Análisis, los estudiantes usan la lengua para comunicarse más allá de sus necesidades básicas y en ocasiones pueden notar una brecha entre lo que quieren decir y lo que pueden decir. En el nivel de Evaluación, los estudiantes pueden elaborar un juicio propio. En el último nivel, los estudiantes usan la imaginación para diseñar, crear, construir algo nuevo.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El tercer punto del marco conceptual que hemos adoptado, y convenientemente adaptado para nuestras actividades, es el Marco de las 4 Cs propuesto por Coyle, Hood y Marsh (2010). Este marco contiene cuatro componentes: contenido, comunicación, cognición y cultura. El contenido no es solamente la adquisición de conocimientos y destrezas sino la creación de conocimientos a través de la comprensión y el desarrollo de destrezas propias. De este modo, el conocimiento se relaciona con los procesos de pensamiento y aprendizaje, es decir con la cognición. En este aspecto, se guía a los estudiantes a reflexionar y hacer conexiones no solamente entre conocimientos previos y nuevos sino trambién entre sus propios conocimientos y los de sus pares. Con respecto a la comunicación, sin dejar de lado el necesario estudio de gramática y léxico, se refiere al uso de la lengua de una forma un tanto diferente de las clases más tradicionales. En el proceso de aprendizaje, la comunicación y la interacción social son fundamentales y por consiguiente han de analizarse en el contexto cultural en el que tienen lugar. Un determinado tema o término, en diferentes culturas, pueden tener diferente tratamiento, por lo cual explorar la lengua desde la perspectiva intercultural siempre contribuirá a enriquecer y extender los contenidos.

Si bien podemos referirnos a estas cuatro entidades en forma individual, no existen como elementos separados y una óptima integración de ellos es esencial en la planificación de actividades.

3. Segunda parte: actividades en el aula de español como lengua extranjera

En esta parte de nuestro trabajo vamos a describir las actividades llevadas a cabo en el aula de español con estudiantes japoneses de nivel A1.

1. Reconocimiento de las diferencias, observación de diversidades. En la clase se produce el encuentro de al menos dos culturas y el primer punto que tratamos fue *Qué nos sorprende de la cultura del otro*: intercambiar ideas sobre la visión que el docente, los asistentes de clase y los estudiantes tienen de la otra cultura. Las actividades correspondientes a este punto fueron conducidas por los asistentes de clase. A continuación llevamos a cabo actividades relativas a la diversidad de la lengua y a la expresión de emociones usando los temas estudiados en el primer semestre (saludos, verbo *gustar*).

EXEMPLAR AUTORA
USC

1.1. El primer tema de sorpresa fue el saludo.

Tabla 1
Saludos

Conocer sobre	Conocer cómo	Conocer por qué	Conocer la propia cultura
aprender	*experimentar*	*explorar*	*reflexionar*
Besos Abrazos Dar la mano	Diversas formas de saludar	Valores y sentimientos detrás del saludo	¿Todas las reverencias son iguales? ¿A veces dan la mano? ¿Cuándo?

Fuente: Adaptado de Greetings and Introductions as Cultural Knowings, Hansford, Sandkamp, Scanlon, 2001 en Moran, 2001

1.2. A continuación intercambiamos comentarios acerca de qué nos llama la atención del comportamiento y hábitos de la cultura del otro.

Asistentes de clase	Estudiantes
Dormir en las clases Dormir es un hobby Silencios	Los gestos Los escotes Las ironías La expresión de emociones

1.3. Actividades.

1.3.1. Introducción a la diversidad lingüística. Objetivo: mostrar que la lengua y la cultura no son entes monolíticos.	¿Cómo se dice «tomodachi» en español? ¿Cómo se dice «basu» en español? Reflexión de los estudiantes: expresiones diferentes según las regiones de Japón.

En esta actividad los estudiantes investigaron la variación de las palabra *amigo* y *autobús* en los países hispanohablantes.

1.3.2. Introducción a la cultura con C y expresión de emociones	Pablo Neruda: biografía. Ejercicio de audición con *Me gustas cuando callas*. A mí me gusta ...

En esta actividad, luego de una breve biografía de Pablo Neruda, los estudiantes hicieron una actividad de audición con el Poema 15 *Me gustas cuando callas*. A continuación, practicaron el verbo *gustar,* en combinación con su imaginación, para crear oraciones románticas.

