

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS
CURSOS PORTUGUÉS Y CULTURA BRASILEÑA III Y IV
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Jhon Freddy Quintero Montoya
0842059

Monografía para optar al título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés

Carmen Cecilia Faustino Ruiz
Directora

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
JULIO DE 2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR DE MONOGRAFÍA:
Carmen Faustino

JURADO 1
Gelber Samacá

JURADO 2:
Dora Nidia Medina

Santiago de Cali, 10 de julio de 2013

*Dedico esta monografía a mis padres
quienes siempre me han inculcado la responsabilidad
y la constancia por el trabajo y el estudio,
y a mis hermanas por su apoyo incondicional.*

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema	8
2. Justificación	10
3. Objetivos.....	11
4. Antecedentes.....	13
5. Marco teórico.....	21
5.1. El concepto de cultura.....	21
5.2. La cultura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	22
5.3. Competencia intercultural.....	26
6. Metodología.....	31
6.1. Enfoque metodológico	31
6.2. Procedimiento	31
6.2.1. Etapa de preparación.....	32
6.2.2. Etapa de trabajo de campo.....	32
6.2.3. Etapa de análisis de la información	35
7. Contexto de la investigación.....	37
7.1. Caracterización de los cursos de portugués	37
7.2. Perfil de la docente de los cursos de portugués	38
8. Resultados.....	40
8.1. Caracterización de los estudiantes de los cursos.....	40
8.2. Concepciones de la docente sobre la relación lengua-cultura y sobre la enseñanza de la cultura en cursos de lenguas extranjeras	46
8.3. Enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera.....	48
8.4. Percepción de los estudiantes frente a la metodología de los cursos.....	61

CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	70
ANEXOS	73
Anexo 1. Cuestionario de entrevista a la docente titular del curso.....	73
Anexo 2. Cuestionario de encuesta a los estudiantes	74
Anexo 3. Cuestionario de grupo focal con estudiantes	76
Anexo 4. Ejemplo de registro de observación de clase	77
Anexo 5. Programa del curso Portugués y cultura brasileira IV	81

RESUMEN

Este trabajo indaga sobre la metodología implementada en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, particularmente la enseñanza de la cultura. Además busca conocer la representación de cultura por parte de la docente del curso; las motivaciones para aprender el portugués y la percepción de los aprendices sobre las prácticas orientadas al desarrollo de la competencia intercultural en el aula.

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y es de tipo etnográfico. Fue desarrollado en los cursos *Portugués y cultura Brasileña* III y IV, entre febrero de 2012 y junio de 2013. La recolección de datos se hizo a través de registros de observación, formatos de observación, entrevista, encuesta y grupo focal.

Palabras clave: etnografía, aprendizaje y enseñanza de lenguas, cultura, interculturalidad, competencia intercultural, didáctica intercultural, motivación.

INTRODUCCIÓN

El presente reporte expone un proyecto de investigación en el aula llevado a cabo en la Universidad del Valle. La investigación fue realizada en el periodo de febrero de 2012 y junio de 2013 en los cursos de *Portugués y Cultura brasileira III y IV*.

La investigación se realizó en tres fases. La primera condujo a la búsqueda y análisis de bibliografía concerniente al tema de interculturalidad, la segunda permitió la recolección de datos en el grupo de estudio y en la tercera se realizó análisis de datos recolectados. En el marco del proyecto, se seleccionaron siete investigaciones que abordan una temática similar a la expuesta en el presente estudio. Estas investigaciones abordan el concepto de cultura desde diferentes campos, demuestran la importancia de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras y plantean propuestas didácticas y metodológicas para incentivar el desarrollo de dicha competencia.

En el caso particular de esta investigación, se propuso analizar las prácticas metodológicas del docente relacionadas con el desarrollo de la competencia intercultural y la percepción de los estudiantes en los cursos de *Portugués y cultura brasileira III y IV* en relación a la metodología implementada. Los hallazgos de esta investigación presentados al final del reporte aportan elementos que pueden ayudar a la implementación de la competencia intercultural en las aulas de lengua extranjera.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras muestra los distintos enfoques y metodologías que van desde los estructuralistas y funcionalistas hasta los enfoques actuales en los que prima la perspectiva comunicativa, donde la lengua es vista como un sistema de comunicación y un sistema de expresión de significado. Estos últimos se centran en el desarrollo de la habilidad del estudiante para comunicarse efectivamente en la lengua meta y en contextos comunicativos reales, integrando las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, comprensión y producción oral.

Es necesario anotar que dadas las características de la globalización y la movilidad actual, hablantes con referentes culturales distintos pueden entablar situaciones comunicativas interculturales en las que intercambian conocimientos, pensamientos, ideas, valores y sentimientos. En este intercambio estos referentes culturales pueden alterar la eficacia de la comunicación y el adecuado entendimiento metalingüístico que se genera en dicha interacción. (González, 2010, p.48)

Según los enfoques actuales la enseñanza de una lengua extranjera además de abordar los aspectos lingüísticos de la lengua meta, debe desarrollar la competencia intercultural como parte de la competencia comunicativa. Así el estudiante puede explorar y reflexionar sobre su propia cultura y la de la lengua objeto de estudio. El desarrollo de la competencia intercultural va más allá de la memorización o presentación de aspectos culturales de la lengua meta. Requiere de un proceso que permita desarrollar capacidades para reflexionar, cuestionar, analizar e interpretar la información de manera crítica y despojada de prejuicios.

Los cursos de portugués y cultura brasilera que se ofrecen a los estudiantes de la Universidad del Valle, tienen el propósito del aprendizaje de la lengua y el descubrimiento de la cultura brasilera y de la cultura propia del aprendiz, con el fin de que los estudiantes que viajen al Brasil puedan desenvolverse adecuadamente en diferentes situaciones de comunicación. Este estudio tiene un gran interés en observar las prácticas metodológicas

que la docente implementa en el aula para el logro de estos propósitos. De ahí que esta investigación se enfocó en analizar cómo se desarrolla la competencia intercultural en los cursos *Portugués y Cultura Brasileira* III y IV. Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cuál es la percepción de la docente sobre la noción de cultura y la enseñanza de la misma? ¿Qué rol le atribuye a la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Qué tipo de metodología es utilizada por la profesora del curso para el desarrollo de la competencia intercultural en sus estudiantes? ¿Cuáles son las características de los estudiantes del curso con respecto a sus intereses, expectativas y percepción sobre el conocimiento de la lengua portuguesa? ¿Cómo perciben y valoran los alumnos su experiencia de aprendizaje con esta metodología? ¿Qué tan efectivo es el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del curso analizado para su aprendizaje de la lengua portuguesa? ¿Qué relación se establece entre la cultura de la lengua objetivo y la lengua materna de los estudiantes en el aula?

2. JUSTIFICACIÓN

En el campo de los estudios sobre el aprendizaje de las lenguas se ha demostrado que dominar un idioma consiste en manejar sus aspectos lingüísticos y aprender su sistema de reglas de uso. Es así como el concepto de “competencia comunicativa” trajo consigo la inclusión de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el contenido de la clase de lenguas. (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2006, p.28)

En la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle se promueve la autoreflexión sobre la forma como se aprenden las lenguas extranjeras. La experiencia en el aprendizaje del inglés y del francés en la Licenciatura, derivó en el interés por reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje del portugués como curso electivo, en el cual se hace énfasis en la enseñanza de la cultura brasileña. En ese sentido, este proyecto indaga sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente en la forma como se incorporan aspectos culturales en la enseñanza de un curso electivo de portugués en el contexto universitario. Esto permitirá identificar las ventajas de la inclusión del componente cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Este contexto de aula es un espacio que busca desarrollar la competencia intercultural en sus estudiantes, entendiéndose como la habilidad que tiene una persona para negociar significados culturales e implementar comportamientos efectivos de comunicación (Murillo, 2004, p.35). Se pretende tomar un contexto particular con el fin de describir la propuesta metodológica de la profesora del curso, y analizar qué efectos tiene el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes, en relación con el aprendizaje de la lengua.

Los resultados de este estudio de caso podrían aportar elementos para ampliar los conocimientos sobre la forma como se enseñan las lenguas extranjeras que se ofrecen como asignaturas electivas en la Universidad y que han sido poco explorados, en comparación con los estudios sobre cursos que se enseñan en la Licenciatura. Finalmente, esta investigación podría ser útil para profesores de lenguas extranjeras que estén interesados en implementar el componente cultural en sus aulas de clase y conocer propuestas en la enseñanza de lenguas desde esta perspectiva. El estudio puede contribuir a

la formación como docente a través de la profundización en la teoría y el estudio de un caso particular. Además, podría ser útil para la profesora del curso en la medida que le proporciona una mirada externa de su práctica en relación con su enseñanza del portugués.

3. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar las prácticas metodológicas de la docente relacionadas con el desarrollo de la competencia intercultural y la percepción de los estudiantes en los cursos de *Portugués y cultura brasileña* III y IV.

2.2 Objetivos específicos

- Describir la percepción de la profesora del curso sobre la noción de cultura, su desarrollo en el aula de lengua extranjera y el rol que le atribuye a esta cultura en el aprendizaje de una lengua.
- Explorar y describir la metodología utilizada por la profesora del curso para el desarrollo de la competencia intercultural en sus estudiantes.
- Describir las características de los estudiantes del curso con respecto a sus intereses, expectativas y percepción sobre el conocimiento de la lengua.
- Identificar la percepción, actitud y los juicios de valor de los alumnos frente a su experiencia de aprendizaje con esa metodología.

4. ANTECEDENTES

Entre los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua y la cultura se han seleccionado siete que indagan sobre el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de clase. A continuación se presentan tres trabajos en el ámbito local, dos de carácter nacional y dos a nivel internacional.

En primer lugar tenemos el estudio de **Manrique** (2009), quien implementó una propuesta de intervención a través del enfoque basado en tareas, en un curso para niños de un instituto de idiomas de la ciudad de Cali. La propuesta buscaba elevar el nivel de conciencia sobre algunos aspectos culturales de la lengua objeto de estudio y la lengua materna de los aprendices. En este trabajo se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuánto tiempo debe dedicarse al estudio de los aspectos culturales en relación con la enseñanza de los aspectos formales de la lengua? ¿Cuándo comienzan los estudiantes a ser conscientes de los aspectos que hacen diferente su propia cultura de la de los demás? ¿Es necesario que los aprendices tengan un alto nivel de proficiencia para poder introducir temas sobre cultura en el aula?

El estudio se realizó en el marco de la investigación-acción y se adaptó el ciclo propuesto por Burns (1995), que se desarrolló en tres etapas: 1) Etapa de exploración e identificación del problema donde la investigadora observó cinco clases de dos horas cada una, para entender las características y las necesidades de los estudiantes. 2) Etapa de planeación durante la cual se adaptaron temas culturales a los contenidos del libro guía de la institución. 3) Etapa de intervención en el aula de clase durante la cual se implementó la propuesta. En todas estas etapas se utilizó como instrumento el diario de campo como medio para registrar y analizar el desarrollo de cada una de ellas.

La investigadora da cuenta de algunas dificultades que se presentaron durante el proceso: contaba con tiempo de la clase limitado (una cada semana) que rompía la continuidad de los temas; el grado de conocimiento de los aspectos culturales por parte de la profesora y la edad promedio de los estudiantes (ocho años) quienes tenían poca conciencia de su propio país, su propia cultura y lengua; las exigencias de la institución limitaron la propuesta metodológica para el curso. La investigadora sorteó las restricciones a la implementación de esta propuesta metodológica.

Las conclusiones del estudio pueden resumirse así: en primer lugar, la recolección de la información por etapas aseguró una mejor organización de la información. El diario de campo se constituyó en un valioso instrumento al proporcionar descripciones y análisis en cada etapa. En segundo lugar, la conciencia cultural en los estudiantes es una habilidad que se desarrolla progresivamente, depende de cada grupo y ésta influenciada por el conocimiento de cada aprendiz. En tercer lugar, los maestros deben promover oportunidades de explorar la cultura materna y la extranjera a través de la comunicación, y no debe enseñarse de manera explícita puesto que la cultura es inherente a lengua. Por último, la frecuente exposición a este tipo de propuestas en el aula, puede producir usuarios interculturales de la lengua que serán capaces de desenvolverse mejor en situaciones comunicativas que requieren conocimientos sobre aspectos culturales, más que conocimientos formales de la lengua.

En segundo lugar tenemos el estudio de **Samacá** (2006), que se llevó a cabo en el marco del curso *Mujeres de la revolución francesa* que se ofrecía como asignatura electiva en el antiguo programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. El objetivo era conocer cómo se daba el aprendizaje de contenidos culturales del francés en el aula. En este trabajo se profundizó en el estudio de la relación lengua y cultura en el aprendizaje de las lenguas, a través del análisis del discurso en el aula, en particular en la interacción oral profesor – estudiantes.

Ésta fue una investigación de carácter cualitativo etnográfico. Como actores del caso se encuentran la profesora y los estudiantes del curso, además de las voces de los autores en los diferentes textos abordados en la clase. El procedimiento metodológico consistió en un primer momento de revisión de material bibliográfico que tratase la misma problemática de la investigación; se hizo además un análisis del programa del curso. Se procedió después a recolectar la información en el aula mediante la observación. Como observador no participante, el investigador asistió a casi la totalidad del curso durante el semestre enero-junio 2003, con una intensidad semanal de tres horas. En la primera etapa de la observación se tomaron siete registros narrativos en el diario de campo, posteriormente diferentes registros naturales obtenidos a través de grabaciones. De la información recolectada se seleccionaron los momentos de interacción con mayor presencia de contenido cultural.

Los resultados permiten concluir que en la interacción oral en el aula intervinieron simultáneamente factores del proceso cognitivo, social, cultural y afectivo, así como factores del contexto y dispositivos. Se evidenció que la estrategia más recurrente para tratar los contenidos culturales fue la de “paréntesis explicativo”, estrategia que permite a los docentes aclarar malos entendidos que hayan surgido en las interacciones. Además el estudio reveló que la forma como se dio el aprendizaje de algunos contenidos culturales en el curso fue un buen ejemplo de cómo desarrollar la competencia intercultural.

En tercer lugar tenemos otro estudio de **Samacá** (1997), realizado en el Departamento de Lenguas Modernas de una universidad privada de la ciudad de Cali. El investigador quería establecer en qué medida se involucraban elementos culturales en el proceso de aprendizaje del francés en el Programa de Lenguas Modernas y a partir de ese diagnóstico diseñar una unidad temática dirigida a estudiantes de IX semestre. En la investigación se indagó sobre la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua y por consiguiente el valor que se le asignaba a la cultura en la enseñanza del francés en el programa de estudios.

En el proceso investigativo se utilizó la etnografía. En cuanto al procedimiento, podemos decir que el investigador analizó la política lingüística del Programa de Lenguas Modernas y los objetivos y los contenidos de los programas de los cursos de francés (ocho en total); aplicó una encuesta a nueve de los trece profesores del Departamento, para determinar el valor que éstos le asignaban a la enseñanza de la cultura y a su inclusión en el aula. La información obtenida en la encuesta fue confrontada y corroborada por una entrevista individual a los profesores. A partir del análisis de la información, diseñó la unidad temática “Le Français et Nous”, que se enfocaba en trabajar los distintos estereotipos que podían tener los estudiantes de noveno semestre sobre la cultura francesa y los franceses. Se implementó la unidad en una sesión de dos horas donde el investigador asistió como observador, y recogió impresiones y reacciones, para luego someter la unidad a evaluación.

El análisis de la información llevó a los siguientes resultados: primero, se pudo constatar que en los cursos de francés del Programa se privilegiaba el estudio de los aspectos lingüísticos de la lengua sobre aspectos relacionados con la cultura. Segundo, a pesar de que los profesores consideraban que la inclusión de aspectos culturales en los diferentes cursos era importante, la mayoría de éstos no tenía claridad sobre el concepto de cultura y tenían dificultades para incluir aspectos culturales en la práctica real de la clase. Tercero, la

implementación de la unidad temática permitió que los estudiantes mostraran una visión diferente de Francia y que tomaran conciencia de que los estereotipos limitaban su visión de la cultura francesa. Esto demuestra que es posible y pertinente incluir efectiva y significativamente los aspectos socioculturales de la lengua objetivo en el aula. Por último, el autor sugiere que los programas de lenguas extranjeras del país deben desarrollar la competencia intercultural para favorecer el uso de la lengua y para tomar conciencia de la alteridad cultural.

En cuarto lugar encontramos la investigación realizada por **Galindo & Moreno (2007)**, sobre la enseñanza del francés a través del descubrimiento de la cultura franco-quebequense y la filmación de clases. El estudio se desarrolló en un curso de francés III del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Se buscaba comprobar el efecto de la introducción de temas lingüísticos y culturales quebequeses en el aprendizaje del francés; así mismo, comprobar el efecto de la técnica de filmación de clases en las competencias lingüísticas y discursivas en francés de los estudiantes.

Esta investigación de tipo pre-experimental fue un estudio de caso con *pretest* y *posttest*. Durante un semestre académico los veintidós estudiantes (nueve hombres y trece mujeres), con edad promedio de 22 años, fueron sujetos a un estímulo pedagógico que contemplaba algunos aspectos de la lengua y la cultura de Quebec. Antes y después de la aplicación de este estímulo se realizaron pruebas a los estudiantes para comprobar el efecto del estímulo.

Con este propósito, se diseñó un esquema experimental que identificó una variable dependiente “la enseñanza del francés -como segunda lengua extranjera- por el recurso de la lengua-cultura quebequense y la técnica de filmación de clases”, sobre tres variables dependientes: el conocimiento de la lengua-cultura franco-quebequense, el dominio lingüístico del francés y el dominio discursivo en la misma lengua. Además se realizaron los cuestionarios sobre la lengua y la cultura franco-quebequense con veintidós preguntas de tipo falso y verdadero, y de selección múltiple.

Para las filmaciones en el aula se utilizó una videocámara, un televisor y un micrófono. Los investigadores utilizaron cuatro situaciones de registro particulares: mesas redondas, conversaciones libres por parejas, exposiciones libres por parejas y trabajos de escritura en el tablero. Todas las secciones grabadas se corregían en clase.

Los resultados de las pruebas arrojaron que después del estímulo mejoró el conocimiento del grupo sobre la lengua y la cultura del Quebec, así como su competencia lingüística y discursiva. Finalmente, se concluye que fundamentar la enseñanza de la lengua en un enfoque intercultural contribuye a la apropiación consciente de la lengua como sistema lingüístico y comunicativo, y permite a los estudiantes desarrollar una conciencia intercultural que favorece la valoración de la cultura materna en relación con la cultura objetivo. Por otra parte, el uso de la estrategia pedagógica de filmación de clase favoreció el desarrollo de las competencias lingüísticas y discursivas de los estudiantes, les ayudó a controlar la calidad del aprendizaje del francés y facilitó la corrección grupal y la construcción del saber colectivo.

En quinto lugar encontramos un proyecto titulado “La cultura cafetera y el currículo de lenguas extranjeras en los campos de práctica educativa: una mirada a la crisis cafetera desde las aulas” (2006). Este proyecto fue ideado por profesores y expertos del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Contó con la participación de diez estudiantes del mismo programa académico que realizaron su práctica docente en igual número de instituciones de carácter oficial y mixto en la ciudad de Manizales. Los objetivos del proyecto consistían en integrar contextos culturales al currículo de inglés de las instituciones de educación básica y media de la región cafetera, diseñando estrategias pedagógicas.

Esta investigación puede clasificarse como una investigación-acción. Para la recolección de los datos se hicieron observaciones de clase y entrevistas cualitativas a través de instrumentos como filmaciones, grabaciones y diarios de campo. En la primera etapa del proyecto se hizo un diagnóstico de cada institución; se encontró que aunque en los colegios se consideraba importante el contexto cultural y la necesidad de orientar los temas de las áreas, esa integración no se daba en la práctica y dominaba la enseñanza de los aspectos lingüísticos. Basado en esto, los practicantes elaboraron planes de aula que incluían temas basados en la cultura de la zona cafetera como: atractivos turísticos, comida típica, siembra del café, entre otros, que fueron confrontados con elementos de la cultura de países extranjeros. Cada tema tenía metas lingüísticas y comunicativas.

Los resultados de la investigación reflejaron que dadas las características de este siglo es indispensable promover en los colegios el desarrollo de la conciencia sobre la cultura de

los estudiantes y la de otras comunidades. Además la lengua debe ser el medio de expresión, creación y aprendizaje cultural.

En sexto lugar tenemos un estudio a nivel internacional. Es una investigación etnográfica realizada por **González** (2010), de la Universidad de Murcia, España. El autor se propuso analizar por un lado, de qué manera se adquiere la competencia comunicativa intercultural en el estudio del español como lengua extranjera en programas de inmersión, en el país de la lengua meta; por otro lado, la relación existente entre el aumento de la competencia intercultural y el aumento de la competencia lingüística.

En calidad de observador participante, el investigador analizó dos programas de inmersión: el primero *Spanish Language, Literature and Culture* ofrecido por el Kentucky Institute for International Studies, con una duración de cinco semanas, en la ciudad de Segovia, España. El segundo, un programa de la Universidad de California con una duración de diez semanas, en la ciudad de Morelia, México. Ambos cursos eran ofrecidos a estudiantes norteamericanos de nivel intermedio-avanzado en español.

En el proceso de investigación, después de revisar bibliografía sobre el tema de estudio, analizó los diseños curriculares del Programa para registrar cómo, cuándo y dónde se incluían los aspectos culturales en el programa. Luego pasó a la recolección de datos en los grupos participantes seleccionados, a través de encuestas, entrevistas, y grabaciones de video y audio. A partir del análisis de la información obtenida formuló sugerencias didácticas a los programas de inmersión con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia intercultural.

El autor concluye que la lengua y la cultura forman un ente indisoluble en la didáctica de los idiomas, y aunque docentes y estudiantes son conscientes de ello, en los programas de inmersión no se da adecuado tratamiento al componente cultural. Se encontró que los contenidos son insuficientes y puede llevar a estereotipos y prejuicios. Además es necesario que en los programas de inmersión los profesores desempeñen un rol de mediadores culturales y tengan formación para poder ayudar a sus estudiantes a desarrollar la competencia intercultural. Por último, se sugiere que en el momento de diseñar un programa de inmersión se deben tomar en cuenta no sólo los contenidos culturales (competencia cognitiva), sino también las emociones (competencia afectiva) y las actitudes (competencia comportamental).

En séptimo lugar, **Hoffman** (2006), de la Universidad de Paraná, Brasil, llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio y combinó procedimientos de corte etnográfico. El estudio se realizó en varios colegios de bachillerato de carácter público y privado de la ciudad de Curitiba, Brasil. Hoffman indagó sobre las concepciones de cultura e interculturalidad que tenían los profesores de inglés de los cursos de séptimo y octavo, y sobre la manera como estas concepciones se manifestaban en la enseñanza de la lectura.

En el segundo semestre de 2005, llevó a cabo la primera etapa de la investigación donde consultó información sobre el tema tratado, elaboró las herramientas de recolección de datos y realizó el pilotaje de las mismas. Para el primer semestre de 2006, recolectó los datos que contempló observaciones de carácter participativo y no estructurado en las aulas de clase; analizó los libros utilizados en los cursos; aplicó encuestas a los profesores sobre su formación profesional y sus propuestas metodológicas; entrevistó a los coordinadores del área de inglés de cada institución sobre los parámetros que rigen la enseñanza del inglés con respecto a los aspectos culturales en la institución; entrevistó a los profesores para conocer su percepción sobre el papel de los aspectos culturales en la enseñanza – aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. Por último, los datos recolectados fueron triangulados.

A partir del análisis, la investigadora encontró que la noción de interculturalidad de los profesores se reduce a la transmisión de información sobre la cultura americana o británica. Las observaciones revelaron que los estudiantes tienen diversos estereotipos no solo sobre la cultura americana y británica sino también sobre su propia cultura. En los colegios públicos se pudo apreciar que en la enseñanza de la lectura prima la traducción lo que no posibilita el desarrollo de la habilidad. En estas instituciones las profesoras participantes reconocen la importancia de la enseñanza de la cultura y del desarrollo de la interculturalidad, pero no poseen una formación que les permita lograr este propósito; recurren entonces a prácticas estructuralistas de la enseñanza de las lenguas. Por otra parte, en los colegios privados se encontró que existe un alto interés por desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, estimular en ellos procesos de comprensión de textos y toma de posición crítica frente al mismo; sin embargo, no se relaciona la lectura con los aspectos culturales. La investigadora sugiere, a partir de estos hallazgos, que se incluyan actividades de lectura en la lengua extranjera que posibiliten reflexiones interculturales.

Los resultados y las conclusiones de los estudios reseñados nos permiten ver que el desarrollo de la competencia intercultural resulta problemático para los profesores de lenguas. En general, los docentes reconocen la importancia del incluir aspectos culturales de las sociedades de la lengua objeto de estudio; sin embargo, en la práctica esta inclusión se limita a la exposición de determinados comportamientos, acciones y eventos característicos de estas sociedades (Robinson, 1988), sin que medie la reflexión, el análisis y la interpretación de los aspectos culturales, ni un proceso dialógico entre la cultura del aprendiz y la cultura de la lengua que aprende.

Las investigaciones presentadas en este apartado son muestra del trabajo de campo en el área de investigación en el aula de lenguas extranjeras, de manera específica en cuanto al desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. De esta forma, en el próximo apartado se realizará una presentación de conceptos claves-teóricos que enmarcan la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se presentan conceptos claves para el análisis de los datos sobre el desarrollo de la competencia intercultural en un curso de portugués como lengua extranjera. Particularmente, se presentan distintas definiciones de cultura, la relación entre la lengua y cultura, el papel de la cultura en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la competencia intercultural y las nuevas tendencias que definen la competencia comunicativa intercultural.

5.1. El concepto de cultura

La cultura ha sido ampliamente estudiada a lo largo de la humanidad y desde diferentes disciplinas. Es por tanto un concepto muy amplio y difícil de definir. Para comenzar, el diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (1997, p.26), define la cultura como un “conjunto de creencias, actitudes, costumbres, comportamientos, hábitos sociales etc., de los miembros de una sociedad en particular.” Este concepto explica brevemente la cultura y recoge distintas ideas de corte materialista-antropológico.

Es precisamente en el campo de la antropología donde existe un amplio panorama de aspectos teóricos que intentan explicar la cultura. Según Grosjean (1982), los antropólogos coinciden en que la “cultura consiste en una serie de componentes, que son: la forma humana de vivir y perpetuar la especie, junto con los hábitos, las costumbres, las ideas, los sentimientos, la organización social, y los objetos”. (p.157) Agrega que “la cultura es la forma de vida de una sociedad, esto incluye sus reglas de comportamiento, su sistema económico, social y político, su lengua, además de sus creencias religiosas, sus leyes y demás.” (Ídem)

Las definiciones que presenta Grosjean pueden ser clasificadas dentro de las dos nociones básicas para definir la cultura dadas por Robinson (1985, pp.8-11): la primera de estas nociones ubica la cultura como un fenómeno observable y la segunda como fenómeno no observable. Así la definición de cultura en términos de hábitos, costumbres, reglas de comportamiento, la lengua, las leyes son observables; al contrario la definición de cultura en términos de ideas, sentimientos, creencias, etc., de un grupo son no observables.

Para profundizar en la descripción de estas nociones, Robinson analiza cuatro definiciones de cultura. La primera de ellas, de carácter observable, se refiere a una definición desde la

perspectiva **conductista**. En ella la cultura responde a patrones de comportamiento. Los conductistas se limitan a observar aspectos como: las tradiciones, las costumbres, los hábitos del grupo social que son compartidos y transmitidos a las nuevas generaciones.

La segunda definición, también de carácter observable pero desde la perspectiva **funcionalista**, describe la cultura como un fenómeno social en el que se comparten razones y reglas de comportamiento. Esta definición complementa la conductista en el sentido de que los comportamientos del grupo social son la expresión de la cultura de la misma; sin embargo, los funcionalistas buscan conocer más a fondo la función de determinado tipo de comportamiento.

La tercera definición, desde la perspectiva **cognitivista**, es de carácter no observable puesto que en ella la cultura es “un proceso a través del cual se esquematiza, categoriza e interpreta la experiencia.” (p. 42) Esta perspectiva deja de lado la cultura como característica social y la ubica como un sistema mental aprendido que permite caracterizar y organizar toda la información proveniente del contexto socioespacial del ser humano. En ese sentido defiende la idea que cada ser humano es diferente y piensa diferente, pero que comparte el mismo mecanismo o sistema “la cultura” de las demás personas de su sociedad lo que le permite entender su contexto social.

La cuarta y última definición, desde la perspectiva **simbólica** concibe la cultura “como un sistema de símbolos y significaciones.” (p. 43) En este prevalece un sistema de concepciones que se expresan con símbolos y por el cual las personas pueden comunicarse y entender las actitudes sobre la vida.

En este proyecto de investigación se adopta la definición de cultura tomando las dos nociones propuestas por Robinson, que consecuentemente nos lleva a adoptar la posición de Brown (1980) que define la cultura como un “conjunto de comportamientos y modos de percepción, además de ser el contexto dentro del cual existimos, pensamos, sentimos y nos relacionamos con los otros”. (p.122) La cultura deviene entonces un fenómeno social observable y no observable, mediado por el entendimiento del individuo.

5.2. La cultura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Cuando pensamos en la enseñanza de una lengua, no podemos prescindir de la cultura. Al ser la cultura nuestro contexto y un todo, la lengua resulta inalienable a ella. “La cultura es adquirida, socialmente transmitida, y comunicada por el lenguaje” (Grosjean, 1982, p.157) Del mismo modo Brown (1980), expresa la estrecha relación entre lengua y cultura como una simbiosis: “A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven such that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.” (p.122)

Si miramos el panorama internacional en el campo de la educación, por ejemplo, los estándares nacionales para la enseñanza de lenguas de los Estados Unidos (1986), establecen la relación entre lengua y cultura y vemos que ésta se inspira en buena medida en las posiciones de Grosjean y Brown. En este marco se expresa que “la lengua es el primer vehículo para expresar las perspectivas culturales y participar en prácticas sociales”. (p. 26) Además, en él se soporta la idea de la cultura como “el verdadero contenido de los cursos de lenguas.” (p. 26)

Esta mirada simbiótica de lengua y cultura tiene implicaciones en el ámbito pedagógico. Diferentes autores han señalado el rol de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para Byram y Risinger (1999, pp.63-67), la dimensión cultural se puede ver desde tres aspectos: los dos primeros se refieren a los hablantes de una lengua extranjera quienes, según estos autores, deben entender las formas por las que una lengua puede ser usada en contextos socioculturales específicos, y reflexionan sobre su propia cultura y establecen relaciones entre ella y la de otros. El tercer aspecto señala la capacidad del profesor para servir de mediador entre las culturas de los aprendices y las de otros, y la capacidad de ayudar a los aprendices a adquirir su propia capacidad de mediación.

Estos mismos autores exponen el Marco para la Competencia Cultural (1995), propuesto por el AATF (Asociación Americana de Profesores de Francés), que plantea siete categorías de conocimiento cultural sobre la francofonía:

- Comunicación en el contexto cultural
- Sistema de valores
- Patrones sociales y convenciones
- Instituciones sociales
- Geografía y medio ambiente
- Historia
- Literatura y artes

Estas categorías aportan al análisis de los contenidos culturales que se deberían incluir en los cursos de lenguas extranjeras.

La propuesta del AATF puede inscribirse en las dos nociones de la cultura como fenómeno observable y no observable de Robinson. Precisamente este autor en 1989, categorizó la concepción de cultura de los profesores de lenguas extranjeras. Encontró que ésta podía pertenecer a una de estas tres: ideas (valores, instituciones); comportamientos (vestimenta, hábitos, etc.), y productos (literatura, arte música).

Un estudio de Byram y Risager (1999), que indagaba sobre la influencia de los cambios geopolíticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la dimensión cultural, y que contó con la participación de profesores de lenguas extranjeras de Inglaterra y Dinamarca, mostró que a pesar de que los profesores ven como significativa la dimensión cultural, su comprensión sobre la cultura es superficial y vaga. En el tabla 1 se presentan las categorías en las cuales Byram y Risinger (1999, p.90) clasificaron las respuestas de los profesores sobre la cultura:

	A Way of life traditions	B Objective structure	C Norms and values	D Art, literature etc.	
V International	1 DK: 0.9 E: 6.9	2 DK: 0.8 E: 0.6	3 DK: 1.9 E: 4.6	4 DK: 0.3 E: 0.0	Civilisation, relations between countries
W National	5 DK: 14.8 E: 29.5	6 DK: 13.1 E: 17.9	7 DK: 7.1 E: 15.0	8 DK: 8.2 E: 7.5	The people the country
X Group	9 DK: 0.9 E: 1.2	10 DK: 0.9 E: 0.6	11 DK: 0.9 E: 2.3	12 DK: 0.6 E: 0.0	Ethnic group sub-culture
Y Individual	13 DK: 1.1 E: 0.0	14 DK: 2.5 E: 0.0	15 DK: 0.7 E: 0.0	16 DK: 2.4 E: 0.0	Individual general education
Z Neutral	17 DK: 14.2 E: 8.7	18 DK: 12.7 E: 4.0	19 DK: 7.7 E: 3.5	20 DK: 8.9 E: 3.5	Society in general
	Habits, life style, experience, communication	Living conditions, history, landscape, material	Religion, attitudes way of thinking, frame of reference	Elite culture, mental and intellectual development	

Tabla 1: Categorías representadas en las respuestas acerca de cultura

En esta tabla se clasifican de forma vertical las respuestas según el nivel social donde se dan las prácticas y artefactos culturales. A su vez, de forma horizontal, se ubican cuatro dimensiones de cultura que agrupan los elementos dados en las respuestas de los profesores sobre cultura.

Como se ha mencionado, Byram y Risinger destacan el rol del docente en el aula. En lo que respecta a las interacciones, los actores cumplen papeles dentro del contexto y en ese sentido el profesor es un mediador y motivador cultural:

The teacher is thus a professional mediator between learners and foreign languages and cultures: between the school and education as determined by national interests on the one hand, and others' cultures and modes of education with both national and international interests on the other. (p.58)

Los mismos autores describen los aprendices como actores sociales que aceptan interactuar con actores sociales de otras culturas. En ese sentido, los aprendices deben adquirir una competencia que les permita incluir las identidades culturales presentes en la interacción para tener una comunicación exitosa.

Además del rol de mediador cultural, el profesor debe ser un “motivador cultural” según Byram y Rosinger. Motivar según el diccionario de la Real Academia de la Lengua

Española (DRAE, 2012) se refiere a “disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo.” En el campo educativo podríamos ver la motivación como el proceso de aprendizaje en el cual el estudiante se ve inmerso, en otras palabras, como una serie de estrategias utilizadas por el maestro para lograr que el estudiante cumpla una meta determinada, en nuestro caso el aprendizaje de la lengua.

Para Cubillos (2011), la motivación en la educación tiene incidencias en el aprendizaje de los estudiantes, al igual que en la forma como buscan cumplir los objetivos y mejorar el desempeño cognitivo, el esfuerzo y la dedicación. La cultura puede convertirse en un eje motivador del aprendizaje en la clase de lenguas, visto como “motivación extrínseca” Lepper, Greene & Nisbett (1973). En sus estudios en el campo psicológico, estos autores afirman que existen factores externos que provocan la motivación de un individuo a realizar una actividad o acción con el ánimo de recibir algo a cambio. Precisamente en ello radica el rol del maestro como motivador cultural, en la forma como éste pueda acercar al estudiante a las culturas de la lengua objetivo y despertar interés por el aprendizaje de la lengua ya sea para obtener un beneficio personal, académico, laboral o de otra índole. Cabe anotar que Lepper et al. también presentan en sus estudios la “motivación intrínseca” que sugiere el deseo de cumplir una actividad sólo por satisfacer un deseo completamente propio del individuo, sin ningún tipo de recompensa o estímulo externo.

5.3. Competencia intercultural

La competencia intercultural se inscribe en la perspectiva comunicativa y hace parte de la evolución que trajo consigo una nueva visión del lenguaje. Es en ese sentido que Byram retoma a Hymes: “Hymes argued that linguist wishing to understand first language acquisition, need to pay attention to the way in which not only grammatical competence but also the ability to use language appropriately is acquired.” (p.7)

De acuerdo a Thomas (2003^a en Spencer y Franklin, 2009), la competencia intercultural radica en el uso de distintos elementos psicológicos, sentimentales, lingüísticos y culturales con el fin de lograr condescendencia en el acto comunicativo, como se puede ver en la siguiente cita:

Intercultural competence shows itself in the ability to recognize, respect, value and use productively –in oneself and others– cultural conditions and determinants in perceiving, judging, feeling and acting with the aim of creating mutual adaptation, tolerance of incompatibilities and a development towards synergistic forms of cooperation, living together and effective orientation patterns with respect to interpreting and shaping the world. (p.52)

Por su parte Byram y Risager (1999), describen características del “hablante intercultural” de la siguiente manera:

The foreign-speaker must be able to perceive and understand the culture(s) of the native speaker, to reflect on his/her own culture(s) seen from the foreign perspective, and to relate one to the other, explain each in terms of the other, accepting that conflicting perceptions are not always reconcilable. (pp. 65-66)

De igual forma estos autores describen la competencia sociocultural del hablante intercultural en términos de “saberes”: 1) El saber ser se refiere a “la capacidad de una persona para establecer relaciones entre su propia cultura y otra ajena a la suya” (p.66) 2) El saber aprender describe el conocimiento que se tiene sobre una cultura diferente a la propia. 3) El saber evoca a la comprensión de los fenómenos que ocurren en las situaciones comunicativas de los hablantes de otra lengua o cultura. 4) El saber hacer comprende los tres anteriores y son implementados por el hablante en “situaciones específicas de contacto bicultural”. (p.67)

Por otra parte, el MCERL (2002), define las destrezas y las habilidades interculturales, y en ellas se mencionan la capacidad de interrelacionar las culturas en contacto, implementar estrategias para comunicarse con personas de otras culturas, desempeñar un rol de intermediario al superar “malentendidos interculturales”, así como evitar los estereotipos. De igual forma, el marco define el término de consciencia intercultural:

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 diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (p.115)

En años recientes, la enseñanza de la lengua desde la perspectiva comunicativa no se ha centrado solamente en la comunicación como una herramienta para intercambiar y enviar

información, sino también en la eficiencia de la información para mantener relaciones con el interlocutor. (Manrique, 2009)

Chen & Starosta (1996, en Spencer & Franklin, 2009), describen la competencia comunicativa intercultural como “la habilidad para negociar significaciones culturales y ejecutar apropiadamente comportamientos comunicativos efectivos que reconozcan las múltiples identidades de los participantes en determinado contexto” (p.52). Spencer & Franklin se apoyan en Kim & Korzeny (1991) quienes definen esta competencia como:

[...] the overall internal capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication: namely, cultural differences and unfamiliarity, intergroup posture, and the accompanying experience of stress. [...] It is explained not as communication competence in dealing with a specific culture but as the cognitive, affective, and operational adaptability of an individual's internal system in all intercultural communication contexts. (p. 53)

Byram (1997) toma tres de las seis competencias presentadas por Van Ek (1997) en las que se exponen las competencias en el campo lingüístico que involucra la competencia comunicativa intercultural. Estas competencias son: lingüística (aplicar reglas en la producción e interpretación de textos); sociolingüística (dar sentido a las palabras del interlocutor); discursiva (implementar estrategias para comunicarse tomando en cuenta las convenciones culturales del interlocutor). (p.48)

5.4. Didáctica intercultural

Hemos destacado el papel de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera; es necesario precisar cómo se puede desarrollar esta competencia en el aprendiz. González (2010), habla de didáctica intercultural basado en los resultados de sus estudios. Este autor afirma que existe un consenso entre los educadores de integrar la educación intercultural como un tercer nivel de conocimiento junto al lingüístico y al comunicativo. Para él, los objetivos esenciales de la didáctica intercultural consisten en: primero aprender a individualizar; segundo descubrir la nueva cultura a través de la lengua que se estudia, y tercero aceptar lo diferente.

González toma de Alonso (2008, pp. 40-48) los principios metodológicos para el desarrollo de la competencia intercultural que se presentan a continuación:

- a. Tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.
- b. Fomentar el trabajo autónomo: desarrollo de actividades.
- c. Favorecer el diálogo y el trabajo en cooperación.
- d. Integrar en los programas el uso de la metodología intercultural: Integrar de forma coherente el contenido cultural y contenidos lingüísticos.
- e. La observación: ayudar a los estudiantes a conocer al otro desde una amplia perspectiva, planteando una interpretación objetiva y evitando los juicios negativos.
- f. La comparación: facilitar un justo equilibrio, dar a entender al estudiante que no existe cultura mejor o peor a la otra.
- g. Aprender a cuestionarse todo para buscar nuevas perspectivas.
- h. Crear un ambiente propicio: promover valores como la confianza, el respeto, la tolerancia, la estima, etc.
- i. Desempeño del profesorado: el profesor es un intérprete social y cultural, un mediador cultural (Byram, 1997). Hacer que el alumno se sienta inmerso en la lengua meta, sin que ello signifique renunciar a su propia cultura.
- j. Desempeño del alumnado: construir nuevos conocimientos y tener una mayor tolerancia hacia referentes culturales diferentes a los suyos.
- k. Dar importancia a ambas culturas.
- l. Ser conscientes de la implicación de nuestra cultura en nuestros enfoques.
- m. Pedagogía del error intercultural: aprovechar el malentendido cultural como fuente de aprendizaje. “Estas actividades pretenden ser un punto de partida para la reflexión...”. (Alonso, 2008, p.45)
- n. Selección de los contenidos: tomar en cuenta el nivel, los estilos de aprendizaje, las necesidades, la motivación y los intereses de los estudiantes, y no caer en generalizaciones y tópicos.

- o. El recorrido didáctico: comenzar en los niveles iniciales A1 y A2 con temas familiares para los estudiantes; en los niveles intermedio y avanzado se pueden trabajar temas que impliquen reflexión sobre costumbres y tradiciones.
- p. Enfatizar sobre el concepto.
- q. Utilizar diferentes tipos de actividades interculturales: juegos, dramatizaciones o simulaciones, videos.

6. METODOLOGÍA

En este apartado se define la etnografía y se presentan brevemente las características de este enfoque investigativo. También se muestra el procedimiento metodológico teniendo en cuenta las fases del ciclo etnográfico de Goetz & LeCompte (1998) y los métodos de recolección de datos en cada una de ellas.

6.1. Enfoque metodológico

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo-descriptivo puesto que se busca rescatar desde una visión singular, cotidiana y subjetiva, la comprensión de acontecimientos humanos en su contexto natural.

La investigación implementada es de tipo etnográfica. De las diferentes definiciones de etnografía, tomamos una definición pertinente para el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender "desde dentro" los fenómenos educativos. Se pretende de esta forma explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significado y opinión de los "actores", de las personas que en ella participan. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones. (Goetz & LeCompte, 1988, p.41)

La etnografía presupone un estudio no manipulable de las características de un grupo social en su contexto real. Para la descripción y documentación se utilizan métodos como la observación participativa y no participativa, las entrevistas individuales y grupales, e instrumento tales como los diarios de campo, los registros anecdóticos, la encuesta. La etnografía no excluye los métodos o instrumentos de corte cuantitativo.

6.2 Procedimiento

En esta investigación se tomaron como grupo objeto dos cursos de portugués (nivel III y IV) y se hizo un acercamiento de carácter no participativo por parte del investigador; para este fin se utilizaron métodos descriptivos que recogieron lo observado en el medio, lo dicho por los actores y la información contenida en documentos usados por este grupo

social. Las etapas en el desarrollo de esta investigación fueron las siguientes: etapa de preparación, etapa de trabajo de campo, etapa de análisis y redacción del informe. Estas etapas se han dado de manera simultánea. A continuación se describen las diferentes etapas:

6.2.1 Etapa de preparación

Esta etapa se realizó en el marco del curso *Seminario de Investigación* en el año 2011 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Allí se elaboró el proyecto que contemplaba la planeación de la investigación y la definición de distintos aspectos tales como: tema, grupo de enfoque, la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología y las herramientas de recolección de datos. Así mismo, se llevó a cabo una revisión bibliográfica en la Universidad del Valle y en las bases de datos electrónicas sobre los temas concernientes a la investigación, principalmente: metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras, el rol de la cultura en la enseñanza de lenguas y el desarrollo de la competencia intercultural en el aula. Acto seguido, se procedió a la lectura de los textos y a la escogencia de textos pertinentes a la investigación.

Después de analizar la viabilidad y pertinencia de la investigación se estableció contacto con la profesora encargada del curso, a quien se le presentó el proyecto y su estructuración inicial. Ella dio su autorización para recolectar los datos y así mismo se puso a disposición para facilitar información pertinente que se pudiera requerir en las etapas de la investigación.

6.2.2 Etapa de trabajo de campo

En una primera parte se hizo una entrevista a la profesora y las observaciones de clase; esto permitió tomar elementos para realizar la encuesta y el grupo focal. A continuación se presenta las herramientas de recolección de datos utilizadas en esta etapa:

a) Observaciones de clase

Para conocer el desarrollo de las clases, la metodología de enseñanza y la introducción de aspectos interculturales en el aula se hicieron observaciones de clase en dos etapas. La primera llevada a cabo en el primer semestre de 2012 en el curso *Portugués y cultura*

brasileira III, se hicieron 10 visitas. En el diario de campo se registró lo observado en cinco sesiones correspondientes a los días 05, 12 y 26 de marzo, y 16 de abril y 07 de mayo. Se tomaron para el análisis, las cinco sesiones de las cuales hay un registro completo de las mismas, para un total de 15 horas. Se llevaron registros narrativos describiendo cada uno de los momentos de la clase; para esto el observador se apoyó en las grabaciones de audio de las clases.

La segunda fase se hizo entre el primer y segundo semestre de 2012, correspondientes a los días 14 de mayo y 10 de septiembre. Para los propósitos de la investigación, en esta etapa se hizo observación focalizada, es decir, sólo se registraron los momentos de la clase en los cuales se trataban aspectos culturales. Para esto se elaboró un formato que surgió de un análisis preliminar de la primera etapa de observación. Se categorizaron los aspectos culturales encontrados y se relacionaban con la reacción de los estudiantes y los materiales utilizados.

b) Entrevista a la profesora

Se aplicó una entrevista a la docente titular del curso al inicio de la etapa de trabajo de campo (24 de febrero de 2012). El propósito era conocer y describir el perfil tanto académico como profesional de la profesora, al igual que sus percepciones sobre el rol de la cultura en la enseñanza de lenguas y la aplicación de su propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua portuguesa y la cultura brasileña.

La entrevista fue grabada con el consentimiento de la docente y además se tomaron notas de las respuestas de la entrevistada. Las preguntas fueron previamente preparadas y guiaron el desarrollo de la entrevista, sin embargo se incluyeron temas y aspectos que surgieron en la conversación. Posteriormente, se tomó la grabación de 1 hora y 30 minutos de la entrevista y se hizo la transcripción para el análisis posterior.

c) Encuestas a estudiantes

Esta herramienta facilitó la consecución de datos demográficos de los estudiantes del curso, así como sus percepciones sobre la lengua portuguesa, la cultura brasileira y su grado de conocimiento de otras lenguas y culturas extranjeras.

La encuesta se aplicó el 28 de octubre de 2012, a los 15 estudiantes matriculados en el curso y a 8 en calidad de asistentes. Antes de administrar la encuesta definitiva, se hizo un pilotaje con cinco estudiantes que habían tomado el curso de portugués anteriormente. Aunque la encuesta fue anónima se clasificaron en un grupo las encuestas diligenciadas por estudiantes matriculados y en otra de los estudiantes asistentes.

d) Grupo focal

Con el fin de complementar la información obtenida en la encuesta, se decidió hacer un grupo focal. Por medio de este ejercicio, se logró conocer en profundidad las percepciones de algunos estudiantes del curso sobre la metodología utilizada por la profesora, su proceso de aprendizaje del portugués y el tratamiento de la cultura y la interculturalidad en el aula. Esta actividad fue desarrollada el día 10 de diciembre de 2012 con cuatro estudiantes del grupo.

Para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta dos criterios: asistencia y participación. En ese sentido a partir de las observaciones se clasificaron los estudiantes matriculados que tuvieran una asistencia regular al curso, de este grupo se identificó a los estudiantes con mayor y menor número de intervenciones orales en el curso. Después se estableció contacto con seis estudiantes quienes dieron su consentimiento para participar del grupo focal. Además se contactó a una estudiante asistente de los cursos. Se proyectaba un número de siete participantes que equivaldría a la tercera parte del grupo, sin embargo, se presentaron cuatro estudiantes, tres de ellos quienes registraban un alto número de intervenciones y la asistente al curso.

El investigador preparó una serie de preguntas y comentarios sobre el curso, cada participante tuvo la oportunidad de intervenir después de formular cada pregunta y podían hacer comentarios sobre intervenciones de los demás participantes. Es necesario especificar que con el consentimiento de los participantes se hizo una grabación de audio; se obtuvo un registro auditivo de una hora y treinta minutos. Posteriormente se transcribió la grabación con cada una de las intervenciones de los participantes a quienes se les asignó un número del 1 al 4 para diferenciarlos entre sí y conservar su anonimato.

6.2.3 Etapa de análisis de la información

Se recogieron datos tanto cualitativos como cuantitativos. Cabe anotar que la etapa de análisis se dio de manera simultánea a la etapa de recolección de la información. Para el análisis de los datos cualitativos, específicamente los datos recolectados en el diario de campo, se recurrió al modelo de Michelle Byrne (2001) denominado *Análisis temático* (Thematic analysis); éste consiste en el procesamiento de la información cualitativa y cuantitativa de respuestas abiertas por medio de categorías o códigos. A continuación, se mencionan algunas de las etapas expuestas por la autora en su modelo de análisis y que corresponden al procedimiento de análisis adoptado de los datos arrojados por esta herramienta.

- a) **Recolección de la información.** Se recolectó la información en registros de campo de diez clases del curso.
- b) **Inmersión.** Se revisó la información consignada en los registros con el fin de identificar temas y categorías concernientes a aspectos culturales introducidos en el curso.
- c) **Generación de Categorías.** Se leyeron detenidamente los registros, se extrajeron de cada una las categorías que se consideraron pertinentes y se compararon con las categorías expuestas por Byram y Risinger (1999) en su modelo descriptivo de la cultura en la sociedad. Se tomaron algunas categorías elaboradas por estos autores que se reflejaban en los registros y se agregaron otras que no estaban presentes o se definió ampliar por su alto grado de aparición en los registros.
- d) **Eliminación de Categorías** Se eliminaron las categorías que no se consideraron pertinentes para la investigación. Para ello se tomaron en cuenta los objetivos de la investigación y el grado de frecuencia de la categoría.
- e) **Fusión de Categorías.** Se analizaron los cuadros de categorías, se revisaron semejanzas y diferencias así como el grado de frecuencia de aparición en los registros. Basados en este criterio se procedió a reducir y a limitar las categorías por unas más significativas y generales. Con el fin de obtener una cantidad de categorías adecuadas para la elaborar el esquema de aspectos culturales introducidos en el curso y así cuantificar la frecuencia de dichos aspectos.

De forma similar, con la entrevista se establecieron temáticas sobre la información académica, profesional e ideológica que proporcionó la docente en la conversación para realizar un documento descriptivo en tercera persona de su perfil docente.

En cuanto a las encuestas, esta herramienta arrojó datos de tipo cuantitativo para elaborar una descripción demográfica de los estudiantes del curso, sin embargo, también se realizaron preguntas abiertas que buscaban conocer sus percepciones sobre el curso y sobre la cultura. Para esto se tomó cada una de las encuestas y se elaboró un documento en Excel donde se registraron las respuestas agrupadas por cada pregunta. Luego se elaboraron tortas estadísticas para facilitar su presentación.

Finalmente, con la transcripción de las intervenciones realizadas en el grupo focal se extrajeron los apartados que se consideraron pertinentes para la investigación y así soportar de manera cuantitativa a través de las impresiones de los integrantes del grupo, los distintos resultados obtenidos con las otras herramientas y el análisis realizado en la investigación.

7. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta el marco institucional de los cursos de portugués en la Universidad del Valle así como su evolución y sus propósitos. Se presenta además el perfil de la docente titular de los cursos. La información se obtuvo mediante una entrevista realizada a la profesora encargada de estos cursos y la revisión de algunos documentos oficiales.

7.1. Caracterización de los cursos de portugués

A mediados de los 90 la profesora se desempeñaba como estudiante y profesora de portugués como lengua extranjera, en calidad de profesora invitada de la maestría en Historia andina de la Universidad del Valle. Para ese entonces, fue invitada por el rector de la época con el fin de abrir la *Casa de Brasil* en la Universidad, una extensión de la embajada de Brasil en Colombia. Sin embargo, este proyecto no pudo llevarse a cabo y se propuso realizar una fundación mixta entre la embajada y la Universidad. Se creó la fundación Colombo-brasilera con el propósito de orientar cursos de portugués a profesores y estudiantes de la Universidad, para facilitar el intercambio académico entre ambos países.

Después de la crisis del año 1998, a pesar de los buenos resultados que había mostrado la fundación, ésta fue liquidada y se transformó en el Grupo de Estudios Brasileños, adscrito a la Escuela de Estudios Literarios. Con el fin de que el grupo pudiera causar impacto social en la comunidad universitaria, la Escuela decidió ofrecer cursos como materia electiva de portugués y cultura brasileira.

Con respecto a la composición de los cursos, la Escuela de Estudios Literarios ofrece 5 niveles de portugués. En todos los cursos está presente la cultura como eje transversal al aprendizaje de la lengua. En todos los niveles se introducen aspectos culturales del Brasil.

En el primer nivel se busca familiarizar al estudiante con la lengua y lograr que comprenda el discurso oral utilizado por la profesora. En el segundo nivel, se busca que el estudiante pueda comunicarse en un nivel muy básico y domine aspectos gramaticales básicos para poder hacer y responder preguntas. En el tercero el estudiante debe comunicarse en un nivel básico, hacer oraciones cortas y empieza a escribir. Este curso es una introducción a la escritura. Al final del tercer nivel y principios del cuarto se escogen estudiantes que tienen mayor dominio del idioma para realizar seminarios. En el quinto, se presta atención

a los pronombres diferentes a los del español; el estudiante debe poder participar en discusiones sobre temas polémicos (por ejemplo sexualidad, aborto, etc.), hablar sobre sus intereses profesionales, entre otros. Cabe recordar que esta investigación se desarrolló durante un año en los cursos *Portugués y cultura brasileira III* y *IV*.

En relación con la programación y la intensidad horaria de los cursos, se ofrecen dos niveles por semestre. En el periodo de la presente investigación se dictaron en el semestre 2012-1 *Portugués y Cultura Brasileira III* y *Portugués y Cultura Brasileira V*; para el semestre 2012-2 se dictaron *Portugués y Cultura Brasileira IV* y *Portugués y Cultura Brasileira I*. Los dos cursos semestrales son de tres horas, un día a la semana. El horario es en la mañana para facilitar a los estudiantes de literatura matricular el curso.

A continuación se describen los objetivos del curso tomados del programa de curso:

- Enseñar la lengua portuguesa y lograr que los estudiantes lleguen a comunicarse básicamente en portugués.
- Guiar y motivar a los estudiantes en la realización de estudios de postgrado en Brasil.
- Difundir la cultura brasileira.

Se puede ver que en estos objetivos se refleja la intención de alcanzar una meta de carácter lingüístico, una cultural y otra de carácter motivacional. Cabe anotar que a pesar de que no aparece de forma explícita un objetivo que intente desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes, sí se evidenció en la entrevista a la profesora y en sus dinámicas de clase.

7.2. Perfil de la docente de los cursos de portugués

La profesora es natural de Paraíba do Sul en el estado de Río de Janeiro, Brasil. Gran parte de su formación académica de pregrado y postgrado la realizó en la Universidad Fluminense en la ciudad de Río de Janeiro. Sus estudios se centran en el área de letras, historia y antropología, domina el idioma inglés y tiene nivel básico de proficiencia en francés. Hace 20 años, por petición de la universidad Fluminense, la profesora se trasladó a Cali para realizar estudios de postgrado en historia andina. Desde ese entonces se radicó en la ciudad y se ha desempeñado como profesora titular de portugués y literatura adscrita a la Escuela de Estudios Literarios. Manifiesta tener una gran pasión por la enseñanza y su profesión.

Se desempeña como docente de lenguas desde temprana edad. En 1975, con 14 años, incursionó en el campo de la enseñanza dictando clases de inglés a niños en un instituto adscrito a la embajada de Estados Unidos en Brasil. En 1997, decidió trabajar como secretaria bilingüe para devengar más salario, sin embargo luego de dos años decidió volver a las aulas por su vocación docente. Se desempeñó como profesora de portugués en colegios privados y dictó clases de inglés a nivel de postgrado en una universidad privada de Brasil. Al adelantar sus estudios de maestría en la Universidad del Valle se desempeñó como profesora de portugués para sus compañeros de curso. Fue invitada por el rector del momento a participar en un proyecto mancomunado con la embajada del Brasil. Es así como fue contratada por la Escuela de Estudios Literarios y pasó a dirigir la Fundación colombo-brasileña. Durante más de 10 años sus actividades profesoras consistieron en dar cursos de literatura y cultura brasilera en la Universidad, y cursos de portugués en la Fundación. Después de la crisis de 1998 en la Universidad, y con la liquidación de la fundación pasó a dar cursos de portugués ofrecidos por la Escuela de Estudios Literarios para estudiantes de toda la universidad. Actualmente se desempeña como profesora de dichos cursos y dirige los grupos de investigación en estudios de género y en estudios brasileiros.

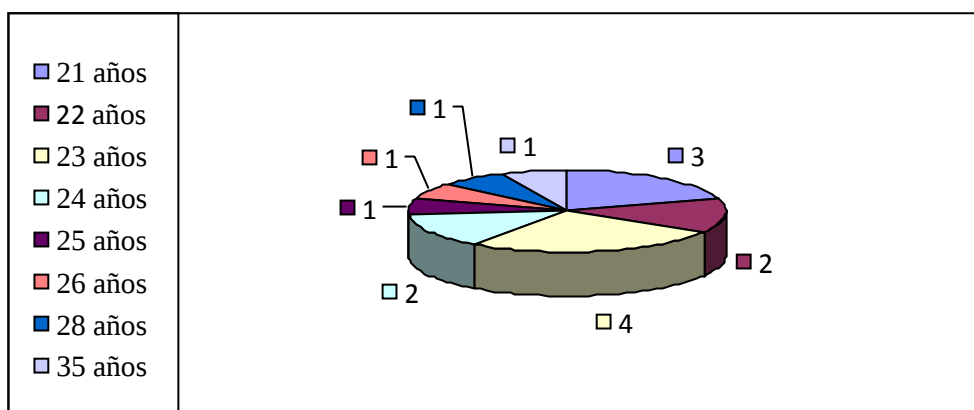
8. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del análisis de la información recogida por medio de observación de clases, encuesta y grupo focal a estudiantes, y entrevista a la docente. Se muestra la caracterización de los estudiantes, la concepción de la docente sobre cultura y enseñanza de la cultura, el análisis de las prácticas pedagógicas implementadas en el aula y por último, la percepción de los estudiantes frente a la metodología de la profesora del curso. La información fue analizada a la luz de los referentes teóricos y de los antecedentes reseñados en este trabajo.

8.1. Caracterización de los estudiantes de los cursos *Portugués y cultura brasileira III y IV*

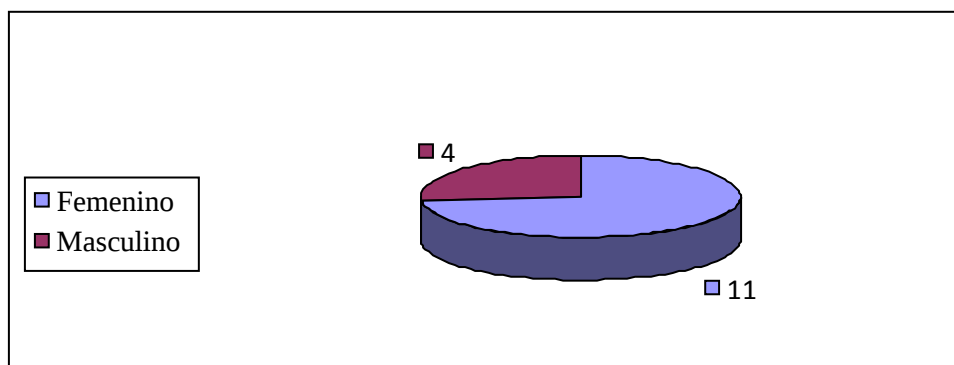
Con el ánimo de conocer las características de los estudiantes inscritos en los cursos se aplicó una encuesta cuyos resultados más relevantes se presentan a continuación. El total de estudiantes encuestados fue de 15.

La edad de los estudiantes oscila entre 21 y 35 años. El promedio de edad del grupo es de 24 años. En la gráfica 1 se puede ver en detalle los porcentajes de edad de los estudiantes.



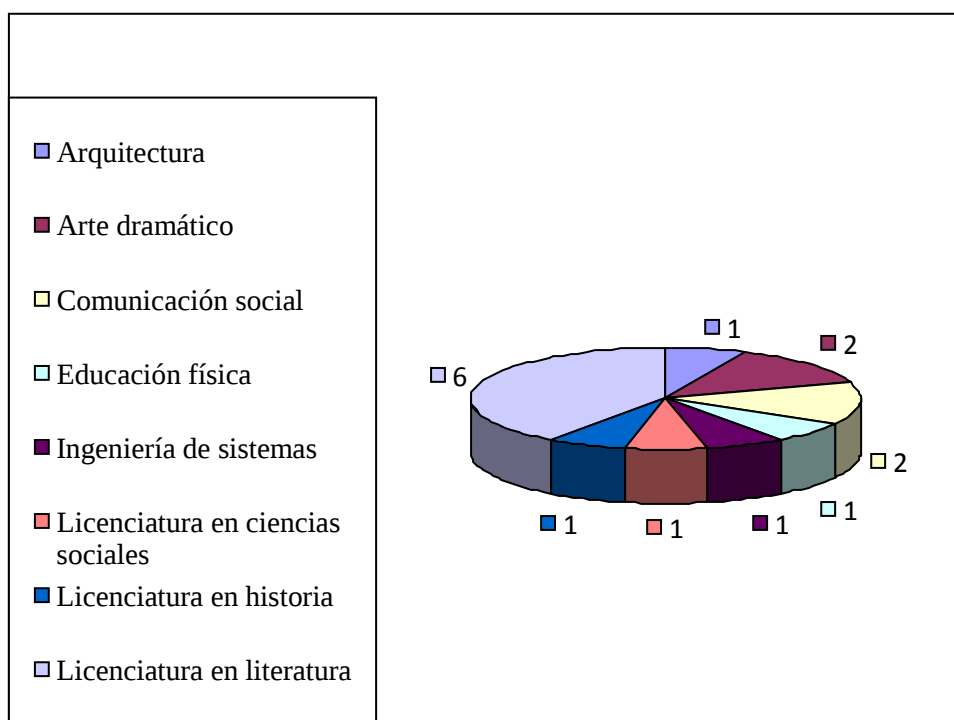
Gráfica 1. Porcentajes de edad de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes matriculados en el curso son mujeres. En la gráfica 2 se puede ver que el 64% del grupo son mujeres y el 36% son hombres.



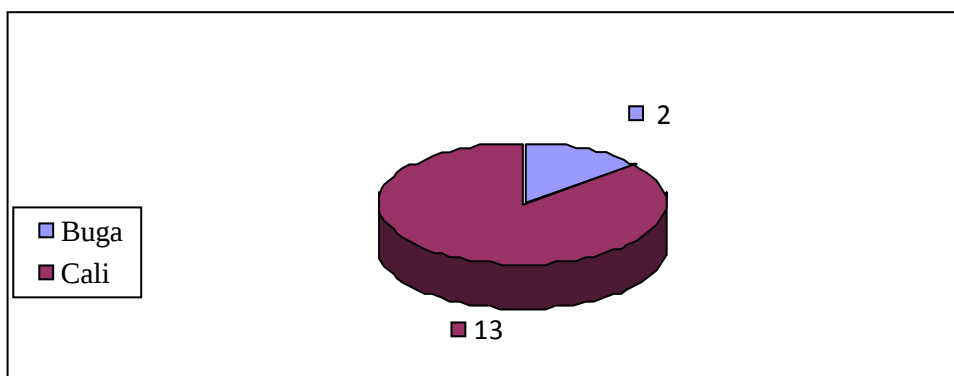
Gráfica 2. Sexo de los estudiantes del curso

En cuanto a su procedencia académica se evidencia en la gráfica 3, que un alto número de estudiantes pertenecen al programa de Licenciatura en Literatura. También hay estudiantes de programas como Arquitectura, Arte dramático, Comunicación social, Educación física, Ingeniería de sistemas, Licenciatura en Ciencias sociales, Licenciatura en Historia.



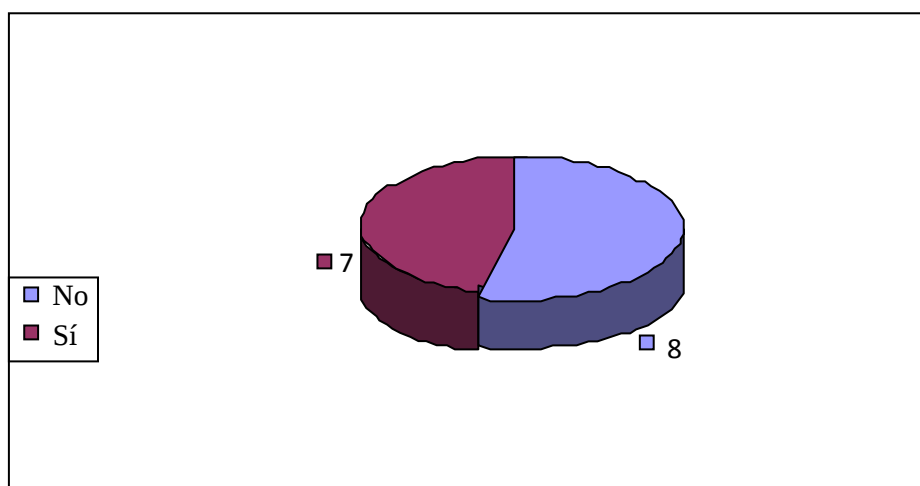
Gráfica 3. Programa académico por número de estudiantes

En la encuesta también se preguntó por el lugar de origen de los estudiantes. Todos son colombianos específicamente del Departamento del Valle del Cauca: 13 estudiantes son de Cali y 2 de Buga, como se muestra en la gráfica 4.

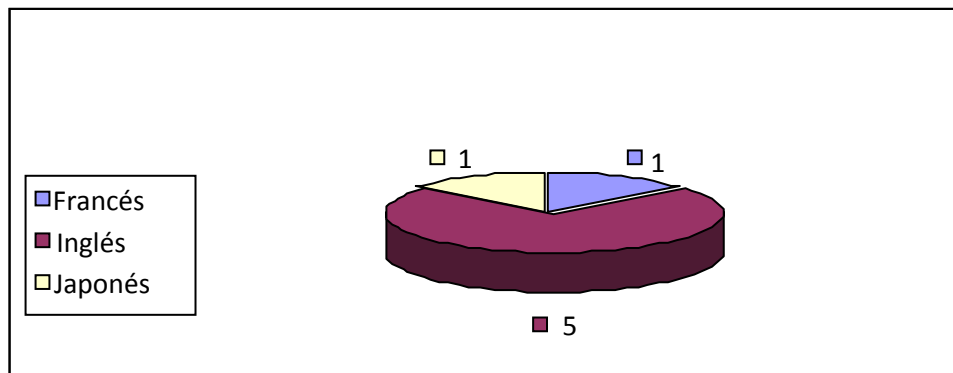


Gráfica 4. Lugar de nacimiento por número de estudiantes

En relación con las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, encontramos que la mitad de los estudiantes conocen otra lengua además del español. De ellos cinco estudiantes han tomado cursos de inglés, uno cursos de japonés y uno de francés. Ver gráficas 5 y 6.

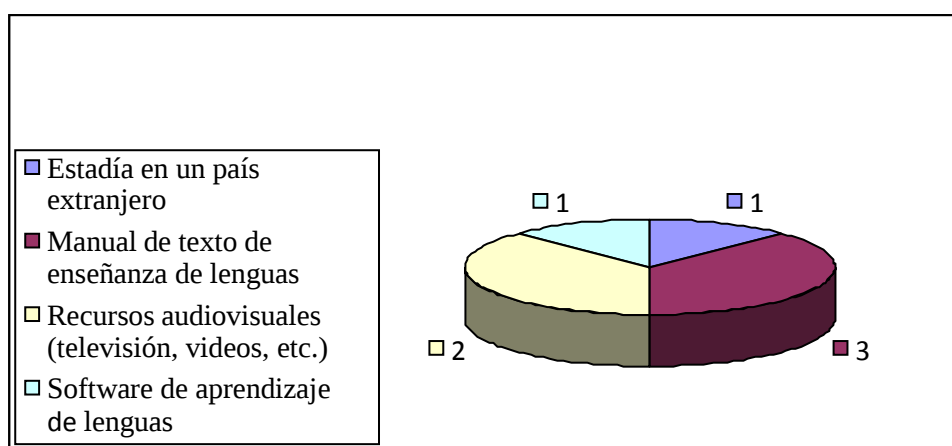


Gráfica 5. Conocimiento de lenguas extranjeras por número de estudiantes



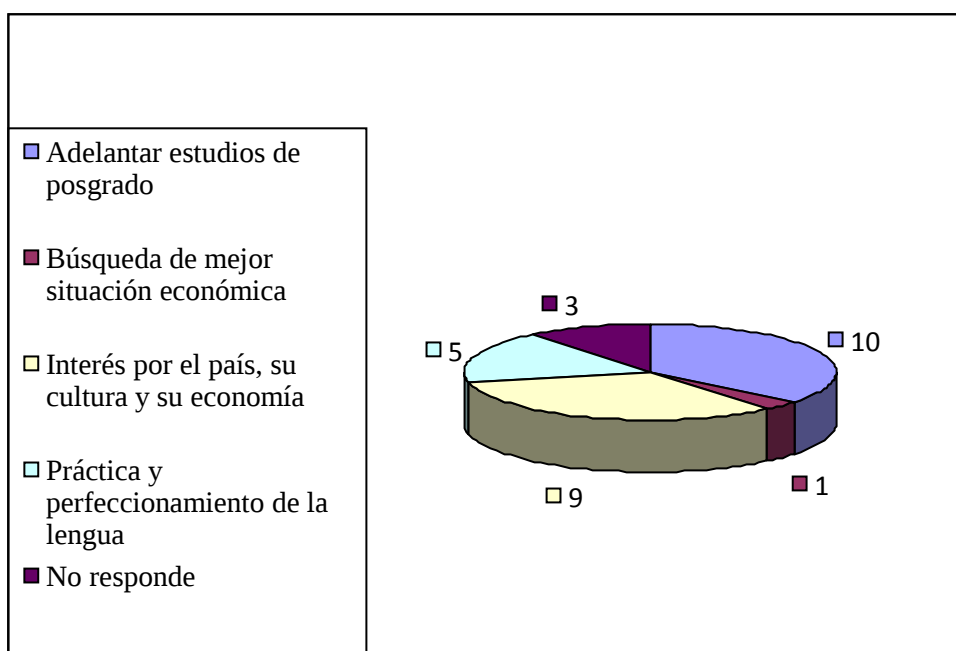
Gráfica 6. Conocimientos de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes

Los estudiantes manifiestan haber tomado cursos en institutos, colegio o universidad que les permitió lograr un grado de conocimiento en inglés, francés o japonés. Además de los cursos, los estudiantes han aprovechado otros medios y recursos para aprender una lengua extranjera: un estudiante manifiesta haber tenido la oportunidad de estar en el país de la lengua estudiada; tres estudiantes han utilizado un manual para aprender la lengua; dos estudiantes han recurrido a recursos audiovisuales tales como la televisión, los videos, etc., y por último, un estudiante se ha servido de software para aprender la lengua, tal como se muestra en la gráfica 7.



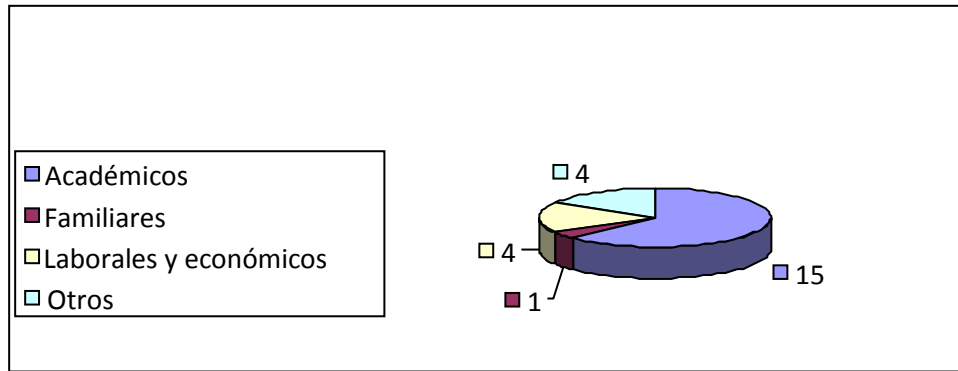
Gráfica 7. Recursos de aprendizaje de lenguas utilizados por los estudiantes

De manera particular se indagó sobre el contacto y la relación que los estudiantes han tenido con el Brasil y la lengua portuguesa. Se observa que sólo un estudiante ha visitado Brasil. Este estudiante afirma que lo hizo por un periodo de 20 días con fines académicos y turísticos. Los catorce estudiantes que no habían visitado el Brasil o un país lusófono manifestaron su deseo de viajar a este país. Como se puede observar en la gráfica 8, la motivación principal de los estudiantes está relacionada con el deseo de adelantar estudios de postgrado; otras motivaciones tienen que ver con propósitos como mejorar su situación económica, mejorar el nivel de proficiencia del portugués y conocer mejor la cultura brasilera.



Gráfica 8. Motivaciones para visitar un país lusófono

Finalmente, se indagó por las razones que llevaron a los estudiantes a tomar los cursos de portugués. Los encuestados seleccionaron más de una opción, pero la principal razón está ligada al deseo de hablar la lengua para poder continuar su formación profesional en el Brasil; otros quieren aprender la lengua portuguesa por razones de índole familiar, económica o laboral, como lo muestra la gráfica 9.



Gráfica 9. Motivos para tomar el curso y aprender el portugués

Los motivos académicos están marcados por la realización de estudios de postgrado en este país. El grupo focal con los estudiantes confirma los resultados de la encuesta; cabe anotar que el curso tiene como uno de sus propósitos preparar a los estudiantes para seguir estudiando en el Brasil. Como lo muestra una de las dos intervenciones de estudiantes, además del interés por la lengua y la cultura, en el desarrollo de los cursos descubren que tienen la posibilidad de buscar becas de estudio:

Estudiante 1: me interesa ir a hacer un postgrado, es la prioridad, hacer algo académico en Brasil y tener pues más fuentes con el idioma nativo como tal. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/2012)

Estudiante 2: es viajar al Brasil a realizar estudios de postgrado; entré al curso inicialmente no con esa motivación, sino porque me atraía mucho el idioma, la cultura y ya con la profesora y con toda la información que ella le da a uno, pues a uno lo motiva por también por buscar esa opción académica. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/2012)

Con respecto a las características del grupo estudiado, se puede concluir que el promedio de edad del grupo es de 24 años. La mayoría de los estudiantes son mujeres y provienen del programa de Licenciatura en Literatura. La mitad del grupo ha estudiado inglés como lengua extranjera además del portugués; además de los cursos formales en instituciones, algunos han estudiado la lengua por medio de recursos audiovisuales, software para lenguas extranjeras y manuales. La mayoría de los estudiantes están motivados a aprender el portugués para continuar sus estudios en el Brasil y otros quieren mejorar su situación económica y laboral.

De esta manera, la información contenida en este apartado permite describir algunas características de los estudiantes asistentes en relación a sus estudios e intereses. En el próximo apartado se tratará las concepciones de la profesora del curso.

8.2. Concepciones de la docente sobre la relación lengua-cultura y sobre la enseñanza de la cultura en cursos de lenguas extranjeras

El primer objetivo específico de la presente investigación se propone describir la percepción de la profesora del curso sobre la noción de cultura y su desarrollo en el aula de lengua extranjera y el rol que le atribuye a la cultura en el aprendizaje de una lengua.

Para comenzar es necesario presentar la construcción de la visión de docencia de la docente. Después de 35 años de enseñanza de lenguas extranjeras la profesora del curso ha construido su propia visión del papel del docente de lenguas en el aula de clases. Según Kumaravadivelu (2012), los profesores desarrollan un conocimiento personal a través de su experiencia en el aula, la reflexión y comprensión de su práctica y la intuición. La entrevista a la docente arrojó datos sobre su experiencia profesional, su perfil como docente y las concepciones sobre la cultura y la educación que subyacen a su quehacer pedagógico.

Al cotejar la teoría con lo manifestado por la profesora en la entrevista, se puede afirmar que ella se orienta hacia una visión antropológica de la cultura, que es consecuente con su formación profesional como antropóloga. En sus palabras la cultura es “el modo de vida de un determinado pueblo” (Entrevista, 24/02/2012). Su visión de cultura se ajusta a la expuesta por Grosjean (1982, p.26) definida como la “forma de vida de una sociedad”. Es necesario anotar que en la entrevista realizada, la docente reconoce que existen múltiples definiciones de este concepto de acuerdo a las diferentes perspectivas (conductista, funcionalista, cognitivista y simbólica presentadas por Robinson).

En cuanto a la relación cultura-lengua, la docente manifiesta que son indisolubles: “Es imposible disociar un idioma de la cultura de los países principales de donde proviene ese idioma. Es como estudiar francés y no saber nada de Francia.” (Entrevista, 24/02/2012).

Esta intervención refleja la relación simbiótica presentada por Brown (1980), según la cual la lengua es parte de la cultura y la cultura es parte de la lengua.

Esta relación tiene implicaciones pedagógicas: la profesora ve el docente de lengua extranjera como un agente que proyecta una cultura, con historias y vivencias que pueden llegar a hacer parte de los contenidos del curso y de las interacciones con los estudiantes. La profesora ejemplifica su concepción de esta manera: “Yo soy una nieta de inmigrantes y lo cuento siempre cuando hablo de la formación del pueblo brasileiro (...) y sobre migración (...) soy descendiente de esa historia viva”. (Entrevista, 24/02/2012)

Desde su propuesta, la cultura es parte del *input* que debe recibir el estudiante y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y al desarrollo profesional del aprendiz, es decir la enseñanza de la cultura también tiene como función motivar a los estudiantes al aprendizaje del portugués a fin de realizar estudios en Brasil. “La cultura despierta el deseo del estudiante de hacer parte de un programa que es muy interesante”. (Entrevista 24/02/2012). Esta concepción corresponde a la de autores como Byram y Risinger (1999), a saber, el profesor de lenguas es un motivador cultural, en la medida en la que se puede acercar al estudiante a las culturas de la lengua objetivo y así despertar su interés por el aprendizaje de la lengua ya sea para obtener un beneficio personal, académico, laboral o de otra índole. En ese sentido, la introducción de aspectos culturales en el aula de clase se hace para motivar de manera extrínseca a los estudiantes. (Lepper et Al, 1993. p.56)

Además de esto, la profesora justifica la introducción de aspectos culturales en los contenidos con el fin de brindar a los estudiantes herramientas que les permitan comprender las situaciones de choque cultural que el estudiante puede llegar a vivir en su permanencia en el Brasil o en la interacción con un hablante nativo. Es así como en el curso se recurre constantemente a la comparación de semejanzas y diferencias culturales entre Colombia y Brasil, así como de otros países. Para la profesora “ser extranjero no es fácil” (Entrevista, 24/02/2012) y busca que los estudiantes puedan comprender la cultura brasilera, interesarse por ella y evitar malentendidos culturales que afecten su permanencia en Brasil. “Si uno trabaja términos culturales, se puede trabajar de forma comparada, es una buena forma de empezar a motivar al estudiante, difícilmente se motiva para algo que es ajeno a tu cultura.” (Entrevista, 24/02/2012).

En resumen, la docente representa el rol del docente de lenguas como un mediador y un motivador tanto lingüístico como cultural. (Byram y Risinger, 1999) Por esta razón, considera importante la utilización constante de la lengua extranjera en el aula y la introducción de aspectos culturales del país o de los países de habla portuguesa. Desde este punto de vista, los resultados encontrados en las investigaciones realizadas por Samacá (1997) y Hoffman (2008), coinciden con esta investigación en el sentido de que los profesores de lenguas consideran importante incluir aspectos culturales en la práctica real de la clase. Sin embargo, divergen puesto que en los profesores encuestados no se evidenció una posición clara frente a la noción de cultura y el rol del profesor de lenguas como un mediador cultural.

Además de la visión del docente como mediador cultural, se evidencia también que la profesora ve la educación y el educador como agentes de cambio que pueden impactar de manera positiva la vida de los estudiantes. De esta forma, se traza desde su quehacer docente la responsabilidad de ayudar a sus estudiantes, en su caso preparándolos para el conocimiento y la comprensión de la cultura así como de las posibilidades que se derivan del aprendizaje de la lengua, esto es la consecución de becas de postgrado en Brasil. Esta visión subyace a sus ideas políticas, ella manifiesta que “América Latina es pobre porque no se conoce” y en su discurso se ve presente que la realización de intercambios académicos en nuestros países es crucial para incentivar el desarrollo de los mismos.

8.3. Enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera

El segundo objetivo de la presente investigación se propuso explorar y describir la metodología utilizada por la profesora del curso para el desarrollo de la competencia intercultural en sus estudiantes. Para esto, las herramientas de recolección de datos implementadas como la observación de clase, la entrevista a la profesora, la encuesta y el grupo focal arrojaron datos que permiten presentar los resultados en las siguientes líneas. De esta forma se presentará en primera medida la propuesta metodológica presentada por la profesora y luego se expondrá la dinámica y la didáctica intercultural evidenciada en el curso.

De acuerdo con lo manifestado por la docente, el curso tiene un enfoque comunicativo. La lengua se aprende para comunicar, para conocerse y conocer la cultura del otro, y para cualificarse profesionalmente. Para la docente es esencial exponer en los primeros semestres al estudiante a gran cantidad de *input* que le permita luego producir de manera oral y escrita. De esta manera se parte de aspectos básicos y progresivamente el estudiante va teniendo oportunidades de interacción y comunicación en el aula. Se constata coherencia entre lo que la profesora dice y hace en su práctica. Los resultados de las observaciones muestran que las clases son en su totalidad en portugués y se utiliza rara vez al español para dar el equivalente de alguna palabra o expresión que los estudiantes no entiendan.

La docente utiliza un libro guía desarrollado por el grupo de lingüística aplicada de la Universidad de Campinas, liderado por Linda Genti. Es un manual para hispano hablantes que incluye los aspectos lingüísticos que representan una dificultad para los hablantes de español que aprenden portugués. El libro no contiene aspectos culturales pues fue creado para estudiantes que ya vivían en Brasil. Por este motivo, la docente aborda los aspectos culturales de Brasil a partir de diversos materiales como videos, literatura, canciones, relatos, entre otros.

Para el abordaje de los aspectos culturales, la profesora utiliza estrategias con el propósito de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes. El análisis de los registros de observación permitió identificar categorías que reflejan las concepciones teóricas y didácticas de la docente en función del desarrollo de dicha competencia. Estas categorías sirvieron para el diseño de un formato para observación focalizada de las temáticas del curso, la reacción de los estudiantes y los materiales utilizados. A partir de esto, se tomaron en cuenta algunos de los principios metodológicos desarrollados por Alonso (2008:), para elaborar la siguiente clasificación de acciones realizadas por la profesora del curso que fomentan el desarrollo de la competencia intercultural; esto incluye tanto contenido temático como desarrollo metodológico.

a) Conocimientos previos de los estudiantes: un primer principio señalado por Alonso es tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos; a partir de un enfoque socio constructivista el estudiante puede comenzar a encontrar diferencias culturales a través de su conocimiento, el de sus compañeros o del docente.

Se pudo confirmar que gran parte del contenido intercultural tratado en clase se desarrolla a través de relatos orales anecdóticos propios de la profesora o de personas conocidas o allegadas a ella. En las observaciones se nota que los relatos se dan de manera espontánea y son provocados por información contenida en los materiales de clase o en los comentarios de los estudiantes.

Es necesario aclarar que a pesar de que se pueda realizar de manera espontánea sí existe por parte de la profesora un interés claro por favorecer en la clase momentos en los que ella tenga la oportunidad de llevar una historia a sus estudiantes “Es muy importante (...) que el profesor de idiomas tenga muchas anécdotas. Que pueda formar una historia, una película en la cabeza de sus estudiantes” (Entrevista a la profesora, 24/02/2012)

Esta estrategia permite a los estudiantes obtener alto grado de información intercultural, así las intervenciones de la profesora se convierten en una fuente de experiencias que permite a los estudiantes conocer la cultura meta y la cultura propia. El siguiente fragmento tomado de un registro de observación ilustra cómo la profesora se sirve de su experiencia de encuentro con otra cultura para mostrar las diferencias:

Eu já me aclimatei completamente à cultura colombiana, a única coisa que não posso comprar na Colômbia é sapatos, pé de brasileiro acostuma andar descalço na areia, e aqui vocês têm um pé mais estreito. Então os sapatos aqui são muito duros, mais finos, não cabem no meu pé, não cabe... Nunca pude comprar sapato colombiano, eu já tentei, a não consigo me adaptar (Registro 3, 26/03/12)

De la misma forma, también se presenta un ejemplo de un relato anecdótico a partir de la experiencia de otra persona.

Carioca trabalha muito rápido para sobrar tempo e ir para a praia. Segunda-feira a praia fica cheia, um amigo colombiano pensava que os brasileiros eram muito preguiçosos (perezosos), mas não é assim... Isso faz parte da cultura, nem melhor, nem pior. (Registro 7, 26/08/12)

Los estudiantes son conscientes de la introducción de relatos anecdóticos en la clase y le atribuyen un valor positivo: “lo que tiene de diferente la maestra es que ella disfraza la técnica bajo una didáctica muy buena que es a través de sus anécdotas de vida, eso te hace apasionar impresionante”. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/2012)

A partir de estos relatos, se pretende realizar lo que Iglesias Casal (2000), denomina como la *fase de comprobación* que consiste en someter al alumno a un estímulo cultural en el

aula con el que pueda realizar reflexiones sobre la lengua meta, confirmar o rechazar hipótesis que haya podido crear en algún momento.

Ahora bien, estos estímulos culturales no sólo son presentados de manera anecdótica sino también de forma histórica-expositiva. Esto obedece a la formación académica de la profesora quien imprime gran parte de temáticas culturales en el aula. En el fragmento de registro de observación se evidencia lo dicho en este párrafo:

Después de terminar esa intervención, la profesora pregunta sobre la característica principal de la región “Sul”, “cara europeia” responde un estudiante. La profesora amplía la respuesta del estudiante y habla sobre los procesos de inmigración de portugueses, alemanes e italianos en los estados del sur de Brasil, así mismo de la conservación de sus tradiciones europeas. (Registro 1, 05/03/2012)

b) Promoción del diálogo y el trabajo en cooperación: este principio también subyace a la metodología de curso y a la intención de motivar el trabajo en grupos o en parejas. La profesora manifiesta que “el colombiano tiene una dificultad para trabajar en grupo, en cambio el Brasil es así en grupo por su propia historia”. (Entrevista, 24/02/2012). Por esta razón incentiva el trabajo colectivo en el curso en la realización de diferentes actividades de la clase. Neuner (1997), destaca la importancia del aprendizaje compartido, es decir, que los estudiantes aprendan de sus propios compañeros mediante el intercambio de opiniones en un proceso continuo de autoaprendizaje mutuamente enriquecedor.

En las observaciones se nota un diálogo constante entre estudiantes y profesora, entre todos construyen la clase y aportan con sus experiencias y percepciones en el desarrollo de un tema determinado. A continuación se describe una intervención de una estudiante, luego de que se comenzara a hablar en la clase sobre los Juegos panamericanos de Cali.

Aluna: “...Mi mãe e mi pai” diziam

Professora: “minha mãe e meu pai...”

Aluna: “falavam muitas coisas sobre os pan-americanos, que a experiência mais reconhecida dos jogos foi que os cubanos não voltaram a Cuba...”

Professora: (risas) “eles sempre escapam, sempre escapam.” (Registro 6, 10/09/2012)

En ese sentido, se refleja en la clase el diálogo como proceso comunicativo y se aprovecha la diversidad de perspectivas, conocimientos experiencias de los participantes para promover un intercambio enriquecedor que nutra las temáticas del aula.

c) Integración coherente de contenidos culturales y contenidos lingüísticos: debe existir una correlación entre los objetivos lingüísticos y los contenidos socioculturales para facilitar el proceso de comunicación con hablantes de una lengua y cultura diferentes. Si se observan los objetivos del curso se encuentra que existe un interés por lograr que los estudiantes posean una comunicación básica en portugués así como difundir la cultura brasilera. Aunque en el programa del curso no se explicitan los contenidos socioculturales y lingüísticos, esto no quiere decir que no exista integración de estos aspectos en el desarrollo de los temas en la clase.

Desde la mirada de los participantes se encontró una visión clara de esta integración. Para la profesora los dos primeros cursos de portugués están centrados en desarrollar la comprensión del idioma, de ahí que los temas culturales abordados en estos cursos sean concernientes a información general sobre el Brasil como economía, política y formas de vida. En los cursos posteriores ya se espera producción por parte del estudiante; es así como se privilegia el abordaje de aspectos de lenguaje psicológico como género, intereses profesionales, sexualidad, entre otros. En atención a esto, se expone un ejemplo en el que a partir de una expresión en portugués de Brasil “*passar na sua casa*” que se encuentra en el libro del curso, la profesora establece diferencias con la misma expresión en portugués de Portugal. De esta forma, luego expone diferencias entre ambas variantes lingüísticas desde los campos fonético y sintáctico, acto seguido expone las razones históricas que explican las diferencias entre ambas variantes.

O passarei na sua casa, por que na, porque eu estou falando com você então é na sua casa, agora se você estiver usando o discurso endireito e dizer –ele está em casa (é na própria casa) ele está na casa (...). isso faz confusão até pra o brasileiro(...) Você vai a Portugal e eles não falam assim (...) tem muita diferença () normalmente eles vão falar –eles estavam ai na sua casa (cambia entonación y volumen de la voz). Entoa o brasileiro já vai resolver isso, por que, por que o português do Brasil é tão diferente ao português de Portugal? Porque o português colonial era o português de Portugal, ai foi misturando sabe com os africanos, e já foi modificando o sotaque... (Registro 7, 16/09/2012)

Por otra parte, también se refleja en los estudiantes la percepción de integración de los contenidos gramaticales y socioculturales. A continuación se expone un apartado donde un estudiante expresa su opinión sobre los contenidos del curso.

E3 : En el primer parcial había un texto sobre el candomblé que es algo pues, es un arraigo cultural muy fuerte del Brasil, pero que también tenía su carga gramatical y precisamente con eso teníamos que hacer un ensayo, o sea también era... era poner a prueba esos conocimientos tanto culturales como gramaticales... es un proceso acumulativo de aprendizaje. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/2012)

d) La observación: este principio consiste en ayudar a los estudiantes a conocer al otro desde una amplia perspectiva, planteando una interpretación objetiva y evitando los juicios negativos. Así, la observación comprende el descubrimiento de nuevas percepciones sobre nuevas culturas, enseña a los estudiantes a analizar lo que los rodea y aprender a entender a los demás. Un ejemplo de ello es una intervención de la profesora sobre Cuba. Después de exponer su percepción sobre el país, invita a los estudiantes a observar lo que sucede en ese entorno y a establecer sus propias percepciones sobre esta cultura.

Eles sempre escapam, vocês sabe aquilo lá é muito triste, vocês sabem que eu fui casada com um cubano há mais de vinte anos, mas ele também saiu para... e não voltou mais. A gente tem que observar o que acontece e aproveitar o que tem de bom porque tem, (...) uma gente muito amorosos, muito bons, cultos. (Registro 7, 16/09/2012)

e) La comparación: facilitar un justo equilibrio, dar a entender al estudiante que no existe cultura mejor o peor a la otra. Los profesores de idiomas según Alonso (2008), deben “ayudar a los alumnos a comparar teniendo en cuenta el contexto (...) a cuestionarse juicios, a tener en cuenta diferentes contextos y a entender que siempre hay elementos iguales, parecidos y diferentes”. La visión de la profesora contempla la comparación como una estrategia muy útil para entender la cultura del otro: “sí se trabajan términos culturales, se puede trabajar de forma comparada” (Entrevista, 24/02/2012). Según González (2010), si la comparación no se hace de forma adecuada, puede ser un obstáculo para la percepción que se establezca sobre el otro o sobre nosotros mismos; esto conlleva a generalizaciones sin fundamento o al estereotipo. En el siguiente ejemplo se puede visualizar la manera como luego de dar una información de tipo cultural, ella invita a la reflexión diciendo a sus estudiantes que no existe una cultura mejor o peor que otra, de esta forma puede facilitar el balance.

Um amigo colombiano pensava que os brasileiros eram muito preguiçosos (perezosos), mas não é assim... Isso faz parte da cultura, nem melhor, nem pior. (Registro 7, 26/08/12)

A partir de esta estrategia, los estudiantes pueden llegar a comprender mejor su propia cultura y la cultura meta. Esto se ve reflejado en la intervención de un estudiante en el grupo focal quien manifiesta lo siguiente:

E1: a través de la cultura brasilera he entendido muchísimas costumbres colombianas debido a sincretismos, a como se han apropiado, que a pesar de que estamos tan cerca tenemos tantas diferencias (...) transforman totalmente, incluso la maestra lo dice que ellos adoptan cosas de otra cultura, costumbres y hacen su propio diseño, igual con el portugués que no es el mismo de Portugal, (Grupo focal con estudiantes, 10/12/2012)

f) Dar importancia a ambas culturas: el profesor de lenguas como mediador cultural debe prestar igual importancia a ambas culturas en el aula de clase. Debe existir un equilibrio para evitar que los estudiantes lleguen a valorar o subvalorar una cultura de la otra. (Byram, 1997)

En el curso observado se encuentra un balance en la frecuencia con la que se refiere a la cultura de los estudiantes y a la cultura brasileña, tal como lo presentan Byram & Risinger. (1999, p.90) Para los propósitos de la investigación se dividió el nivel nacional de cultura en dos. Después de clasificar las intervenciones realizadas en el curso, se relacionaron con el aspecto cultural correspondiente. De esta forma se obtuvo el siguiente diagrama:

Nivel	Forma de vida/ Tradiciones	Geografía e historia	Economía y política	Normas y valores	Productos	Educación
Brasil	IIII	IIII	III	III	III	IIII
Colombia	III	III	III	III	III	III

Tabla 2. Contenido cultural de la cultura colombiana y brasileña en el aula

En la tabla 2 podemos constatar que se tratan de manera equilibrada aspectos relacionados con las formas de vida, historia y geografía, economía y política, normas y valores, productos (música, literatura, pintura, etc.), y educación de las dos culturas.

g) Aplicación de la pedagogía del error cultural: el error cultural es una fuente de aprendizaje cuando se trata del desarrollo de la competencia intercultural. Según Alonso (2008, p.45), cada cultura establece una organización para la interacción social, con un conjunto de pautas compartidas a través de las cuales sistematiza el mundo e interpreta socialmente todo lo que sucede. Los miembros de una misma cultura conocen y comparten estos parámetros sociales, ahora bien el malentendido cultural deviene cuando un hablante ajeno a aquella cultura desconoce esas pautas y quebranta en menor o mayor medida alguna norma establecida en la interacción social. Es por esto que los profesores de lengua deben enfocarse en preparar a los alumnos para usar la nueva lengua en situaciones de comunicación reales para vivir experiencias en las que se produzca un entendimiento intercultural y evadir las situaciones en las que existan malentendidos (González, 2010, p.45) Según Alonso (ídem), para evitar los malentendidos culturales se debe procurar realizar actividades que faciliten la reflexión sobre estos eventos.

En el aula de clase observada se evidencia este tipo de trabajo. La profesora del curso lleva al aula de clase situaciones, vividas por ella o por otros, en la cuales ha habido un malentendido o podría llegar a haberlo. Es el caso del siguiente ejemplo donde se trataba la formalidad y la informalidad en ambas culturas. En el caso colombiano la formalidad en la interacción oral está dada por el uso de expresiones como gracias, por favor, de nada entre otras, sin embargo, en el caso de Brasil la formalidad se expresa por el tono de la voz y por la expresión de la cara.

Professora: Vocês são muitos de -por favor, y gracias- O Brasil é um povo... tanto que tem colombianos que pensam que nós somos mal educados. O sorriso é o... para mostrar se você é formal ou não. (Registro 6, 26/08/2012)

Aquí se evidencia además que la profesora advierte a sus estudiantes que existen colombianos que atribuyen la falta de expresiones de carácter formal en los brasileños como una mala educación. Este tipo de malentendidos llevados al curso brinda a los estudiantes la posibilidad de comprender la otra cultura, y les evita llevarse una mala percepción del hablante brasileño en el momento que se encuentren en una interacción comunicativa.

h) Selección de los contenidos: para la definición de los contenidos Alonso (2008, p.53) recomienda tomar en cuenta el contexto de enseñanza y centrarse en el alumno, de esta

forma es necesario analizar cómo explora sus conocimientos previos, cómo integra la nueva información y ante todo qué le motiva y le interesa. Así mismo, la autora señala que se debe tomar en cuenta nivel, estilos de aprendizaje, necesidades, motivación, intereses, no caer en generalizaciones y tópicos. De la misma forma González Blasco (2000), señala que al seleccionar contenidos hay que tener en cuenta las posibles barreras de comprensión intercultural que se tratarán explícitamente en la clase.

Ahora bien, como se señaló anteriormente el programa de curso no presenta de manera explícita los objetivos socioculturales; sin embargo, a través de las observaciones y de la categorización de los contenidos vistos en clase, se elaboraron 6 categorías de contenidos que se presentan a continuación:

1. Forma de vida/ Tradiciones
2. Geografía e historia
3. Economía y política
4. Normas y valores
5. Productos
6. Educación

Estos contenidos buscan contribuir al desarrollo de los objetivos del curso, en especial al de “Guiar y motivar a los estudiantes en la realización de estudios de postgrado en Brasil.” (Programa de curso, febrero-junio 2012). De esta forma, mediante el desarrollo de los mismos los estudiantes pueden elaborar percepciones sobre estos aspectos que serán útiles durante su estadía en Brasil.

i) Las actividades y herramientas interculturales: análisis de las herramientas interculturales que evidencian la intención de facilitar el desarrollo de la competencia intercultural.

Estudio de la gramática o del léxico en contexto

Una parte del curso se desarrolla a través del libro guía de portugués. La realización de los ejercicios y su posterior revisión brinda a los estudiantes conocimiento sobre las estructuras formales de la lengua. Sin embargo, como se ha demostrado en los últimos años, para un aprendiz de una lengua no es suficiente el conocimiento gramatical y es necesario desarrollar las competencias lingüísticas y socioculturales.

De esta forma para trabajar la gramática en el aula es necesario contextualizarla o en otras palabras encajarla en el uso real y cotidiano de la lengua para que funcione como herramienta de comunicación y aprendizaje. Tal como lo afirma Alonso (2008), la noción de contexto es fundamental en el aprendizaje intercultural. Este proceso de contextualización se evidenció en el curso: la profesora toma expresiones o palabras para ampliar la significación y pasar de un plano meramente gramatical ofrecido por el libro para pasar a uno cultural-comunicativo. Como afirman Denis & Matas (2002), se trata de aportar contextos ricos que permitan a los alumnos cuestionarse sobre aspectos culturales y comunicativos. En el siguiente fragmento tomado de un registro de observación se ilustra esta estrategia.

Continúan resolviendo los ejercicios. En el ejercicio 9 dice “elas geralmente põem molho na salada” La profesora pregunta “que é o que molho” “salsa” responden algunos, “ e salsa é?” pregunta la profesora “a música, a salsa e... perejil... vou comprar salsa”... “que mais comemos no Brasil: salsa, coentro (hace una pausa)” (repite la palabra coentro haciendo énfasis) “cilantro, coentro no Brasil só se usa pra peixe, mariscos, não se usa em outra comida, eu quando cheguei aqui, em todos os lados cilantro, cilantro, eu passava o dia inteiro arrotando, eructando cilantro” (Registro 3, 26/03/12).

En el ejemplo anterior se visualiza la forma como la profesora utiliza la gramática en contexto. A partir de una oración gramatical que trata sobre la salsa en la ensalada pregunta sobre los tipos de condimentos que se utilizan en Brasil, luego compara el uso del Brasil en Brasil y Colombia. Este tipo de actividades permiten a los estudiantes estar expuestos a alto grado de *input*, conocer vocabulario y ampliar su panorama de conocimiento de las costumbres de la cultura meta.

Música

La música hace parte de los productos de una cultura. En ese sentido traer este tipo de documentos al aula de clase acerca a los estudiantes a material tangible producido por la cultura. Para algunos autores como González (2010, p.38), durante muchos años se ha enfatizado en que el aprendizaje de la cultura se deriva de un componente de prestigio de la sociedad, especialmente de tipo artístico como la música y creen más bien en la necesidad de permitir a los estudiantes actuar en aspectos de la cultura cotidiana. Sin embargo, otros autores como Rodríguez (2005), encuentran en la música, como parte de la cultura, una herramienta que permite explotar el potencial lingüístico y ejerce como elemento motivador.

Puesto que existen diversas opiniones sobre la importancia o no del uso de la música en la clase de aula extranjera, es necesario ver la forma como se acopla este elemento en el aula clase. En los registros de observación se evidenció el uso de canciones de tipo MPB (Música popular brasileira). Su inclusión se realizaba al final de la clase. Estas actividades tenían propósitos lingüísticos con el fin de abordar aspectos fonéticos, fortalecer el aprendizaje de vocabulario y estimular la comprensión de escucha, así mismo propósitos culturales para comprender aspectos del Brasil. A continuación se ilustra una actividad realizada con una canción y la forma cómo es abordada por la profesora.

La profesora reparte a cada estudiante la letra de la canción “Aquarela”. Les dice que es necesario escuchar canciones para educar el oído, además que facilita el aprendizaje de frases completas. También les habla que las canciones que lleva al curso tienen que ver culturalmente con los brasileros, son canciones que todo brasilerero sabe cantar. Ahí empieza a cantar la canción “La pollera colorá” (risas) y agrega que todo colombiano sabe esa canción y que así mismo las canciones que ella lleva eran de alta importancia cultural en el Brasil. Acto seguido, habla sobre el autor de la canción Ari Barroso, su vida, fortalezas y características. Luego empieza a leer la canción explicando las palabras y el sentido de las frases. En un punto de la canción dice “mae negra”, así les explica a los estudiantes que por la gran cantidad de esclavos africanos que llegaron a Brasil, ese país tiene una característica biracial, lo que se traduce que cada familia brasileira tiene un afro ya sea adoptado o de orden biológico. Después y con el tema del amor y la conquista compara las formas de conquista de colombianos y brasileros. En el brasilerero todo está en la mirada y la insistencia como claves para conquistar una mujer (...) (Registro 1, 05/03/2012)

Como primera medida se observa que la profesora justifica el uso de este tipo de música por la identidad para el pueblo brasilerero, además con la comparación realizada de la “pollera colorá” los estudiantes pueden establecer percepciones sobre la importancia que esta canción tiene para los hablantes de la cultura meta. Por otra parte, se abordan temas lingüísticos y se contextualizan las expresiones “mae negra” y el sentido del romanticismo de la canción con dos aspectos de la cultura del Brasil que son la composición familiar y las técnicas de conquistas.

Es así como este evento, refleja un equilibrio entre lo expuesto por González (2010) y Rodríguez (2005) en cuanto al uso de la música en la clase. La música es utilizada en el curso con fines lingüísticos para desarrollar la comprensión oral y favorecer a la producción de frases, y con fines culturales al permitir conocer expresiones que reflejan el diario vivir de los miembros de la cultura meta.

Se evidencia que el uso de la música en el aula de clase extranjera puede funcionar de manera positiva en el desarrollo de aspectos lingüísticos y culturales. Desde el punto de

vista de los estudiantes, se nota una actitud positiva frente a la utilización de canciones en el aula de portugués puesto que les permite ver el valor que la canción tiene para los brasileños.

E4: me gustó mucho también que, digamos que no fue solamente como elegir las canciones por lo menos si no que siempre que va una canción como que te dice todo ese contenido cultural, toda esa carga cultural que uno desconoce (...) entonces fue muy interesante como ver ese valor que tiene para ellos. (Grupo focal con estudiantes, 12/2012)

Literatura

La literatura al igual que la música hace parte de los productos de la cultura. Su inclusión en el aula de clase extranjera permite el desarrollo de aspectos lingüísticos especialmente el desarrollo de la habilidad de lectura y en la apropiación de estructuras escritas formales. Según el programa de curso, en el transcurso del semestre se abordan obras literarias cumbres de la literatura brasileña. Durante las observaciones realizadas, la profesora llevó al aula cuentos cortos. A partir de ellos se analizaron y reforzaron aspectos lingüísticos y se contextualizaron algunas palabras y expresiones con aspectos de la cultura brasileña.

La profesora comienza a leer el texto “O telefonema” y para la lectura en algunas partes para explicar vocabulario. Luego la profesora vuelve a leer y los estudiantes repiten la lectura en voz alta. Basado en el tema de la lectura la profesora dice que los brasileños son muy gestuales, y comienza a comparar tipos de gestos colombianos con brasileños. (Registro 2, 11/03/2012)

Videos

Para muchos el video es una herramienta utilizada en la clase de lenguas que permite desarrollar a simple vista la comprensión oral. Sin embargo, para Alonso (2008), esta herramienta ofrece mayores beneficios: es un instrumento didáctico eficaz ya que resulta motivador y permite apreciar los sentimientos, las actitudes y los patrones interactivos de los personajes; además, agrega que es una forma de llevar la vida real al aula (puesto que representa escenas de la vida cotidiana) y permite contextualizar las situaciones comunicativas.

En este sentido, en el curso investigado se observa la utilización de esta herramienta con propósitos culturales. En el siguiente ejemplo se muestra la actividad previa al

avistamiento del video: la profesora contextualiza a los estudiantes sobre el contenido del video, la colonización portuguesa en Brasil y hace comparaciones con la colonización española en los demás países de América.

Les dice que verán un video sobre “los portugueses” que llegaron a Brasil, les explica que en Brasil se habla mucho sobre los africanos y los indígenas pero poco de los portugueses. Señala que en el video verán eventos importantes en cuanto a la colonización de Brasil por parte de los portugueses. Remarca que el proceso fue muy diferente al que vivieron las colonias de España puesto que en Brasil no fue tan sanguinario. Ven el video. (Registro 5, 07/05/2012)

Motivación – instrumental e intrínseca

Finalmente, se encuentra la motivación como herramienta. La inclusión de este aspecto se justifica en el presente trabajo debido a las características del curso y a su objetivo principal de guiar a los estudiantes de la Universidad a emprender estudios de postgrado en Brasil. Es así como el elemento educativo se convierte en un instrumento intrínseco de motivación. Para Lepper et al. (1997), este tipo de motivación sugiere el deseo de cumplir una actividad sólo por satisfacer un deseo completamente propio del individuo, sin ningún tipo de recompensa o estímulo externo.

En el caso del curso, los estudiantes ven en el aprendizaje de portugués la posibilidad de desarrollar competencias culturales y lingüísticas que les permitan tener un buen desempeño en sus estudios de postgrado en el Brasil. En ese sentido la profesora del curso incentiva a los estudiantes para que continúen con su objetivo de realizar estudios en el Brasil, es el caso del siguiente ejemplo donde habla sobre la experiencia de una de sus estudiantes.

La profesora les responde que está muy contenta porque una estudiante del curso que comenzó portugués con ese grupo, ya se encontraba en la Universidad de Campinas en Brasil realizando sus estudios de Maestría. Les comenta que la estudiante estaba sorprendida por la cantidad de extranjeros que estudiaban en esa universidad y que nunca imaginó tener un compañero de Islandia. (Registro 3, 26/03/12)

Además de esto, luego de contarles sobre la experiencia de la estudiante aprovecha para hablarles de la academia brasileña y de las bondades que ofrece para estudiantes extranjeros.

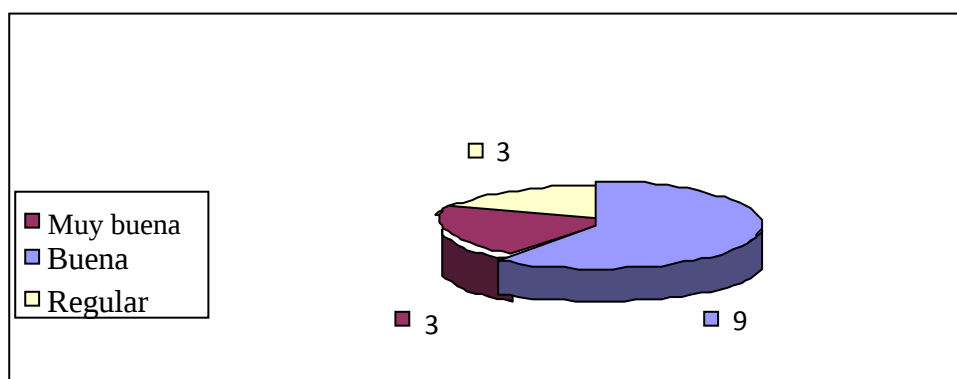
La profesora comenta que las universidades brasileras son en general cosmopolitas puesto que el gobierno realiza grande inversión en la educación, existen numerosos convenios con universidades del mundo, se ofrece gran cantidad de becas para realizar estudios de posgrado y prima una política de internacionalización de la academia. Les dice a los estudiantes que deben motivarse para continuar sus estudios en Brasil por las grandes oportunidades y porque estaba segura que todos estaban capacitados para lograrlo. (Registro 3, 26/03/12)

En las líneas anteriores se ha explorado y descrito la metodología implementada por la profesora del curso para el desarrollo de la competencia intercultural. En ella se evidencia un diálogo constante entre ambas culturas, se propicia el trabajo cooperativo y se incentiva la reflexión cultural por medio de relatos anecdóticos e históricos-expositivos así como de los productos de la cultura meta. Esta metodología responde a la sugerencia de Manrique (2009), quien afirma que los docentes deben proporcionar oportunidades de exploración de la cultura materna y externa. Así mismo, como concluyen Galindo y Moreno (2007), en el presente estudio de metodología se observa que fundamentar la enseñanza desde el enfoque sociocultural permite a los estudiantes desarrollar una consciencia intercultural en la que valoran las diferentes culturas. Por último, la metodología del curso atiende a los objetivos esenciales de la didáctica intercultural descritos por González (2010): aprender a individualizar, descubrir la nueva cultura a través de la lengua que se estudia y aceptar lo diferente.

8.4. Percepción de los estudiantes frente a la metodología de los cursos

Con el fin de identificar la percepción de los estudiantes del curso frente a la metodología implementada se administró una encuesta a los estudiantes y se hizo un grupo focal con un número representativo de ellos. El análisis de la información recolectada al respecto permite mostrar los siguientes resultados.

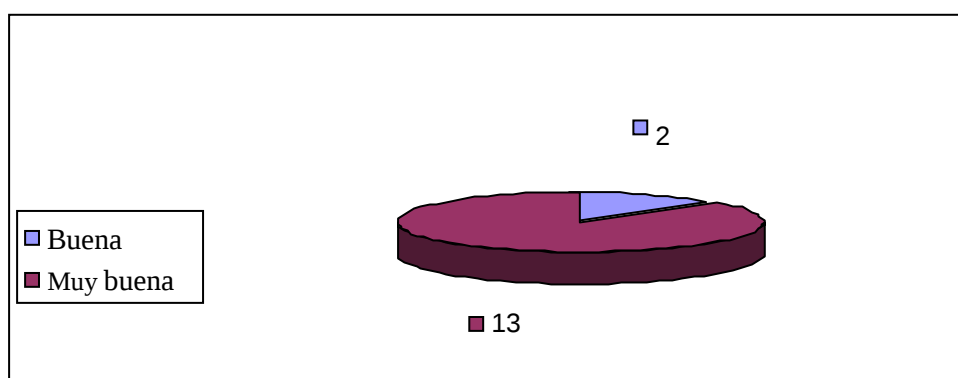
En primer lugar nos interesaba conocer la percepción de los estudiantes sobre Brasil antes y después de tomar el curso. En la gráfica 10 se puede observar que más de la mitad de los estudiantes, nueve de ellos tenían una imagen positiva de este país; tres tenían una muy buen imagen y tres una imagen regular.



Gráfica 10. Percepción de Brasil antes de comenzar el curso

Entre los aspectos que contribuían a la imagen positiva los estudiantes mencionan la diversidad cultural del Brasil, atractivo geográfico, calidad de la gente, obras literarias y potencial turístico. Por otra parte, un grupo de estudiantes señaló como aspectos negativos el carácter fuerte de los brasileños y la desorganización.

Ahora bien, esa percepción cambió después de comenzar los cursos. En la gráfica 11 se muestra evidencia que la percepción general del grupo sobre el Brasil pasó de ser buena a muy buena al momento de la encuesta. Trece estudiantes tenían una muy buena imagen del país mientras dos tenían una buena imagen.



Gráfica 11. Percepción actual del Brasil después de haber tomado el curso de portugués

Según los resultados arrojados por la encuesta los estudiantes poseen una imagen muy positiva del Brasil. Entre los aspectos que se destacan son las oportunidades de estudio y

trabajo que ofrece el país, además de la diversidad cultural, la calidad de la gente y los avances económicos del país.

Por otra parte los estudiantes manifiestan que la metodología implementada por la profesora del curso es adecuada y motivante. Esta visión está alimentada por su experiencia en otros cursos de lengua y en procesos de aprendizaje de otras lenguas. Los estudiantes consideran que la metodología de enseñanza en otros cursos de lengua ha sido de corte estructural. Esto quiere decir que la relación con la lengua era solamente lingüística enfocándose en la gramática y en las estructuras formales de la lengua. Ahora bien, describen la metodología implementada en los cursos de portugués como adecuada gracias a la inclusión de contenidos culturales, al abordaje de los aspectos lingüísticos en contexto y a variedad de materiales orales y escritos utilizados en clase. En el siguiente ejemplo, se aprecia la intervención de un estudiante quien atribuye el éxito de la metodología a una forma natural de incentivar el aprendizaje:

Estudiante 4: el curso se ve de una manera mucho más natural, entonces yo creo que lo que más me gustó fue eso, la manera como ella te va, te va, no sé si, sí te va metiendo como en el cuento. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12)

Los estudiantes piensan que la metodología del docente facilita o complica en buena medida el aprendizaje de la lengua. En este punto, los estudiantes destacan el uso de las anécdotas en el aula de clase que contribuye no solo al conocimiento de la cultura sino a la comprensión del funcionamiento de la lengua que aprenden:

Estudiante 4: e1lo que tiene de diferente la maestra es que ella disfraza la técnica bajo una didáctica muy buena que es a través de sus anécdotas de vida.... involucra sus anécdotas sin contar la vida privada eso hace que la persona se sienta tocada, que uno como alumno se sienta familiarizado con el que le está hablando (Grupo focal a estudiantes. 10/12/12)

Estudiante 2: la profesora hace que todas las clases fluyan de una forma más didáctica sin descuidar la parte del idioma, eso es muy importante, uno piensa que todo se trata sobre lo que ella nos dice, sobre sus anécdotas pero uno cuando termina el curso se da cuenta que verdaderamente ha aprendido. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12)

Además de esto, también señalan el buen clima de clase creado por la profesora y el vínculo que establece con sus estudiantes. Esto coincide con la recomendación realizada

por Alonso (2008, p.44), de crear un ambiente positivo en el aula de clase y propiciar la confianza, el respeto y la tolerancia.

Estudiante 3: la profesora es bastante personalizada, ella desde el principio se sabe tu nombre, sabe cómo vas, establece como un tipo de vínculo emocional que contribuye a que uno sienta que hay algo más, que no es solamente lo que te está enseñando. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12)

Igualmente, los estudiantes valoran de manera positiva la variedad de materiales utilizados en el curso. “Tiene distintas formas de enseñar, ella siempre tiene una forma particular, o muchas maneras de hacernos llegar lo que ella quiere darnos a conocer” (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12). A las maneras se refieren a las herramientas utilizadas por la profesora durante el desarrollo de la clase. Se destacan tres tipos: el video, las canciones y el texto. En cuanto al video los estudiantes reconocen las bondades lingüísticas que les ofrece este tipo de material, puesto que les permite desarrollar la comprensión y la producción oral.

Estudiante 1: y ahora cuando se mezcla lo visual y lo auditivo como en un video pasa en portugués, pues es mucho más porque te entrenan el oído, ya no sos un espectador común, si no que te volvéis un espectador profesional (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12)

En el grupo focal, también se evidencia una percepción positiva hacia el uso de canciones en clase. Ellos ven este material como útil en el sentido que les permite desarrollar la comprensión oral y además les permite acercarse a la cultura brasileña.

Estudiante 2: en cuanto a la música es muy importante porque es como una herramienta primordial para que nosotros nos afiancemos en cuanto a la parte auditiva. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12)

Estudiante 4: me gustó mucho también que, digamos que no fue solamente como elegir las canciones por lo menos si no que siempre que va una canción como que te dice todo ese contenido cultural, toda esa carga cultural que uno desconoce. (Grupo focal con estudiantes, 10/12/12)

En cuanto a los contenidos, los estudiantes los encuentran variados. Todos los participantes piensan que se incluyen aspectos culturales del Brasil en las temáticas de aula y además que éstos son desarrollados utilizando la estrategia de la comparación entre aspectos culturales colombianos y lusófonos.

Estudiante 2: los contenidos del curso es Brasil, todo lo que vemos en el curso está directamente relacionado con la cultura brasilera, nunca ella se aparta lo que es la cultura brasilera y la temática que se maneja, en todo momento está todo relacionado. (Grupo focal, 10/12/12)

Además de esto, perciben que el conocimiento de aspectos culturales de Brasil les ha permitido crecer académica y personalmente.

Estudiante 1 pero a través de la cultura brasilera he podido entender escritores por ejemplo que he leído como Jorge Amado, como Clarice Lispector, como João Guimarães Rosa. (Grupo focal, 10/12/12)

Estudiante 2 es muy curioso ver como esa cultura ha evolucionado tanto así, que ahora es una de las mayores potencias de Sur América y del mundo sin necesidad de caer en tanta problemática entonces es muy enriquecedor. (Grupo focal, 10/12/12)

Los estudiantes también poseen una percepción positiva en cuanto al desarrollo de sus competencias lingüísticas y socioculturales en el idioma portugués, y a las posibilidades que les ha brindado el aprendizaje de la lengua en el curso para comunicarse con nativos de lengua portuguesa.

Estudiante 1: uno ya se siente en la capacidad de sostener una conversación sin ningún problema,...a escribir es mucho más fácil, me dicen que estoy escribiendo muy bien portugués. (Grupo focal, 10/12/12)

Estudiante 2: somos unos verracos porque solamente con tres horas diarias y para poder lograr a ver comunicar con otras personas eso ya dice mucho de la enseñanza, tanto de la disponibilidad que tenemos nosotros para aprender el idioma, como de la fortaleza que tiene la profesora para darnos a conocer el idioma. (Grupo focal, 10/12/12)

Estudiante 4: entonces siento que da muy buenas bases y digamos que me siento confiada en ese sentido. (Grupo focal, 10/12/12)

Los estudiantes encuentran algunos puntos a mejorar en cuanto al curso. Para ellos el curso debería tener una mayor intensidad horaria, además debería estar disponible en la biblioteca de la universidad una mayor cantidad de libros en portugués, y por último señalan que debería existir mayor divulgación del curso para que más estudiantes puedan acceder al idioma.

Para terminar se tomaron las características descritas por Byram & Risinger (1999, pp.66-67) sobre el hablante sociocultural y se compararon con las intervenciones realizadas por los estudiantes. Este ejercicio permitió conocer que los estudiantes han desarrollado en alguna medida la competencia sociocultural.

El primero, *savoir être*, se refiere a la capacidad de una persona para establecer relaciones entre su propia cultura y otra ajena a la suya. En este sentido, se evidenció que los estudiantes pueden establecer relaciones entre ambas culturas y hacer comparaciones generales o detalladas.

Estudiante 2: a través de la cultura brasilera he entendido muchísimas costumbres colombianas debido a sincretismos, a como se han apropiado, que a pesar de que estamos tan cerca tenemos tantas diferencias, digámoslo a nivel geográfico, ahora a nivel de idioma muchísimo más. (Grupo focal, 10/12/12)

Estudiante 3: sus vidas y digamos que uno haciendo una comparación con lo poco que sabe y lo que ella ha transmitido es como pensar que son un poco más expresivos los brasileños que los colombianos, que se guardan menos las cosas que uno acá se las guarda más, que allá tratan como de sacarlas que como decía Carlos, son festivos y eso atrae también para ir a viajar al Brasil. (Grupo focal, 10/12/12)

El segundo, *savoir apprendre*, describe el conocimiento que se tenga sobre otra cultura diferente a la propia. En los siguientes ejemplos se evidencia información propia de Brasil que es de dominio de los estudiantes.

Estudiante 1: si no que es un país donde fueron llegando distintas colonias y se congregaron y formaron lo que se conoce hoy como Brasil, entonces directamente había libertad enorme frente a las formas de expresión (Grupo focal, 10/12/12)

Estudiante 2: me di cuenta por lo menos Brasil tiene muchos escritores famosos Jorge Amado, cantantes Chico Buarque (Grupo focal, 10/12/12)

El tercero, *savoirs*, evoca a la comprensión de los fenómenos que ocurren en las situaciones comunicativas de los hablantes de otra lengua o cultura. En atención a esta característica, se evidencia en la intervención de un estudiante, su sorpresa al enterarse en una conversación con un nativo el poco conocimiento que los brasileños tienen sobre su propio país, sin embargo, es capaz de encontrar las razones por las cuales ocurre este fenómeno.

Estudiante 1: Me parece muy curioso que ellos desconocen mucho, desconocen mucho de su geografía es como la extensión de su tierra, como que ignoran también muchísimas cosas, y también el nivel económico que es tan caro viajar dentro del país y la gasolina más cara de Sur América y un monto que es muy costoso en Brasil les impide a ellos como empaparse más de lo geográfico que también hace parte de lo cultural, pero ellos como que no tienen esa posibilidad de conocer mucho y eso que estoy hablando con gente del sur que es la cara europea de Brasil (risas) ahora no quiero saber de pronto, las otras personas del noreste que no tienen acceso digamos a conocer otras cosas, entonces eso a mí me sorprende mucho. (Grupo focal, 10/12/12).

Por último, *savoir faire* integra *savoir être*, *savoir apprendre* y *savoirs* las cuales son implementadas por el hablante en “situaciones específicas de contacto bicultural”. En el caso de los estudiantes se refleja que están en contacto con hablantes nativos vía Internet como se ilustra en el siguiente ejemplo.

Bueno en el caso mío yo si he tenido acercamiento de hablar con nativos, pero vía Skype y/o chateando, no solamente con nativos de Brasil, con personas de Angola o de distintas partes del mundo en donde manejan el portugués. (Grupo focal, 10/12/12)

De esta forma, en este apartado se evidenció la percepción positiva que tienen los estudiantes frente a la metodología de curso, incluido el uso de diversos materiales y el contenido. Además, encuentran como un eje motivador de aprendizaje de la lengua las propias culturas de la lengua meta.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se analizaron las prácticas metodológicas implementadas por la docente del curso portugués y cultura brasileña III y IV relacionados al desarrollo de la competencia cultural; así mismo se exploró la percepción que los estudiantes tienen de dichas prácticas. La investigación cualitativa de tipo etnográfico por etapas permitió documentar y recolectar de manera detallada las percepciones de los participantes del curso, la interacción en el aula y las actividades y herramientas utilizadas por la docente con el fin de desarrollar la competencia cultural. Los datos arrojados por las distintas herramientas de investigación fueron útiles para la elaboración del documento final del presente trabajo.

El maestro de lenguas debe tener una clara visión sobre la noción de cultura y su rol en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. La docente del curso posee una visión antropológica de la cultura; sin embargo, no desconoce la existencia de distintos tipos de conceptos sobre la cultura, además para ella la cultura y la lengua son inalienables.

El docente de lenguas como mediador cultural debe dar importancia a ambas culturas en el aula de clase. En ese sentido la inclusión de aspectos culturales debe ser de tipo intercultural facilitando la comparación. El docente debe provocar situaciones por las cuales los estudiantes puedan establecer diferencias y similitudes entre ambas culturas.

El uso de anécdotas de vida por parte del docente llama la atención de los estudiantes, además este tipo de historias son de carácter significativo. En el caso del curso, las anécdotas estaban cargadas de contenido intercultural y los casos abordan malentendidos culturales que permitieron a los estudiantes desarrollar la competencia intercultural.

La motivación juega un papel importante en la clase de lenguas. Es importante motivar a los estudiantes ya sea de forma extrínseca o intrínseca. Así pues en el curso, la cultura brasileña y de los países lusófonos jugó un papel importante con respecto a la creación de intereses respecto a la lengua y aspectos culturales específicos como expectativas de interacción con hablantes nativos y crecimiento académico, profesional y personal.

Los estudiantes encuentran la metodología de la profesora como eficaz para el aprendizaje de lenguas, puesto que implementa distintos tipos de estrategias, contenidos variados y significativos, materiales pertinentes que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas entre ellas la competencia intercultural.

La metodología implementada en el aula de clase es efectiva en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Los estudiantes poseen una visión clara sobre la otra cultura, así mismo han descubierto y valorado su propia cultura al encontrar diferencias y similitudes con ambas culturas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, T. (2008). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una propuesta didáctica, Memoria de Máster, UIMP, disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMast er/1 Semestre/ALONSO_C.html
- Brown, D. (1980). Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual matters.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). Language Teachers, Politics and Cultures. England: Multilingual matters.
- Cubillos, R (2011) ¿Qué implicaciones tiene la interacción oral maestro - estudiante, estudiante- estudiante en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera? Monografía para optar por el título de Licenciada en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.
- Consejo de Europa (2002a). El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC. [Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Denis, M. y Matas M. (2002), Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas. Bruselas, De Boeck & Larcier.
- Douglas, B. H. (1980). Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2007), Enseignement du français par la langue culture franco-quebecoise et l'autoscopie. [Versión Electrónica]. *Lenguaje* 36, (2), 385–405.
- González, C. (2010) La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en programa de inmersión. Tesis presentada para optar por el título de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Murcia, España.
- Gonzalez, M. & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona, España.
- Grosjean, F. (1982). Life with two languages. An introduction to Bilingualism. Massachusetts: Harvard University Press.

Hoffmann, A. (2006). A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Tesis presentada para optar por el título de Magister en Letras, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

Iglesias (2000). Diversidad cultural en el aula de ELE. La interculturalidad como desafío y como provocación”. Espéculo: 11-14. Disponible en www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the “overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*

Manrique, L. (2009) Implementing task based methodology to develop cultural awareness at a language institute in Santiago de Cali. Monografía para optar por el título de Licenciada en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Michelle Byrne (2001). Data analysis strategies for qualitative research. *AORN Journal*, Volume 74.

National Standards in Foreign Language Education Project (1996) Standards for Foreign Language Learning: Preparing for 21st century. New York: NSFELP

Prot, B. (2004). Pedagogía de la motivación: Cómo despertar el deseo de aprender. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Quintero, J. (2006). Contextos culturales en el aula de inglés. [Versión Electrónica]. *Revista de Lenguaje y Cultura Ikala*, 11 (17), 151-177.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Richards, C., Platt, J. & Platt, H. (1997). Diccionario de Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. España: Ariel.

Rodríguez, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. Facultad de Filología (UNED) Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf

Robinson, G. L. (1988) *Crosscultural understanding*. Cambridge: Prentice Hall.

Samacá, G. (1997). En qué medida se involucran elementos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera en el plan de lenguas modernas de la universidad Santiago de Cali: una visión de interculturalidad. Tesis presentada para optar por el título de Especialista en Educación bilingüe, Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

_____. (2006) El aprendizaje de algunos aspectos del contenido cultural del francés como lengua extranjera. Tesis presentada para optar por el título de Magister en lingüística y español, Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Spencer H. & Franklin, P. (2009). Intercultural Interaction. General Editors: Christopher N. Candlin and David R. Hall, Linguistics Department, Macquarie University, Australia.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de entrevista a la docente titular del curso

Entrevista 1

Investigador: Jhon Freddy Quintero

24 de febrero de 2012

1. ¿Usted de dónde es?
2. ¿Hace cuánto tiempo vive en Colombia?
3. ¿Por qué motivos decidió venir a Colombia?
4. ¿Cuál es su conocimiento de otras lenguas extranjeras?
5. ¿Cuál es su formación profesional y académica? (pregrado, pos-grado, proficiencia en lenguas extranjeras)
6. ¿Qué puede decir sobre la forma como aprendió las otras lenguas que conoce?
7. Ahora en cuanto a sus cursos actuales ¿Cómo describe su metodología?
8. ¿Dé dónde surgió su interés por incluir aspectos culturales en sus clases de lenguas extranjeras?
9. ¿Podría hablar de los recursos y herramientas que utiliza para el desarrollo de la clases?
10. ¿Podría describir su visión de cultura?
11. ¿Podría dar una descripción sobre el termino competencia intercultural?
12. ¿Cuál es la percepción de sus estudiantes frente al curso. ?

Anexo 2. Cuestionario de encuesta a los estudiantes

PERCEPCIONES DE LA LENGUA META

Esta encuesta tiene por objetivo recoger datos generales de los estudiantes del curso Portugués y Cultura Brasileira III: sus percepciones de la lengua portuguesa, la cultura brasileira, al igual que su grado de conocimiento de otras lenguas y culturas extranjeras. Todo esto en el marco del proyecto de investigación que analiza el desarrollo de la competencia intercultural en el curso mencionado anteriormente.

Recuerde que estos datos serán confidenciales y sólo serán tomados en cuenta para los propósitos de esta investigación.

Instrucciones:

- Responda sobre la hoja de respuestas marcando su respuesta con una **X**
- Si responde "SI" a las preguntas de opción (SI o NO), por favor complete la información solicitada en la pregunta.

Datos generales:

- 1- Edad:
- 2- Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino
- 3- Programa académico: _____
- 4- Lugar de nacimiento: _____

Conocimiento de lenguas y culturas:

- 1- ¿Conoce otra(s) lengua(s) además del español y el portugués?

☐ Sí ¿Cuál(es)? _____
☐ No Si respondió NO, pase a la pregunta 3.

- 2- En relación a la(s) lengua(s) que conoce:

a) ¿Tomó algún curso para aprenderla(s)?

Lengua	Lugar	Duración

b) Si ha aprendido una lengua de manera diferente a la de un curso, marque la opción que corresponda

- ☐ Manual de texto de enseñanza de lenguas
☐ Software de aprendizaje de lenguas
☐ Recursos audiovisuales (televisión, videos, etc.)
☐ Correspondencia con hablantes nativos
☐ Estada en un país extranjero
☐ Otra ¿Cuál? _____

b.1) Si a la anterior pregunta usted respondió: *estada en un país extranjero*, por favor indique

Lengua	País	Tiempo de estadía

- 3- ¿Ha visitado o vivido en Brasil por algún periodo de tiempo?

☐ Sí Fecha y duración _____

☐ No Si respondió NO, pase a la pregunta 5.

4- ¿Cuáles fueron los motivos de su estadía en Brasil?

☐ Académicos

☐ Turísticos

☐ Laborales u económicos

☐ Otros ¿Cuál(es)? _____

5- Si no ha visitado Brasil u otro país de habla portuguesa ¿le gustaría hacerlo? ¿Por qué?

6- ¿Hace cuánto tiempo estudia portugués?

Lugar: _____ Duración: _____

Lugar: _____ Duración: _____

Lugar: _____ Duración: _____

7- ¿Por qué motivos decidió tomar los cursos de portugués que ofrece la universidad?

☐ Académicos

☐ Familiares

☐ Laborales u económicos

☐ Otros ¿Cuál(es)? _____

8- En general, su percepción sobre el Brasil antes de iniciar los cursos de portugués en la universidad del Valle era (Marque una sola opción)

Mala	Regular	Buena	Muy buena

¿Por qué? _____

9- En general, su percepción actual sobre el Brasil es

Mala	Regular	Buena	Muy buena

¿Por qué? _____

*** Le agradecemos su valioso aporte para el desarrollo de esta investigación**

Anexo 3. Cuestionario de grupo focal con estudiantes

1. ¿Por qué motivos aprenden portugués?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia de aprendizaje del portugués?
3. ¿Alguien podría comparar su experiencia en este curso con otro de lenguas en el que haya participado? ¿Encuentra diferencias o semejanzas?
4. ¿Sus motivos para aprender portugués cambiaron luego de comenzar el curso? ¿Creen que los contenidos y la metodología hayan podido causar este hecho? ¿Aparte de esas motivaciones qué otras han surgido a lo largo del curso? ¿Por qué?
5. ¿Qué piensan sobre la metodología implementada en este curso? (uso de canciones, historias, lecturas, videos) ¿En que medida ha facilitado su aprendizaje?
6. ¿Qué piensan de la forma cómo se abordan los contenidos gramaticales y culturales? ¿Se relacionan en el curso?
7. ¿Considera que el componente cultural del curso le ha permitido conocer y comprender mejor la cultura ajena y la propia? ¿Por qué?
8. ¿El curso les ha permitido percibir y apreciar diferencia entre las dos culturas?
9. ¿Piensa que el curso les ha dado herramientas para comunicarse con nativos? Si ha tenido oportunidad de comunicarse con nativos ¿cuál ha sido la percepción que se han llevado sobre su conocimiento lingüístico y cultural?
10. ¿Tienen alguna sugerencia para el desarrollo del curso?

Anexo 4. Ejemplo de registro de observación de clase

Actividad	Hora	Descripción
Presentación del curso	9 am	Desde el principio de la clase la profesora usa la lengua portuguesa para comunicarse con sus estudiantes. La profesora saluda a los estudiantes y les da la bienvenida al curso. Presenta a 4 profesores de la universidad (3 de psicología y 1 de matemáticas) quienes ingresaron al curso como asistentes. Acto seguido, la profesora explica la metodología de sus cursos de portugués puesto que hay estudiantes nuevos. Afirmo que en el primer nivel se busca que el estudiante entienda, la profesora habla y los estudiantes deben escuchar atentamente; para el segundo nivel los estudiantes adquieren la capacidad para comunicarse básicamente, en el tercero hay un gran salto y se espera que el estudiante sea capaz de presentar seminarios con temáticas de su interés en la lengua portuguesa. Ella advierte que en esa clase hablar a mucho puesto que por el periodo de vacaciones los estudiantes no tuvieron contacto con la lengua portuguesa. Después lee el calendario de actividades para el semestre, y explica que no podrá dictar la clase del día 9 abril, pues debe estar en la ciudad de Rio de Janeiro para presentar su último libro, y que el profesor Bolaños trabajará un texto con ellos para ese día.
Revisión prueba final	9,15	La profesora comienza a hablar sobre las pruebas finales del semestre pasado que correspondían al curso Portugués y Cultura brasileña II. Comenta a los estudiantes nuevos que las notas en Brasil son dadas en un promedio de 1-10, y que por lo tanto ella utiliza esa escala numérica para calificar los exámenes. Les dice que al final de la clase escucharán la canción “Aquarela” y agrega que Brasil tiene 3 himnos que todo brasilero sabe: en primer lugar el “himno nacional”, en segundo “Aquarela”, y en tercer “Garota de Ipanema”.
Revisión	9.30	Ella comienza a entregar los exámenes a cada estudiante. Felicita a los que sacaron buenas notas, y anima a los que obtuvieron notas bajas. Empiezan a revisar la prueba que contenía en una parte preguntas sobre las regiones geográficas de Brasil. Les pregunta a los estudiantes, ¿Cuál es la región más grande de Brasil? Varios estudiantes responden “Norte”, acto seguido la profesora les pregunta por la importancia de esta región. Algunos estudiantes responden palabras como: floresta, industria, mineração, pesca. La

Revisión prueba gramatical	10.15	inmensa que a razón de la expansión se ha unido con diversas ciudades cercanas, lo compara con el caso de Cali-Jamundí y Yumbo. Seguidamente, habla sobre los ciclos económicos del Brasil: caña, oro y café. Cuando habla sobre el café la profesora dice que el mejor café del mundo es el colombiano, que en el Brasil hay una alta producción pero que no es muy bueno de sabor, además cuenta que siempre que va a Brasil debe llevar varios tipos de café colombianos para sus familiares, porque les encanta (risas). Después se toca el tema de la ciudad Rio de Janeiro, hablan que es la capital cultural de Brasil y la incidencia de la “Red Globo de Televisión” en este aspecto. También sobre el descubrimiento de grandes reservas de petróleo en el litoral del estado de Rio de Janeiro. La profesora les habla a sus estudiantes sobre su vida en la ciudad de Rio, les dice que es una ciudad muy linda donde vivió 27 años, y que tiene su corazón dividido entre carioca y caleño. Luego menciona los dos últimos estados Minas Gerais y su importante industria minera, así como Espirito Santo con el Puerto de “Tuburao” donde se exporta el mayor número de granos del mundo, provenientes de Minas Gerais.
	10.30	Después de revisar las preguntas de cultura del examen, pasan a hacer una revisión a la parte gramatical. La profesora y los estudiantes examinan cada punto que contemplaba la siguiente: conjugación de verbos en pasado, distinción de las palabras “mais, mas, más”, demostrativos, adverbios de lugar y responder a preguntas sencillas. Una de las preguntas indagaba a los estudiantes por sus gustos en la cena, referente a eso a la profesora afirma que le encanta la comida colombiana, y que tiene muchas harinas.
	10:45	Terminan de revisar toda la prueba y la profesora da el tiempo de descanso. Les dice que tienen 15 minutos brasileiros para regresar a clase.
Dictado	11:00	Los estudiantes regresan al salón de clases, y la profesora les pide que abran el libro de gramática. Les advierte que deben estar muy atentos porque les hará un dictado sobre el texto “O telefonema” que ella leer. La profesora comienza a leer el texto y para en algunas partes para explicar vocabulario. Luego la profesora vuelve a leer y los estudiantes repiten la lectura en voz alta. Al terminar ellos realizan preguntas de vocabulario. La profesora les da 5 minutos para leer de manera silenciosa la lectura puesto que les hará dictado. Pasados los 5 minutos la profesora lee el texto 3 veces nuevamente para que los estudiantes lo transcriban. Pide a los estudiantes que se intercambien los dictados para corregirlo. Luego

Escucha de la canción "Aquarela"	11:15	pregunta cuantos errores tuvieron. En seguida pasan a la página 3 y leen el texto "Tipos de telefonemas". Basado en el tema de la lectura la profesora dice que los brasileiros son muy gestuales, y comienza a comparar tipos de gestos colombianos con brasileiros. A continuación, retoman el texto con la modalidad: profesora lee una oración los estudiantes repiten en voz alta. Pasan a la siguiente página que trata sobre participios pasados, leen entre ellos una tabla de conjugación de algunos verbos y les explica la tarea que deben realizar para la siguiente semana sobre ese tema gramatical en específico.
	11:30	La profesora reparte a cada estudiante la letra de la canción "Aquarela". Les dice que es necesario escuchar canciones para educar el oído, además que facilita el aprendizaje de frases completas. También les habla que las canciones que lleva al curso tienen que ver culturalmente con los brasileiros, son canciones que todo brasileiro sabe cantar. Ahí empieza a cantar la canción "La pollera colorá" (risas) y agrega que todo colombiano sabe esa canción y que así mismo las canciones que ella lleva eran de alta importancia cultural en el Brasil. Acto seguido, habla sobre el autor de la canción Ari Barroso, su vida, fortalezas y características.
	11:45	Luego empieza a leer la canción explicando las palabras y el sentido de las frases. En un punto de la canción dice "mae negra", así les explica a los estudiantes que por la gran cantidad de esclavos africanos que llegaron a Brasil, ese país tiene una característica biracial, lo que se traduce que cada familia brasileira tiene un afro ya sea adoptado o de orden biológico. Después y como el tema del amor y la conquista compara las formas de conquista de colombianos y brasileiros. En el brasileiro todo está en la mirada y la insistencia como claves para conquistar una mujer.
	12:00	La profesora pone la canción y les pide a los estudiantes que la repitan. Termina la clase, la profesora se despide de los estudiantes.

Anexo 5. Programa del curso Portugués y cultura brasileira IV

FACULTAD DE HUMANIDADES



ESCUELA DE ESTUDIOS LITERARIOS
PROGRAMA DE LITERATURA

PROGRAMA DE CURSO

ASIGNATURA:	PORTUGUES Y CULTURA BRASILEIRA III
CODIGO:	202132M -CREDITOS=3
PROFESORA:	SIMONE ACCORSI
PERIODO ACADEMICO:	Agosto - Diciembre/2013
INTENSIDAD HORARIA:	3 HORAS SEMANALES = 54 SEMESTRE

1. DESCRIPCION

El curso es un acercamiento a la lengua y culturas brasileñas, a través de textos de escritores contemporáneos, poesía y canciones que puedan llevar al estudiante a mejorar la autosuficiencia en la comprensión, la lectura y comunicación verbal ya desarrolladas en el nivel I y II.

2. OBJETIVOS GENERALES

Propiciar un ambiente académico de discusión sobre la literatura contemporánea y dar la capacidad al estudiante de leer, comprender y hablar la lengua portuguesa.

3. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Analizar los textos de escritores y poetas contemporáneos en los niveles idiomáticos, metafóricos y gramaticales.

Desarrollar la capacidad de comprensión, lectura y comunicación a nivel intermedio en portugués.

4. CONTENIDO

A partir de textos trabajaremos:

- a) Estructura y uso de verbos regulares e irregulares
- b) La capacidad de reproducir las estructuras de comunicación básicas a través de presentaciones orales
- c) Videos que presentan aspectos de la cultura brasileña.
- d) Música y lírica brasileira

5. METODOLOGIA

Trabajaremos desde la lectura de los textos en sí mismos, analizando los elementos morfológicos sintácticos de la lengua, aplicándolos en ejercicios de conversación y comprensión.

6. EVALUACION

Se realizará un examen parcial, un examen final, y se calificará los trabajos orales presentados por los estudiantes.

7. BIBLIOGRAFIA

Diccionario: Diccionario Práctico Larousse: Español-Portugués-Portugués-Español. Por Helena B.C. Pereira e Rena Signer.