4. La familia en otras culturas

Las actividades relativas a la familia y sus costumbres: celebraciones, funerales y núcleo familiar tuvieron como punto de partida la película *El amor en los tiempos del cólera* (2008), se proponen cerrar la brecha entre lengua y cultura

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(Silva, 2016) y se basan en la combinación de dos modelos de elementos interculturales, Byram (1991) y Moran (2001).

Las actividades que aquí se describen se llevaron a cabo en tres cursos de español como lengua extranjera (30 estudiantes en cada curso) en una clase (90 minutos) y usamos como punto de partida la película *Coco* (2018). Desarrollamos actividades relativas a creencias y costumbres de la cultura de los estudiantes y de la cultura mexicana relativas a la veneración de los muertos: Día de Muertos en México y *Obon* en Japón. Para elaborar las actividades tuvimos en cuenta el Modelo de Componentes Interculturales de Byram (1991).

En la primera actividad, nos concentramos en las destrezas lingüísticas para usar los colores, adjetivos de estados anímicos y sustantivos referentes a la familia. Sin embargo, los estudiantes añadieron imaginación: *El sol no es amarillo, es verde; Hay un oso amarillo, se llama Winnie Pooh.*

En la segunda actividad, consciencia lingüística, nos concentramos en las relaciones entre lengua y cultura. El asistente de clase, de nacionalidad mexicana, se refirió a la significación cultural del perro y el alebrije en el Día de Muertos. Los estudiantes japoneses reflexionaron sobre los objetos culturalmente significativos en la veneración de los muertos en Japón: el incienso, las fotos, las velas.

En la tercera actividad, consciencia cultural, el asistente de clase y los estudiantes compararon el Día de Muertos en México y el *Obon* en Japón, y sus respectivos altares.

En la última actividad, experiencia cultural, el asistente de clase mostró y describió algunos de los objetos ornamentales usados en el Día de Muertos.

5. Conclusiones

Cuando introducimos elementos culturales en nuestras clases de lengua, hemos de procurar ir más allá de la cultura como mera ilustración de un tema y mostrar la visión del mundo que se refleja en una lengua. Y además, buscar modo natural de integrar la cultura en el currículum.

> I agree that culture must be an integrated part of the curriculum, not something to be relegated to «culture day» and not something treated, as Hadley says, entirely by the «4Fs" of «folk dances, festivals, fairs, and food»' or the «Frankenstein approach» of «*a.* taco from here, a flamenco dancer from here. (Gerchman, 2006, en Byram, K. y Kramsch C., 2008).

Otro esfuerzo que hemos de hacer cuando integramos la cultura en nuestras clases es ayudar a los estudiantes a usar la lengua de un modo que no sea solamente aplicación sino también creación. Integrar la dimensión cultural en nuestras clases

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tiene un doble efecto: se guía a los estudiantes a hablar de la cultura de la lengua en estudio y a reflexionar sobre su propia cultura. Nuestro esfuerzo como educadores ha de orientarse a desarrollar la capacidad de mediación y estimular el interés del estudiante en otras culturas. La tarea aún pendiente es el desarrollo de un modelo de evaluación concreto, adaptado al nivel lingüístico de los estudiantes y basado en los objetivos del trabajo.

Referencias bibliográficas

AA. VV. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 3, agosto, 2018].

BLAZ, D. (2013). *Bringing the Standards for Foreign Language Learning to Life*. Routledge: NY.

BLAZ, D. (2018). *The World Language Teachers Guide to Active Learning: Strategies and Activities for Increasing Student Engagement*. NY: Routledge.

BYRAM, K. (2008). Why is it so Difficult to Teach Language as Culture? *The German Quaterly* 81(1) (Invierno 2008). Disponible en: http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byram.2008.pdf [Consulta: 3, agosto, 2018].

BYRAM, M. (1990). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En: D. Buttjes y M. Byram (ed.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta: 20, agosto, 2018].

COTO, M.; FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia S.A.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LAFAYETTE, (2003). Culture in Second Language Learning and Teaching. D. Lange y M. Paige (eds.). *Culture as the core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.

LIDDICOAT, A.; PAPADEMETRE, L.; SCARINO, A.; KOHLER, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Disponible en: https://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf [Consulta: 3, agosto, 2018].

MORAN, P. (2001). Teaching Culture. Perspectives in Practice. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

NORTH, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA, C. (2016). Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha, *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), pp. 131-145.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA