

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS - ESPANHOL

ALEXSAYMOUR DA COSTA BATISTA

**LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL COMO FACTOR MOTIVADOR EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

RECIFE
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS - ESPANHOL

ALEXSAYMOUR DA COSTA BATISTA

**LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL COMO FACTOR MOTIVADOR EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dayane Mônica Cordeiro.

RECIFE
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Costa Batista, Alexsaymour da.

La Dimensión intercultural como factor motivador en la enseñanza-
aprendizaje de ELE: una propuesta didáctica / Alexsaymour da Costa Batista.
- Recife, 2022.

98 p., tab.

Orientador(a): Dayane Mônica Cordeiro
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,
2022.

Inclui referências, anexos.

1. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. 2. Aspectos
interculturales. 3. Cultura. 4. Didáctica. 5. Motivación. I. Cordeiro, Dayane
Mônica . (Orientação). II. Título.

460 CDD (22.ed.)

AGRADECIMENTOS

É imensa a alegria de poder agradecer a todos aqueles que me deram a mão ao longo desta minha trajetória pessoal e acadêmica que desemboca, enfim, neste querido trabalho de conclusão de curso. Esperei muito por este momento, mas agora não consigo encontrar as palavras para expressar o quão grato eu sou a todos que me acolheram e vibraram pelo meu êxito. Sendo assim, peço licença para oferecer humildemente algumas palavras genuínas, aquelas que vem de dentro.

Agradeço à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por ter me garantido uma formação de qualidade e o suporte necessário para a realização desta carreira. Agradeço pelos projetos que pude participar e desenvolver graças às oportunidades proporcionadas nesta formação.

Agradeço à Dr.^a Dayane Mônica Cordeiro, a minha querida professora e orientadora, pois ela, com toda atenção, paciência, carinho e dedicação, me auxiliou e participou deste árduo processo, sempre com muito ânimo e confiança no meu potencial. Foste quem me colocou os pés no chão e me ajudou a ver as escadinhas para alcançar esta meta, muito obrigado. Gostaria de agradecer também à Dr.^a Cristina Corral Esteve, que foi e sempre será uma grande inspiração para mim como professora e pessoa, além de ter participado da trajetória inicial deste trabalho, jamais esquecerei de todo apoio que recebi de ti. Também agradeço à Dr.^a. Imara Bemfica Mineiro, à Dr.^a. Fabiele Stockmans de Nardi, ao Dr.^o. Alfredo Adolfo Cordiviola, ao Dr. ^o Vicente Masip e todos os demais professores que me guiaram e permitiram que eu me tornasse o profissional que sou hoje.

Dedico um agradecimento especial à professora Érika Letícia que foi a minha primeira professora de espanhol na escola e quem me ajudou, inspirou e motivou a escolher esta profissão. Também agradeço aos meus amigos e colegas de profissão Daniel Nieto, Mora, Julia, Miriam, Duarte e Emyson por terem me dado atenção e me suportado nos meus momentos de ansiedade e desânimo.

Agradeço, assim, aos meus grandes amigos Pedro, Joel, Carol e Vinicius pelo aconchego, por todo o amor, empatia e ensinamentos que vocês me deram e dão, sou infinitamente grato, amo vocês. Agradeço ao meu amigo, namorado e companheiro Manuel que segura a minha mão e me faz encarar os desafios com coragem, à sua mãe Nobe e à sua irmã Inma, por terem cuidado de mim, me apoiado e me coberto de carinho.

E por fim, agradeço à minha mãe Elizabeth e à minha irmã Aleksandra, meu porto seguro, que se preocupam e me apoiam em todos os meus sonhos, e aos meus sobrinhos Henrique, Gean e Alan e à minha avó Luzia por vibrarem por mim tanto amor e carinho, peço desculpas por ter estado tão ausente, mas saibam que eu amo vocês infinitamente.

RESUMEN

Desde una perspectiva que comprende la relevancia de la dimensión intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, este trabajo afronta el reto de construir una propuesta didáctica que incluya dicho componente y que motive a los estudiantes a desarrollarse como hablantes interculturales capaces de hablar sobre su propia experiencia cultural en la lengua meta. Con el fin de construir una visión más concreta y práctica sobre la trayectoria que puede trazar el docente para culminar en estas metas con los estudiantes, así como los desafíos y estrategias para superarlos, presentamos esta investigación como resultado del curso intensivo de español aplicado en el NuLi-IsF en la Universidad Federal de Pernambuco en 2020. Comenzaremos con el marco teórico, destacando el componente intercultural, señalando su relevancia para la adquisición de una lengua extranjera, su implicación en los documentos que rigen la enseñanza de idiomas en Brasil y su factor motivador como motor de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Finalmente, presentaremos nuestro marco práctico, resultado de una experiencia pedagógica que proporciona una propuesta didáctica que buscó abordar la dimensión intercultural motivadora, realizando seguidamente un análisis cualitativo de sus resultados. Gracias a esta investigación hemos llegado a entender que la postura sensible del profesor y su disposición a proponer prácticas que motivan positivamente a los alumnos, tanto intrínseca como extrínsecamente, son aspectos latentes y necesarios para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, que también influyen en la propia motivación del profesor. Proponer el desarrollo de la dimensión intercultural con el alumno le permite ser responsable de su aprendizaje; ser auto motivado; poder trabajar mejor en equipo; tener una mente abierta para compartir y escuchar a los demás; y que se sienta capaz de expresar su opinión y hablar de su propia cultura.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de ELE; Interculturalidad; Didáctica; Motivación.

RESUMO

A partir de uma perspectiva que compreende a relevância da dimensão intercultural no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, este trabalho encara o desafio de construir uma proposta didática que inclua esse componente, motivando os alunos a se desenvolverem como falantes interculturais capazes de falar sobre sua própria experiência cultural na língua-alvo. Em prol da construção de uma visão mais concreta e prática sobre a trajetória que o professor pode traçar para culminar nesses objetivos com os alunos, assim como os desafios e estratégias para superá-los, apresentamos esta pesquisa como resultado de um curso intensivo de espanhol aplicado no NuLi-IsF da Universidade Federal de Pernambuco em 2020. Iniciaremos pelo referencial teórico, destacando o componente intercultural, apontando sua relevância para a aquisição de uma língua estrangeira, sua implicação nos documentos que regem a educação de línguas no Brasil e seu fator motivador como motor de transformação no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. E por fim, apresentaremos nosso quadro prático, como resultado de uma experiência pedagógica que propõe uma proposta didática que buscou abordar a dimensão intercultural motivadora, fazendo por fim uma análise qualitativa dos seus resultados. Graças a esta pesquisa chegamos a compreender que a postura sensível do docente e a disposição em propor práticas que motivem positivamente os alunos, tanto intrínseca quanto extrinsecamente, são aspectos latentes e necessários para o ensino-aprendizagem da espanhol como língua estrangeira, que influenciam inclusive na motivação do próprio professor. Propor o desenvolvimento da dimensão intercultural com o aluno possibilita que ele seja responsável por sua aprendizagem; a ser auto-motivado; a poder trabalhar melhor em equipe; ter uma mente aberta para compartilhar e ouvir os outros; e que se sinta capaz de opinar e falar sobre sua própria cultura.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de ELE; Interculturalidade; Didática; Motivação.

LISTADO DE FIGURAS

Tabla 1 - Recorte de las propuestas interculturales presentes en La Nueva BNCC y la enseñanza del español	30
Tabla 2 - Resumen del inventario habilidades y actitudes interculturales de la PCIC	37
Tabla 3 - Resumen de los comentarios de los alumnos sobre lo que les motivó a hacer el curso	52
Tabla 4 - Resumen de relato de los alumnos sobre sus experiencias con el español ...	52
Tabla 5 - : Resumen de las impresiones de los estudiantes sobre la relación entre el español y el portugués	53
Tabla 6 - Resumen de qué opinan los estudiantes sobre la propuesta del curso	53
Tabla 7 - Descripción de sesión 1 de la propuesta didáctica	59
Tabla 8 - Descripción de sesión 2 de la propuesta didáctica	60
Tabla 9 - Descripción de sesión 3 de la propuesta didáctica	62
Tabla 10 - Descripción de sesión 4 de la propuesta didáctica	64
Tabla 11 - Descripción de la tarea final	65

ABREVIATURAS Y SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ELE	Español Lengua Extranjera
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LE	Lengua extranjera
L1	Lengua materna o primera lengua
NuLi	Núcleo de Línguas
OCEM	Orientações curriculares do Ensino Médio
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+ Nacionais	Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	9
2	MARCO TEÓRICO: EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE 12	
	2.1 La relevancia de la interculturalidad en el proceso de adquisición de una LE ..	14
	2.2 La interculturalidad en los documentos de referencia para la enseñanza de ELE en Brasil.	23
	2.3 La motivación como motor de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE en contextos formales de no inmersión - la interculturalidad motivadora.....	38
3	MARCO PRÁCTICO: LA INTERCULTURALIDAD COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN EL AULA DE ELE – UNA VIVENCIA PEDAGÓGICA.....	46
	3.1 Metodología.....	46
	3.2 Propuesta didáctica	48
	3.2.1 El NuLi-IsF de la UFPE	49
	3.2.2 El perfil de los alumnos.....	50
	3.3 El análisis de necesidades inicial: la motivación del alumnado	51
	3.4 Análisis de la propuesta didáctica y reflexiones futuras	65
4	CONCLUSIONES.....	71
5	REFERENCIAS	74
6	ANEXOS.....	80

1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación corresponde al trabajo de fin de grado en *Letras-Licenciatura em Língua espanhola* por la Universidad Federal de Pernambuco en Brasil. Dicho trabajo tiene por objetivo desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en contextos formales de no inmersión en la cual la dimensión intercultural ocupa el lugar más adecuado. El ambiente universitario es un punto de intersección de individuos diversos, provenientes de varias ciudades, regiones y países que intercambian ideas y experiencias. En este sentido, pensando en la enseñanza de español como lengua extranjera en este contexto, la interculturalidad representa un elemento motivador para la formación del alumno en el aprendizaje del español y un medio para el reconocimiento de la propia identidad cultural y desarrollo de la conciencia intercultural a través de esta nueva lengua, favoreciendo la convivencia en el entorno académico.

Este planteamiento sobre lo cultural surge a partir de una motivación personal en la cual se ha observado una carencia de propuestas didácticas en la enseñanza-aprendizaje de español para extranjeros que exploren el entorno del alumno y lo estimulen a compartir lo propio. Pero ¿Por qué compartir lo propio es un aspecto imprescindible para trabajar con el alumno? Esta investigación buscará comprobar la idea de que estimular el alumnado a reconocer y compartir sus saberes y experiencias culturales le motiva a participar más activamente en la clase, y al contribuir con muestras reales – sus vivencias, invocan aspectos afectivos que conectan al grupo y que permiten al profesor “utilizarse” del bagaje cultural que carga cada estudiante en el aula para dar ejemplos y desarrollar diversos componentes guiándose, así, hacia la lengua meta.

En este sentido, al observar que compartir lo propio consiste en poder hablar de algo familiar para el alumno, es decir, de lo que conoce, maneja y que vive, permite comprender que puede ser esta una herramienta eficaz para llegar a desarrollarse como un hablante intercultural competente, consciente y seguro de sí mismo, capacitándose para interactuar de manera más acertada en la lengua meta.

Diversos estudios hacen hincapié en la competencia intercultural y su relevancia para los estudiantes de lenguas extranjeras – señalando sus aportaciones, con lo cual este trabajo busca observar mediante esta perspectiva cómo en la práctica

se puede trabajar esta dimensión de manera que propicie experiencias positivas para el alumno y lo motive.

A partir del marco teórico y de las experiencias previas del autor con el tema que ocupa este trabajo - el componente intercultural en el aula de ELE - se plantean las siguientes interrogantes: ¿de qué manera es posible ayudar a los estudiantes a que sean capaces de compartir lo suyo en situaciones de comunicación intercultural? ¿Cómo favorecer el desarrollo de la conciencia intercultural del hablante brasileño al estudiar español? ¿Qué efectos positivos esta propuesta puede aportar en la experiencia tanto del alumnado como del docente?

A tal efecto, desarrollar el entorno del alumno y su identidad cultural en el contexto de contacto con la lengua española, da lugar al reconocimiento de la conciencia del alumnado brasileño como parte de la identidad latinoamericana y la relación de la cultura y lengua hispana con Brasil.

De esta forma se establece como objetivo general:

- Crear una experiencia didáctica intercultural que conecta la experiencia cultural del alumno con la lengua meta.

Y como objetivos específicos:

- Conocer el estado de la cuestión sobre el componente intercultural desde una perspectiva teórica y de los documentos de referencia para su enseñanza/aprendizaje.
- Desarrollar una propuesta didáctica en la cual la competencia intercultural es el elemento más destacado.
- Presentar las sesiones de clase desarrolladas a partir de una secuencia didáctica intercultural y reflexionar sobre su aplicación práctica.
- Anclar las aportaciones y desafíos de esta propuesta resaltando posibilidades futuras.

De este modo, para afrontar esta problemática, este trabajo se divide en dos partes bien diferenciadas, la primera es el marco teórico en el cual se pone en relieve el componente intercultural, se señala su relevancia para la adquisición de una lengua extranjera(LE) fundamentada en varias investigaciones(MIQUEL y SANS, 1992; TRUJILLO SÁEZ, 2005; GUILLÉN DÍAZ *et al.* 2005, entre otros) que profundizan sobre el tema de las competencias culturales, comunicativas y socioculturales; su

implicación en los documentos de referencia para la enseñanza de idiomas en Brasil en el cual se detectan las orientaciones y contribuciones de este componente intercultural en la formación del alumno; y se concluye este apartado con las aportaciones de la motivación y su relación con la dimensión intercultural.

Para ello, se recurre a estudios como los de Miquel y Sans (1992) y Trujillo Sáez (2005) que tratan sobre el componente cultural en la enseñanza del español, Alcaraz Andreu (2013; 2015; 2016) que destaca la importancia del factor motivador en el aprendizaje del español como lengua extranjera en contextos formales en perspectiva intercultural, Arnold (2015) en lo que se refiere a la dimensión afectiva y su importancia en el aprendizaje de ELE y español y Tuts (2005) sobre la relevancia del componente intercultural como oportunidad para aprender a vivir juntos, desmontando la idea de los estereotipos, los choques culturales, etc., combatiendo las generalizaciones y las desigualdades.

La segunda parte del trabajo está compuesta por el marco práctico en el cual se proporciona la propuesta didáctica y se contextualiza el curso, se presenta la metodología en la cual se explica cómo la propuesta está organizada, los materiales y actividades utilizados, las cuatro sesiones que componen el curso, la tarea final y el análisis de los resultados del curso en el que hemos trabajado el componente intercultural con el alumnado.

De esta manera, se busca señalar las aportaciones sobre el desarrollo del componente intercultural a partir de esta experiencia, así como los percances y reflexiones futuras que motivan a la inversión de otros estudios a partir de esta perspectiva intercultural motivadora.

2 MARCO TEÓRICO: EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE

En la historia de la humanidad la educación ha estado intrínsecamente vinculada a la formación del individuo. Pozo Andrés *et al.* destacan que

La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurando de alguna forma concreta nuestro modo de ser. (POZO ANDRÉS *et al.*, 2004, p. 30).

Las esferas socioeconómicas, políticas, tecnológicas y culturales sufrieron significativos cambios en las últimas décadas (GADOTTI, 2000, p. 3), consecuentemente, impactando tanto en la educación formal como informal que cada día mira más hacia la globalización e internacionalización del conocimiento.

Este nuevo panorama influyó en la comprensión sobre el papel de la educación y la dinámica entre sus integrantes. A tal respecto, recientemente surgieron movimientos que han entablado reflexiones críticas sobre las “pedagogías predominantes” (SAVIANI, 2011), los modelos ya establecidos y la efectividad de la formación del alumno ante las exigencias del mundo actual operando, así, en propuestas de reelaboración de las prácticas educacionales, consiguientemente, la relación entre la institución, el alumno, el profesor y contenidos.

Por todo ello, se ha estado buscando desarrollar propuestas formativas que se ajustaran a las necesidades de la sociedad actual con lo que en múltiples campos de la educación la enseñanza de lengua extranjera ha desempeñado una función importante como puerta de acceso a nuevas culturas y conocimientos.

En este sentido, a lo largo de una experiencia personal con el aprendizaje del español como lengua extranjera, en el instituto, cursos de idiomas, con diferentes profesores, intercambio de estudios en el exterior y el grado de Letras-Español en la Universidad me di cuenta de que aunque hubiera aprendido tanto sobre otras culturas y conocimientos, sentía una deficiencia en mi formación, sobre todo, referente a poder hablar de mi propia cultura, de mi entorno y de mí mismo. No me refiero a lo típico: la nacionalidad; mi familia; mi ciudad; nombre y apellido; cosas que se aprende en cualquier sitio que uno vaya a aprender idiomas. Más bien sentí una carencia de estímulos en mi aprendizaje que me motivaran a través del español a pensar y hablar. Por ejemplo, a expresar sobre mi contexto social, a contar sin mucha dificultad una anécdota de infancia que contribuyó para mi formación personal, a describir cómo se

prepara mi plato favorito de mi abuela o a sentirme capaz de opinar por qué nos comportamos de una forma en determinada situación.

Esta sensación de incapacidad para hablar de mí mismo, de mi cultura fue una sensación que se intensificó con la experiencia de inmersión en lengua, estudiando dos meses en Chile y conviviendo con hispanohablantes en la universidad Brasil. Era recurrente lograr expresarme más sobre la cultura de países hispanohablantes, las comidas típicas, las festividades, los estilos musicales, las expresiones, los personajes famosos, etc. y fallar a la hora de contestar a alguna curiosidad sobre mi cultura o contar sobre Brasil, el nordeste, Pernambuco.

Delante de esta problemática, decidí cultivar prácticas de ampliación de vocabulario; búsqueda de materiales escritos, visuales y audiovisuales sobre la cultura brasileña en español; y a cultivar el hábito de reflexionar sobre mi entorno de manera más crítica, siempre buscando hacerlo en español y dialogando con demás personas a mi alrededor sobre esta inquietud mía. El esfuerzo autónomo en conjunto con la experiencia proporcionada por los docentes en la universidad desempeñó un papel sustancial en mi proceso formativo personal y profesional docente.

En este aspecto, a partir de esta comprensión de una falta de recursos que promovieran la reflexión y el desarrollo de propuestas didácticas en lengua extranjera que cumplieran con la idea de formación de brasileños capaces de expresarse sobre sí mismo y su cultura en lengua española, nos motiva a plantear este trabajo, una reflexión y propuesta didáctica a partir de una experiencia real en clase de español como docente, a fin de fomentar el entorno del alumnos y favorecer su actuación ante el contacto entre culturas de manera más satisfactoria.

En el siglo XXI se han multiplicado los estudios que tratan de hablar de la relación entre lengua y cultura y la relevancia de los componentes socioculturales e interculturales en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera (LOZANO JÓDAR, 2020, p. 15) con la cual – por su carácter transdisciplinar, comunicativo y pluricultural, se ha destacado la relevancia del enfoque intercultural como fomentador del desarrollo de actitudes positivas con el estudiante frente a la interacción con otro(s) mundo(s) y del aprendizaje no solo de la cultura extranjera, más bien de su propio contexto sociocultural.

De este modo, por comprender que la interculturalidad puede ser un componente significativo para el desarrollo del estudiante de español como lengua extranjera, a partir del escenario educativo de Brasil, presentaremos a continuación

un análisis más detallado sobre la dimensión intercultural, ¿Qué relevancia tiene? ¿Cómo aparece en los documentos de referencia de la educación del país? ¿De qué manera puede ser un elemento motivador para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

2.1 La relevancia de la interculturalidad en el proceso de adquisición de una LE

Partiendo de la idea de que somos seres diversos, tratar del aprendizaje de una lengua extranjera nos hace pensar, ante todo, en las infinitas posibilidades de percibir el mundo, quiénes somos y cómo interactuamos. “Aprendimos palabras para traducir el mundo”, este es el primer verso que recita, delicadamente, el cantautor chileno Camilo Eque en la primera pista de su álbum Matriz (2014). Tal vez, la idea del cantautor sea evidenciar nuestra latente disposición a poner nombre y “significar” las personas y las cosas en el mundo, y nuestra búsqueda inherente por comprenderlo. Octavio Paz (1971, p. 1) dice que “cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido” con lo cual aprender a hablar desde su perspectiva es aprender a traducir y, así, caminar hacia lo nuevo.

Teniendo en cuenta los múltiples componentes del lenguaje, las palabras en sí son una parte superficial del complejo, intrigante y, por ello, fascinante intento del ser humano de interpretar, asimilar y manifestar su percepción a partir de sus experiencias en y con el mundo, produciendo, así, sentido y desarrollando conocimientos. Estos conocimientos se elaboran, se construyen, se comparten y se reconstruyen constantemente mediante la interacción, lo que demuestra que el lenguaje está asociado a la comunicación y su producción en virtud de la participación conjunta y natural entre sus hablantes¹.

En ese sentido, cuando hablamos de lenguaje estamos tratando de lengua e, inevitablemente, tratando de cultura, puesto que ambas están esencialmente vinculadas, como explica Guillén Díaz (2005, p. 838) “porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural”.

Sin embargo, comprender la palabra *cultura* es una tarea compleja porque este término a lo largo de la historia se ha ramificado en variados contextos y significados

¹ cf. VILLALVA, 1990, pp. 33 – 55.

que a veces se cruzan, se mezclan y se confunden, inspirándonos así, a un razonamiento cuidadoso. Si hacemos una rápida búsqueda en el diccionario de la Real Academia Española sobre dicho término encontramos tres acepciones². Proveniente del latín *cultūra*,

1. f. cultivo. 2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. (DRAE, 2022, *online*).

Cuando el término cultura surgió haciendo referencia al cultivo, esto es, a aquello que se produce en la tierra, que se siembra, se cuida, se cosecha y que nutre a los que se le ofrece, estaba ligado a una idea más práctica, concreta y palpable. Pero luego se extendió y se fue alejando de esa primera definición.

Gabucio Cerezo *et al.* (2005) presenta un estudio sobre las diversas dimensiones del pensamiento y señala la relación del lenguaje y del pensamiento, con lo que asume que el modo de decir las cosas es un reflejo del modo en el que se piensa las cosas. En este ámbito, comenta sobre el factor cognitivo del ser humano que por su vez establece diversos procesos figurativos y poéticos de manera inherente a la hora de pensar y expresarse con lo que los autores destacan esa dimensión figurativa.

Los esquemas de pensamiento figurativo no son solo elaboraciones secundarias de poetas y narradores, ni requieren habilidades cognitivas especiales, ni se encuentran únicamente en los textos literarios. Esos esquemas figurativos de pensamiento y de lenguaje aparecen claramente reflejados en la vida cotidiana y contribuyen a determinar cómo pensamos – y no sólo hablamos. (GABUCIO CEREZO *et al.*, 2005, p. 54).

En esta perspectiva, refiriéndonos al término cultura podemos comprender que al mismo tiempo que se desplazó y dejó de tener como significado principal el cultivo – que está en el mismo contexto de agricultura del latín *agri* “campo” y cultura “cultivo” o “crianza”, siguió, de alguna manera, vinculada a la idea de que cultura sería lo que los seres humanos producen y crían, de cierta manera algo que les “nutre”, pero a partir del aspecto figurativo– poético, conceptual, creativo, afectivo. Es decir, la cultura pasó a ser la agrupación de los “acervos de conocimientos” producidos por la sociedad y que transcurre en el tiempo; se ha atribuido un valor a la herencia de comportamientos y hábitos que, en este punto de vista, “enriquece” a los diferentes

² La RAE presenta tres acepciones en uso y una cuarta en desuso, siendo la última, referente al culto religioso (RAE), es decir, la acción de “rendir culto, mostrar reverencia, adorar a una deidad”.

grupos sociales que la producen, la mantienen y la cuidan.

A este respecto, referirse a cultura como la forma de pensar o los conocimientos de una sociedad implica decir que es “[...] el conjunto de saberes, de creencias, de modelos de percibir, relacionar e interpretar que permiten a cada individuo desenvolverse de forma adecuada entre los miembros de esa sociedad determinada” (GUILLEN DÍAZ *et al.*, 2005, p. 136).

Trujillo Sáez (2005), lleva a cabo una reflexión enriquecedora sobre cultura y comunicación³ donde visita varias definiciones – algunas que coinciden con las que hemos citado, y señala que el término *cultura* pasó a ser también un sinónimo de civilización y, asimismo, los referentes que caracterizan un pueblo de otro. Por consiguiente, llega a considerar que la cultura se genera en la sociedad que, por su parte, la estructura y da sentido, de modo que “casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo [...] no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da existencia a ese mundo” (BRUNER *apud* TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 25).

El autor defiende la definición de cultura más adecuada – desde un punto de vista educativo, como la propuesta llevada a cabo en el campo de la antropología simbólico-cognitiva (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 30). Es esta la perspectiva que tomaremos de referencia en este trabajo; pues cultura y lengua, más que formar parte de la vida del individuo, lo constituye. No solo se relaciona con las prácticas en una sociedad, sino que también influye en la percepción, comprensión y construcción de la realidad, donde los individuos “cultivan” el desarrollo de su conocimiento, se comunican, y conciben a sí mismos. En resumen, la cultura sería:

(...) lo que nos rodea y lo que yace dentro de nosotros; los ciegos impulsos interiores se pueden equiparar fácilmente a las fuerzas anárquicas del exterior. La cultura, pues, es un asunto de autosuperación, pero también de autorrealización (EAGLENTON, 2000, p. 17).

Tratar de cultura en la educación, sea formal o informal, “constituye la oportunidad permanente para que los seres humanos avancen en su propia conformación y fortalecimiento como actores sociales e individuales” (MARTÍNEZ GARCÍA, 2008, p. 289). Por ende, aprender sobre los aspectos culturales implica un proceso formativo continuo que prepara para su interacción con el mundo, para actuar

³ *cf.* TRUJILLO SÁEZ, 2005, pp. 23 – 39.

de manera adecuada en los diversos contextos en el que vive, esto es, para la vida en sociedad.

Debido a las nuevas condiciones sociales – de internacionalización y globalización; los fenómenos migratorios; la sociedad multicultural e intercambios culturales – ha surgido una exigencia en diversos sectores de la educación por el replanteamiento de su conducta ya que esta ha ocupado un papel sustancial en la participación de la formación humana, y puede ofrecer condiciones para el desarrollo de competencias que favorezcan la convivencia con el “mundo plural” (VILÀ BAÑOS, 2005).

En lo que concierne a la enseñanza de lengua extranjera (LE) aunque creemos que ya se ha asumido en las prácticas didácticas a día de hoy que la cultura es inherente a la lengua y que el estudio de ambas sucede de manera conjunta, la cultura todavía sigue siendo abordada de manera aislada y apartada de la lengua que, por su vez, recibe un trato fragmentado siendo representada en algunas prácticas docentes tan solo a través de los contenidos lingüísticos (ALTAMAR RONDÓN, 2015, p. 5 – 6, *online*).

De este modo, hay que reforzar la idea de que cuando se trata de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, de modo general, van de la mano los aspectos culturales, y así, los conocimientos socioculturales. Plantear estos conocimientos se refiere al

(...) conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua objeto de aprendizaje; es decir, a aspectos de: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, creencias, valores, el lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual. (GUILLÉN DÍAZ *et al.*, 2005, p. 137).

Las competencias socioculturales⁴ se introducen en las prácticas educativas en lengua extranjera con un papel enorme, el de no solo explorar las competencias sociolingüísticas dentro de la competencia comunicativa, sino también aporta en otras

⁴ En el *Diccionarios de términos clave de ELE* “Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales”. AA.VV.(2008):<<Competencia sociocultural>>, en Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave en ELE.[en línea]. Acceso en: 25 de julio de 2022, disponible en:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.html

tantas competencias, entre ellas se destaca las interculturales. (AREIZAGA; GÓMEZ; IBARRA, 2005, p. 29.).

Miquel y Sans (1992) han aportado en este sentido, al señalar que el desarrollo de la competencia comunicativa para primero por replantear el papel de la noción cultural en las prácticas didácticas de la enseñanza de español como lengua extranjera, con lo que estas autoras presentan una distinción muy interesante sobre qué es la cultura en sus diferentes abordajes: la “Cultura” (con la C mayúscula), la “cultura a secas” (con la c minúscula) y la “kultura” (con la k).

A tal respecto, las autoras consideran que los conocimientos previos de los estudiantes son válidos para la interacción con los hablantes de la lengua meta, pero que estos conocimientos no deben ser solo procedimentales sino también comunicativos, es decir, es necesario haber un movimiento de concienciación, reflexión y diálogo con los demás sobre lo que se sabe, con lo cual la relación indisoluble de los aspectos comunicativos y los culturales forman parte de la adecuada realización de la competencia comunicativa (MIQUEL; SANS, 1992, p. 3.).

La clasificación de “Cultura con C mayúscula” comprende la historia, los conocimientos geográficos, las artes y la literatura, entre otros conocimientos quizás más “enciclopédicos”. Por otro lado, “cultura a secas” es lo que van a considerar el cuerpo central que da sentido a las otras dos nociones de cultura y que debe ser el foco en la enseñanza de ELE, ésta se refiere a los conocimientos que se dan por supuesto cuyos “nativos” comparten y que sirven de referente para la actuación y participación en situaciones concretas del cotidiano. Y por último, la “kultura con k” indica conocimientos y actitudes que permitan conducirse en contextos generalmente coloquiales y específicos, como en situaciones de comunicación en las cuales nos expresamos de una manera determinada por la edad, proveniencia, grupo social etc. (Id., *Ibidem*, p. 4).

Según las autoras estas tres definiciones no están aisladas entre sí, la Cultura con C y la kultura con K también pueden incorporarse a la cultura a secas – y ésta también a las otras dos. Por ejemplo, frases, dichos, nombres procedentes de obras literarios o lugares (Cultura) o palabras, expresiones, gestos que surgen en contextos particulares de un grupo social (Kultura), pueden difundirse y llegar a formar parte del conocimiento común de los hablantes, de forma que lo más relevante para la enseñanza de LE es el planteamiento y enfoque en los aspectos culturales que

contemplan elementos que conforman los conocimientos compartidos por la mayoría de los hablantes de la lengua meta(cultura).

En contrapartida, los demás aspectos culturales pueden ir incorporándose continuamente de manera inconsciente por los aprendices a medida que van pasando por experiencias en la lengua y manteniendo un diálogo efectivo con la totalidad de la cultura estudiada. Esta propuesta de las autoras expresa la necesidad que el ejercicio de la competencia cultural busca evitar: las generalizaciones y el esfuerzo por meter los aspectos en "cajitas". Y es en ese escenario que la dimensión intercultural va cobrando vida.

En esta perspectiva, diversos estudios han respondido a la demanda socio-educacional actual enfocando en las competencias comunicativas⁵ orientadas a la interculturalidad Trujillo Saéz (2005), Vilà Baños (2005), Yakovleva (2020) Pinilla Gómez (2021), entre otros. Se ha buscado dar lugar a la interculturalidad en las clases de LE con vistas a contribuir a la propuesta de desarrollo de habilidades y competencias pluriculturales⁶ de los alumnos que permitan comunicarse adecuadamente ante variados contextos, las relaciones transfronterizas e internacionalización de la lengua.

De este modo, se ha favorecido una perspectiva que busca desarrollar en el estudiante actitudes que lo preparan para actuar ante el contacto con realidades distintas a la suya, combatiendo los comportamientos etnocéntricos⁷, teniendo en cuenta, así, que las culturas no poseen una estructura común, sino que hay que considerar su individualidad y la diversidad, respetando el lugar que ocupa y actúa en el mundo y también acogiendo otros puntos de vista. Es en otras palabras, "el origen de la cultura y la educación es la diversidad, la naturaleza de la cultura y la educación

⁵ D. Hymes (1971) fue el primero en utilizar el término "competencia comunicativa" proponiendo una perspectiva concorde con la noción de uso de la lengua, la lingüística, la comunicación y la cultura. Ya la dimensión intercultural se asocia a las competencias comunicativas por E. Hall en "The Silent Language" (1959) – "El lenguaje silencioso" en español, presenta el término "comunicación intercultural" como la relación comunicativa que los individuos de "bagajes culturales" distintos establecen entre sí.

⁶ La competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la Competencia plurilingüe. AA. VV. (2008). «competencia pluricultural». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/> y 28 de marzo de 2022.

⁷ Frau (2008) va a decir que el etnocentrismo "consiste en la tendencia a interpretar el mundo y otras culturas y sociedades desde el único punto de vista del observador" (p. 2).

es la complejidad y, por último, la finalidad de la cultura y la educación es la inclusión” (Guédez, 2005 *apud* Escarbajal Frutos, 2014, p. 92).

Sobre ello, Martina Tuts (2005) señala que cuando ocurre una restricción en la observación sobre ese “otro” a elementos culturales determinados termina atando a los individuos a ideas generalizadoras y relativas. La autora asume con acierto que tendemos a asociar la educación intercultural al contacto que diferentes culturas promueven entre sí; en contraposición, revela que al tratar de cultura en esa perspectiva "cargamos cada individuo con el peso de muchas veces anclado en un espacio temporal o geográfico, encasillando a las personas en una jaula cultural cerrada e inamovible" (p. 5) poniendo en relieve la necesidad de apartarse de los estereotipos que rodean a las personas y de entender la cultura como algo dinámico, en continuo cambio.

A este respecto, comprender que el planteamiento de la consciencia intercultural del alumno es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, no solo para el desarrollo de su repertorio lingüístico y cultura, sino también una posibilidad de reflexión y desarrollo del pensamiento crítico y una conciencia intercultural crítica⁸; puede contribuir al proceso de reelaboración estructural de una sociedad que combate las desigualdades (TUTS, 2005).

Quizás el desarrollo de competencias interculturales tenga más que ver con la forma que con el contenido. La información y los datos no bastan para trabajar el enfoque intercultural. Son las actitudes, los valores y la transmisión de éstos lo que permitirá la construcción de un espacio común de encuentro para aprender a vivir juntos. (TUTS, 2005, p. 7)

Esta discusión nos permite llegar a entender que garantizar una educación que tiene en cuenta la interculturalidad no implica simplemente entablar un diálogo superficial entre culturas, sino que esta perspectiva propone para la educación actual un replanteamiento sobre las nociones preestablecidas sobre cultura en el aprendizaje de LE y la desconstrucción de una visión que se limita a aspectos como los choques culturales, contrastes entre elementos clichés, el contacto con lo desconocido y curioso, a fin de pensar cómo los hablantes interculturales deben actuar para crear un espacio favorable de comunicación.

Sin embargo, para proporcionar tal espacio favorable, el reconocimiento del otro y el acercamiento a otras realidades y concepciones del mundo a través del

⁸ Véase Interculturalidad crítica de Wash *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (2009).

enfoque intercultural es fundamental tomar en consideración que interactuar con el “otro” es hacer un movimiento que debe ser bidireccional.

Nuestra descripción de una cultura depende también de la imagen que tenemos de nosotros mismos y de nuestra cultura. La polarización y la creación de la división "Nosotros" y "El Otro" crean una imagen donde las culturas están totalmente separadas e independientes la una de la otra. Así creamos estereotipos no solo de la cultura estudiada sino también de nuestra propia cultura. (BÄCKSTRÖM, Linda, 2009, p. 7)

Por ende, no se trata de “explorar” sino de asumir que yo también puedo “ser el otro para el otro”. No hay cómo controlar las ideas que concebimos como consecuencia de una instauración social pero sí podemos reflexionar y reelaborar nuestra comprensión sobre las cosas, reconociendo que “la tradición, ciertamente, influye, pero no determina. En tanto que actor es más que un “autómata cultural”, se es una persona con conocimiento, capaz de construir en parte su propio destino” (MARTÍNEZ GARCÍA, 2008, p. 292)

Esa bidireccionalidad se refiere a tener en cuenta que el otro, de igual manera, puede tener una idea preestablecida sobre mí, por ejemplo, por mi nacionalidad, forma de vestir o mi religión, sin embargo, dentro de una cultura hay muchas otras. Sea de realidades muy cercanas o no, el desarrollo del hablante intercultural tiene que ver con concienciar y comprender las múltiples experiencias que cada uno tiene – que le hace multifacético y único, para, ante todo, construir un desarrollo mutuo.

(...) la competencia intercultural forma parte de una competencia comunicativa más amplia de un locutor de una lengua extranjera e identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de gente de otras culturas. Esta adecuación y flexibilidad suponen el conocimiento de la diversidad cultural entre la propia cultura y la extranjera e implican la habilidad de proporcionar soluciones a problemas interculturales que dichas diferencias pueden conllevar. (VANDE-CASTEELE. 2009, p. 857)

En este aspecto, fomentar la conciencia intercultural en las clases de LE nos da cabida a poner freno a la idealización del otro. De acuerdo con Frau (2008) la postura de apreciación de otras realidades culturales frente a la cultura de uno mismo, en ocasiones, sirvió como referencia para validar la propia forma de pensar y expresarse en su cultura y se han aprovechado de la comparación con otras culturas para juzgar y poner en relieve a su propio contexto social, con lo que experimentar una posición externa puede contribuir para una resignificación de su visión sobre esas culturas, es decir,

(...) puede ayudar a descubrir que los convencionalismos, aquello que se considera natural, las asunciones y presupuestos tácitos de cada cultura son, en realidad, el resultado de un largo proceso de construcción de acuerdo con unos determinados intereses y contextos. (FRAU, 2008, p. 4)

Con base a estas afirmaciones es posible comprender que cuando el alumno observa un contexto que, aparentemente, es distinto del suyo y se guía por una mirada canalizadora que va desde su cultura, su grupo social, su propio entorno, explotando, así, su percepción individual y cuestionando sobre lo que ya está puesto, permite percibir y aceptar la diversidad donde está inserido y tomar, así, una postura activa, consciente y crítica, evitando el exotismo – que según la definición de Frau “ consiste en la plasmación de la valoración positiva de los otros, de las culturas ajenas al observador”(2008, p. 4).

En este sentido, podemos reforzar que tener un comportamiento más positivo y colaborativo frente al desarrollo mutuo significa una apertura hacia los valores del otro y la aportación a la proyección de ambientes favorables para inspirarse y aprender. Esta noción expresa mucho el espacio favorable a la empatía, la tolerancia y la sensibilidad que brinda el abordaje intercultural (VANDE-CASTEELE, 2009).

Por ende, para cumplir con el enfoque intercultural en LE, en los últimos años se ha planteado desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que favorezcan la comunicación e interacción apropiada y efectiva entre hablantes en diferentes contextos culturales (DEARDORFF apud MICÓ-CEBRIÁN, 2017, p. 85) así como plantear prácticas que fomenten estudiantes conscientes de su papel como mediadores entre otros pueblos (BYRAM, 1997 apud ALONSO BELMONTE; FERNÁNDEZ-AGÜERO, 2013, p. 192) para comprender la diversidad cultural existente dentro y fuera de su contexto.

Por lo tanto, al abordar las competencias interculturales estamos cumpliendo con la idea de permitir que las relaciones que se establecen mantengan contacto con innumerables conocimientos culturales que se enlazan y traspasan las barreras que separan a los pueblos.

En suma, el desarrollo de la dimensión intercultural puede ofrecer condiciones al aprendiz para aguzar su percepción sobre el mundo. Posibilitar que el estudiante se dé cuenta de que existen otras formas de actuar en el mundo le permite ampliar su comprensión de las posibilidades de ser y estar en ese mundo; a cuestionar su entorno, el reconocimiento de la propia identidad; resignificar y actuar, generando una

mayor aceptación del otro y de sí mismo. Se trata entonces de, ante todo, un desarrollo personal, de un proyecto de reelaboración social y de una sensibilización cultural para concienciar, reconocer la propia cultura, superar desigualdades, creando conexiones con otras culturas, mediando y respetando nuevas pautas culturales. (GARCIA apud ALCARAZ ANDREU, 2013, p. 84).

2.2 La interculturalidad en los documentos de referencia para la enseñanza de ELE en Brasil.

Como hemos mencionado anteriormente, por diversos factores se ha estado buscando desarrollar propuestas formativas que se ajustaran a las necesidades de la sociedad actual, en ese sentido la enseñanza de lengua extranjera ha desempeñado una función importante como puerta de acceso a nuevas culturas y conocimientos, con la cual – por su carácter transdisciplinar, comunicativo y pluricultural, se ha destacado la relevancia del enfoque intercultural en el desarrollo de actitudes positivas del alumno hacia la cultura de la lengua meta.

En el caso de la enseñanza de LE en Brasil, el inglés y el español⁹ en las últimas décadas han sido foco de discusión en los documentos que nortean la educación en el país. La relevancia del español en la educación brasileña va más allá de cuestiones lingüísticas, territoriales, fronterizas o política-económicas, se trata sobre todo de cuestiones históricas e identitarias.

Moreno (2019) plantea el razonamiento de muchos brasileños – equivocado y aún frecuente, de que no son latinoamericanos con lo que el desconocimiento o un conocimiento superficial y estereotipado de las identidades latinoamericanas¹⁰ contribuye con esta falsa creencia. Por otro lado, Moreno señala que actualmente esta noción está cambiando y presenta un breve recorrido histórico que esboza el camino que la enseñanza del español viene trazando en la educación de Brasil, lo que nos

⁹ El español en la presente década está sufriendo una pérdida de espacio significativo en el escenario de la educación pública del país. La *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), por ejemplo, se ha restringido a abordar en su material la enseñanza de lengua extranjera con mención solo del inglés. Con eso, por motivos políticos-económicos e ideológicos el país está viviendo un retroceso en la educación nacional.

¹⁰ "En una perspectiva histórica, y en el mundo en general, la clave de un desarrollo fecundo de las identidades colectivas es su transformación de la resistencia al proyecto, de la defensa de la memoria colectiva a la construcción común del futuro". (Manuel Castells, El poder de la identidad en Diario El País, 18 de febrero de 2003).

permite observar la presencia o ausencia de esta lengua en su contexto socio-educacional.

A continuación, observaremos tanto los documentos oficiales regentes de la educación en Brasil – en los apartados que tratan de enseñanza de lengua extranjera y el documento que trata específicamente de la ELE en el Estado de Pernambuco, como el Plan curricular del Instituto Cervantes – referencia para la enseñanza de ELE, donde buscaremos entender de qué manera estos materiales plantean los aspectos relacionados a la dimensión intercultural contextualizados en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

La *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional* surge en 1961 con la función de rediseñar el sistema educativo en el país. En ese escenario, el inglés y el francés pasaron a ocupar un espacio de destaque frente a la enseñanza de la lengua española. El español siguió ocupando una posición poco favorable en la educación del país tanto en la actualización de dicha ley en 1996, como en 1998 con la presentación del documento complementario llamado *Parâmetros Curriculares Nacionais* – aun cuando en este último “la enseñanza de lenguas extranjeras pasaba a tener, por lo menos teórica y legalmente, una justificativa y finalidad claramente intercultural, acorde con la “Constituição Federal” (MORENO, p. 69, 2019). Solo a partir de la instauración de la “Ley del español”¹¹ en 2005 es cuando se arroja luz a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil, favoreciendo, significativamente, la presencia de esta lengua en los documentos que se han desarrollado en el país en los años posteriores.

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) forman parte de un conjunto de normativas que orientan la educación en el país. El Gobierno Federal elaboró tales directrices – con el objetivo esencial de consolidar los elementos que fundamentan cada asignatura en las tres etapas¹², orientando la composición del plan de estudios de los profesores, coordinaciones e instituciones, sirviendo, así, como un guía para la sistematización de los planes de enseñanza.

Al observar las versiones del documento referentes a la enseñanza fundamental (PCNEF, 1998), enseñanza media (PCNEM, 2000) y el complementario

¹¹ La Ley nº 11.161, aprobada durante el mandato del, entonces, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

¹² La enseñanza brasileña contemporánea se divide en 3 etapas: Ensino Infantil (enseñanza infantil), Ensino Fundamental (enseñanza fundamental) y Ensino Médio (Enseñanza Media).

de este último (PCN+, 2007) vemos que la PCNEF es el único que menciona de forma más directa el componente intercultural.

Algunos aspectos que podemos señalar en los PCNEF sobre esa competencia es que fomenta los factores interaccionales del lenguaje dentro del aprendizaje de LE, considerándolos esenciales en la construcción del conocimiento tanto de la nueva lengua como en de la lengua materna del alumno. A partir de este punto se hace un planteamiento de los aspectos sociales y culturales con lo que destaca la necesidad de tener en cuenta el entorno del alumno y los conocimientos previos como un puente hacia los nuevos aprendizajes¹³.

Los PCNEF sostienen que la función de la enseñanza es contribuir con la construcción de ciudadanía del alumno. A través de un movimiento de comprensión de las culturas extranjeras el alumno aprecia no sólo las costumbres y valores de otras culturas sino de su propia cultura y además “Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 37).

En los temas transversales el documento trata sobre la importancia de la elección de organización textual y señala que se debe hacer un trabajo de adecuación a los conocimientos que los alumnos ya tienen, proponiendo, así, un abordaje que fomente diversas temáticas, para que se permita hacer comparaciones y observaciones a fin de comprender a partir de muestras reales cómo los textos pueden expresar diferentes propósitos en la sociedad. Con ello, el material considera que “esse trabalho de natureza intercultural pode evidenciar como a organização política na luta pela emancipação de minorias étnicas têm sido concretizada em outros países e no Brasil” (PCN- ensino fundamental, 1998, p 46).

Desde esta perspectiva, al desarrollar el tema transversal presentan un tópico sobre la pluralidad cultural, la cual desempeña un papel especial en la educación del país como desarticulador de comprensiones homogeneizadoras culturales, auxiliando el alumno a construir una “compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura” (PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 48). Además, según

¹³ Traducción realizada por el autor, PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 32.

el material, ese tema aporta la concienciación del alumno de la pluralidad cultural brasileña al compararla con el estudio de otras culturas como un intento de acabar con visiones estereotipadas sobre su propia cultura. Con lo que afirma que:

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política. (PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 50).

De esta manera, este estudio posibilita trabajar con el alumno en el aprendizaje de ELE la percepción de aspectos sociopolíticos e interculturales sobre América Latina(PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 50-51) y considera la función social de la enseñanza-aprendizaje de LE donde se le atribuye el objetivo de llevar al alumno a desarrollar sus capacidades para atender las necesidades sociales, profesionales e intereses del alumno posibilitando la interacción con el contexto internacional actual, con lo que el documento menciona el acceso a la comunicación intercultural.

Ya la versión de los PCN referente la Enseñanza Media (PCNEM)¹⁴ refuerzan la necesidad de desarrollo de la conciencia crítica y el aprender a elegir sus acciones, conservar o transformar su comprensión.

Toda a experiência construída no passado deve ser analisada, em busca das relações que estabelece com o presente e o devir. Partilhar o conhecimento socialmente instituído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo histórico, o dado". (PCN- Ensino Médio, 2000, p. 7).

Trata en definitiva de una "consciencia do poder construtivo da linguagem" (PCN, 2000, p. 7) en la cual se exige que se confronten opiniones y visiones para una mejor comprensión y superación de suposiciones. Aunque este documento en ningún momento plantea directamente la interculturalidad o, en este caso, la conciencia intercultural crítica, podemos observar que esta perspectiva se contempla en LE cuando sugiere que el alumno llegue a ser capaz de contrastar ideas, visitar su propio entorno a partir de otras perspectivas, con el propósito de reafirmarse y/o reelaborar su comprensión sobre el mundo, las personas y las cosas.

¹⁴ Dicho documento se divide en cuatro partes: Parte I - Bases legales; Parte II - Lenguajes códigos y sus tecnologías; Parte III - Ciencias de la Naturaleza, Matemática y sus tecnologías; Ciencias humanas y sus tecnologías. (PCN, 2000) Nuestro trabajo se enfocará en la Parte II.

Los PCNEM también resaltan el desarrollo de las competencias y habilidades en LE que fomenten la adecuación a situaciones en la comunicación, generando nuevas interpretaciones en la LE frente a la contextualización de los aspectos socioculturales (2000, p. 32). Este punto expresa – desde nuestro punto de vista, una propuesta implícita de fomento a la competencia comunicativa intercultural que tienen en cuenta, el ejercicio de competencias socioculturales y pragmáticas.

Se concluye el análisis de los PCNs con la última versión de 2007(PCN+). Como la competencia intercultural se propuso en los documentos anteriores de manera más o menos explícita, la obviedad sería que este último documento siguiera la misma tendencia. No obstante, como se presenta en el análisis a continuación se ha encontrado un único aspecto que hace referencia a la competencia intercultural que podemos señalar sobre este documento y es que buscó añadir y detallar procedimientos pedagógicos que facilitaran la adecuación a las nuevas necesidades sociales y culturales y la participación activa del alumno a la hora de producir, opinar y actuar ante su aprendizaje.

Un documento que sí manifiesta el enfoque intercultural de manera más explícita y lo contextualiza con el aprendizaje de ELE son las *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Este material fue formulado mediante debates establecidos entre la gestión de las Secretarías Estaduales de Educación, profesores e investigadores de la comunidad académica que a partir de sus investigaciones buscaron complementar las orientaciones ya presentadas y contribuir a la reflexión y diálogo del profesor y de la escuela sobre las prácticas docentes en la educación brasileña. (2006, p.8)

Este referente acorde con las PCNs pone en relieve la posibilidad del aprendizaje de una lengua extranjera como elemento de formación ciudadana del alumno en esa etapa educativa y no solo se enfoca en su función de formación escolar y profesional. De este modo, resalta que el aprendizaje de una LE ofrece la oportunidad de entrar en contacto con los diferentes valores y creencias en sus distintos grupos sociales con miras a concienciar, aprender y aceptar con la diversidad a partir de un camino que contemple la comunicación intercultural. (OCEM, 2006, p. 148).

En este sentido, las OCEM – así como los PCNs, hacen hincapié en la necesidad de contextualizar el aprendizaje de LE con los conocimientos que el alumno ya posee, y enfatiza la importancia de considerar su lengua y cultura dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la LE para comprender perspectivas diferentes de las concebidas por el alumno. Además, añade el hecho de que es necesario que se comprenda que

(...)a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. (OCEM, 2006, p. 148-149)

De esta forma, las OCEM establecen una serie de puntos esenciales para auxiliar al alumno a concebir otras formas de expresarse en realidades distintas a la suya y aprender los aspectos lingüísticos y socioculturales del otro. Sobre dichas competencias el documento resalta que

não devem ser vistos nem abordados em qualquer curso de maneira isolada, posto que nas relações interpessoais, quer sejam elas estabelecidas por contato direto, quer sejam mediadas por algum meio tecnológico, eles se conjugam, se articulam e se complementam. A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: lingüística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc. (OCEM, 2006, p. 152)

Otro documento importante para la educación del país es la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que es el documento oficial normativo de la educación brasileña que regula la enseñanza elemental para todos los estudiantes del país – tanto de escuelas públicas como privadas, contemplando las diferentes etapas de la enseñanza y aportando tanto sobre aspectos generales de la educación nacional como específicos de cada componente.

Sobre este documento cabe señalar que la última versión publicada tras la revocación de la ley del español no presenta estándares de enseñanza para esta lengua. Sin embargo, para subsanar este vacío didáctico, el Ministerio de Educación de España en convenio con la editorial EDINUMEN y el Instituto Cervantes desarrollaron un documento (2019) en carácter no oficial que puede servir como una guía para el desarrollo del trabajo docente de ELE en la enseñanza fundamental en

Brasil, interpretando, así, las orientaciones presentes en la BNCC en el apartado de Lengua Extranjera Moderna.

Este material se divide por años escolares– del 6º al 9º año, y se organiza en ejes, unidades temáticas, objetivos de conocimiento y habilidades. Sobre ello, se destaca la relación intrínseca que las competencias propuestas establecen entre sí y el deber de comprender – como también afirma en el anterior documento (OCEM),”la función social y política de una lengua, sus distintas formas de expresarse y todo el componente intercultural que hay por detrás del aprendizaje” (OCEM, 2019, p.7).

De esta forma, en cada uno de los años se presentan 5 ejes, entre estos nos llama la atención que dedica un eje específico para la dimensión intercultural cuyo objetivo central el razonamiento sobre la interacción entre la cultura del alumno y de la de la lengua meta pretendiendo incentivar la convivencia, el respeto, la superación de conflictos y la valorización de la diversidad entre los pueblos (GALVÃO et al., 2019).

En virtud de esto hemos organizado una tabla resumiendo los puntos principales de algunos ejes con miras a averiguar las propuestas que hacen referencia a la interculturalidad y si hay un trabajo coherente y progresivo de los contenidos interculturales a lo largo de estos 4 años últimos años de la enseñanza elemental.

Etapa	Ejes/páginas	Propuestas interculturales
6º	Eje de oralidad (p. 10-11)	Interacciones en situaciones auténticas de intercambio oral con enfoque en la expresión y recogida de informaciones personales contextualizadas en el entorno del alumno a fin de que desarrolle estrategias de comunicación y una postura autónoma del alumno en la nueva lengua., tratándose, así, de un abordaje que se adecue a aspectos no solo lingüísticos sino también pragmáticos en el proceso comunicativo.
6º	Eje de conocimientos lingüísticos (p. 17-18)	Ampliación de vocabulario relacionado a las interacciones de contextos formales e informales. Es decir, adecuación y desarrollo de la lengua a diferentes convivencias sociales. Explotación de las variedades lingüísticas y contraste en cuanto a la pronunciación entre la lengua del alumno y la LE.
6º	Eje de dimensión intercultural (p. 19-20)	Comprensión sobre los países hablantes de la lengua española y concienciación de su relación limítrofe con Brasil con el objetivo de plantear la importancia del estudio del español como forma integradora en la sociedad y en el mundo laboral futuro. Asimismo, contextualización social de la lengua española buscando identificar y entender los motivos y la presencia de los diversos elementos culturales de la lengua estudiada integradas a la sociedad brasileña.

7º	Eje de oralidad (p.22-23)	Creación de situaciones reales que promuevan la interacción en actividades colaborativas y lúdicas en clase y la presentación por parte del alumno de sus conocimientos previos (conocimientos de mundo) e individuales, haciéndole expresar su opinión y contrastar con la de los demás contemplando en este abordaje la competencia pragmática que refuerza las competencias comunicativas del alumno.
7º	Eje de dimensión intercultural (p. 31)	Construcción de una visión sobre español internacional, visitando la literatura y otras producciones culturales hispánicas. También, profundización del tema variedades lingüísticas para reforzar la noción de respeto a las distintas formas de expresarse y adecuarlas a varios contextos de uso.
8º	Eje de oralidad (p. 33-34)	Producción de diálogos situacionales, es decir, planteamiento de las relaciones interpersonales, con miras a desarrollar la habilidad de negociar significados, aclarar malentendidos y ruidos de comunicación, es decir, se explora la competencia pragmática dentro de este proceso interaccional que se desarrolla a través de contextos reales y manejables para el aprendiz.
8º	Eje de lectura (p. 35-36)	Práctica de la interpretación de contextos de obras en lengua española con enfoque en la opinión de los autores y su visión personal con el objetivo de construir una opinión sobre el otro. Presentación de géneros literarios de artistas hispanos a fin de promover y disfrutar del patrimonio literario y cultural de la lengua estudiada.
8º	Eje de dimensión intercultural (p.41-42)	Inclusión de temas diversos sobre la cultura (arte, la danza, las fiestas, las creencias, y otros) de los países hispanohablantes fomentando la construcción por el alumno de un repertorio cultural mediante el contacto con manifestaciones artístico-culturales con miras a favorecer el respeto a la diversidad, admiración y valoración de otras culturas, rompiendo con los prejuicios. Asimismo, producción de situaciones para comparar, entender y respetar posibles divergencias entre culturas, permitiendo que el estudiante examine los factores que puedan impedir la intercomprensión entre personas de culturas diferentes que hablan español, es decir, el desarrollo de la conciencia intercultural, asimilación de saberes y práctica de la medición cultural.
9º	Eje de dimensión intercultural (p.51)	Trabajo de contextualización histórica del español su expansión y colonización en América; el reconocimiento de la relevancia del español en el mundo (intercambio científico, económico y político); la lengua como mecanismo de valoración personal y construcción de identidades en el mundo globalizado.

Tabla 1 - Recorte de las propuestas interculturales presentes en La Nueva BNCC y la enseñanza del español

Como podemos observar en la tabla, el material presenta en algunos de sus ejes temáticos propuestas bastante relevantes desde una perspectiva intercultural. Cuando se comenta sobre intercambios culturales, la contextualización de la cultura con el entorno del alumno; y el desarrollo de aprendizajes colaborativos sobre las culturas de los países hispanohablantes, se nota que la perspectiva de “lo cultural” sería la cultura a secas y Cultura con C mayúscula – como hemos hablado

anteriormente. Ya sobre los ejes de oralidad e dimensión intercultural son los que más tratan de la competencia intercultural, del 6º al 8º año podemos observar cómo el eje de oralidad matiza los aspectos pragmáticos presentes a la hora de adaptar las situaciones comunicativas al propósito de la clase, la cual busca contemplar los conocimientos que los alumnos ya poseen sirviendo esta, así, de contraste y contrapunto ante la cultura estudiada.

Aunque el eje de conocimientos lingüísticos también destaca la necesidad de considerar la dimensión intercultural no se ha podido identificar un planteamiento muy nítido de este componente, hay un énfasis en la parte lingüística (gramática, pronunciación, léxico) y lo “intercultural” se resumiría en las variantes lingüísticas y el contraste entre elementos de la lengua del estudiante y las LEs.

Por otro lado, hemos observado que del 6º al 8º año el enfoque intercultural está involucrado en diferentes propuestas y objetivos, culminando en la propuesta de inclusión de temas de múltiples ámbitos culturales que despiertan la conciencia intercultural con el alumno. Sin embargo, el último año discrepa un poco de los anteriores, una vez que cuenta mucho más en la producción escrita, los géneros textuales, uso e interpretación de medios digitales y componentes lingüísticos, entonces, a partir de este punto, se propone una idea de la cultura en LE como una “riqueza” que hace falta conocer y que apoya la comunicación y trabajo en el mundo globalizado.

Para concluir el análisis del componente intercultural en los documentos de referencia nacionales, nos centraremos en los *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (PCPE) – a diferencia de las normativas mencionadas anteriormente elaboradas para la educación nacional, vienen para guiar las prácticas docentes específicamente del Estado de Pernambuco. Este documento revisa y refuerza los puntos contemplados en otros materiales, pero se nota una mayor profundidad al tratar el componente intercultural con relación a los documentos anteriores.

En este documento, la enseñanza-aprendizaje de una LE debe considerarse como un proyecto de formación integral del alumno, es decir, propone una perspectiva de enseñanza-aprendizaje que se conecta con la vida de los alumnos en sus diferentes ámbitos sociales y destaca que sirve como un medio para ayudar al alumno a comprender las potencialidades del lenguaje.

En este aspecto, se señala la relevancia de la enseñanza de ELE en el desarrollo del pensamiento y comprensión crítica; la autonomía intelectual; la producción de enunciados significativos y posibles en el nuevo idioma; es decir, la enseñanza-aprendizaje actúa como medio para el desarrollo de las competencias lingüístico–discursiva e intercultural que funcionan como norteadores para las prácticas en ELE y llevan al “conhecimento da heterogeneidade da linguagem, as sociedades e subjetividades”(PCPE, 2013, p. 19). Con lo cual

pretende-se que o estudante desenvolva saberes, partindo das relações entre língua e linguagem e suas identificações culturais, sociais e emocionais, em uma perspectiva processual e sócio-histórica da linguagem, em diálogo permanente com a proposta integradora de Paulo Freire, o que supõe integrar, de modo equilibrado, as questões linguísticas, discursivas e interculturais. (PCPE, 2013, p. 19-20)

En este aspecto, el material aporta la noción de práctica discursiva interaccional que permite despertar la conciencia del estudiante “sobre o processo em relação às diferentes posições, papéis sociais, modos e formas (tipos) enunciativos possíveis e significativos dentro do universo discursivo da Língua Espanhola e da língua oficial, no caso o português (PCPE, 2013, p. 20)”. Este razonamiento pone en evidencia el lugar del estudiante y las estructuras de poder que se organizan en su entorno.

Desde este punto de vista, el material apunta que ante un mundo globalizado y de múltiples experiencias es importante “redefinir a aquisição das tradicionais habilidades linguísticas em função de uma competência linguístico-discursiva-intercultural.” (PCPE, 2013, p. 21) Así pues, se hace hincapié en las prácticas interculturales constituyendo una de las bases del desarrollo de los aspectos cognitivos, sociales, afectivos, éticos y estéticos de los estudiantes.

Al tratar de los ejes establecidos para la educación básica del español en Pernambuco el documento llama la atención a la lectura y a la posibilidad de que los alumnos produzcan y perciban los efectos de sentido que la lengua genera, teniendo en cuenta que es una actividad sociodiscursiva e intercultural, favoreciendo, así la formación del alumno como lector crítico y capaz de comprender, opinar y acoger otros puntos de vista.

De este modo, los PCPE aportan la contextualización del componente intercultural en ejes que no se han aplicado en los materiales presentados anteriormente – o lo que se ha presentado de manera muy puntual, con lo cual los

aspectos cognitivos y afectivos y las competencias lingüístico-discursivas presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la dimensión intercultural expresan, así, puntos particulares e importantes en este documento. Sobre ello propone prácticas en el eje de lectura y el de letramento literario que permiten, por ejemplo, trabajar textos literarios a partir de una interpretación intercultural, también el “reconhecer e analisar processos de intertextualidade e interculturalidade entre a produção literária brasileira e aquela do universo de expressão em língua espanhola” (PCPE, 2013, p. 60).

Por ende, estos parámetros amplían la visión y favorecen las posibilidades de aplicación del componente intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil en sus diferentes dimensiones, llevando a la comprensión de la interculturalidad como base para las demás prácticas docentes y el desarrollo del componente curricular.

Por último, comprendiendo el alcance y la importancia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) que desempeña un papel significativo como una oportuna herramienta no solo para la elaboración del currículo del Instituto Cervantes, sino también para las prácticas docentes de ELE, consideramos relevante conocer el papel que este documento otorga al componente intercultural.

El material presenta dos grandes perspectivas dentro del esquema conceptual que guía los niveles que nortean la enseñanza del español. Son estas:

La primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes —gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje—, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua. (PCIC, 2006)¹⁵

De esta manera, al comprender el alumno como sujeto del aprendizaje, el documento reconoce la posición de actuación central de este, y tal protagonismo atribuye al alumno un deber de desarrollo de la conciencia intercultural y crítica que entiende su entorno social, influye y transforma su realidad. Asimismo, este debe ser

15

el responsable por la interacción con otras culturas y pieza fundamental en la adquisición y desarrollo de sus conocimientos. La lengua en ese proceso de aprendizaje canaliza sus objetivos generales en la actuación del alumno y desarrollo de “distintas facetas” en la lengua, la cual se realiza a través del estudio de diversos componentes y explotación de las competencias comunicativas del alumno.

En esta perspectiva sobre el alumno y su papel en el proceso de aprendizaje, este plan presenta dimensiones interesantes, entre estas se incluye la dimensión del hablante intercultural la cual posibilita que el alumnado desarrolle la capacidad de percibir la cultura del otro de manera sensible y crear puentes entre esta y su propia cultura por medio de la lengua meta.

En este sentido, el material propone una perspectiva comunicativa que integra el componente intercultural y la competencia comunicativa en el control y en la gestión del propio aprendizaje de la lengua que, según el documento, guarda relación con la idea de las competencias plurilingüe y pluricultural presentadas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estas competencias tienen un papel sustancial en la enseñanza de ELE las cuales fomentan la posición activa del estudiante ante su proceso de aprendizaje, el desarrollo de la capacidad de adaptación y comprensión holística de distintas culturas, conformando, así, el hablante intercultural.

En este ámbito, el PCIC plantea las competencias pluriculturales en tres grandes ámbitos: los referentes culturales, los comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales. A continuación, se presenta una reflexión resumida sobre las capacidades que forman parte las habilidades y actitudes interculturales.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) inventario habilidades y actitudes interculturales¹⁶			
Apartados	Ámbitos	Capacidades	La interculturalidad es relevante por...

¹⁶ Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

1. Configuración de una identidad cultural plural	Habilidad	Conciencia de la propia identidad cultural; Percepción de diferencias culturales; Aproximación cultural; Reconocimiento de la diversidad cultural; Adaptación, integración (voluntaria)	Desarrollar la autopercepción; Favorecer el reconocimiento de la implicación de la cultura de origen (posturas sociocéntricas y etnocéntricas) a la hora de interpretar otras; Contrastar y generar actitudes conscientes frente a diferentes modos de pensar y valorar perspectivas de otras culturas.
	Actitud	Empatía; Curiosidad, apertura; Disposición favorable; Distanciamiento, relativización; Tolerancia a la ambigüedad; Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	Motivar el acogimiento de perspectivas diferentes de la propia cultura, preguntando y buscando informaciones desconocidas y/o poco convencionales sobre productos y hechos de otras culturas favoreciendo la convivencia, el intercambio de experiencias, en suma, el establecimiento de una relación con miembros de otras culturas de forma afectiva.
2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	Habilidad	Observación; Comparación, clasificación, deducción; Transferencia, inferencia, conceptualización; Ensayo y práctica; Evaluación y control; Reparación, corrección	Animar a cuestionar y observar las coincidencias y diferencias de formas de manifestación cultural; Llamar la atención a los aspectos culturales concebidos como marginales, poco aceptados o excluyentes en determinados contextos culturales; Demostrar la necesidad de reglas o normas a partir de razonamientos inductivos sobre modelos culturales observados en otros; Promoción de estrategias del conocimiento y verificación de validez, exactitud de saberes socioculturales adquiridos;
	Actitud	Empatía; Curiosidad, apertura; Disposición favorable; Distanciamiento, relativización; Tolerancia a la ambigüedad	El reconocimiento de fenómenos culturales; interés, búsqueda por comprender diversas realidades culturales (como estilos de vida, producciones artísticas, etc.); Motivar una postura participativa en conversaciones y la aceptación de lagunas de comprensión que no se pueden salvar mediante la consulta de fuentes de información a la hora de interpretar fenómenos culturales.

3. Interacción cultural	Habilidad	Planificación; Contacto, compensación ;Evaluación y control;Reparación y ajustes	Fomentar el análisis de la situación de comunicación cultura y variables que pueden afectar a esta; Comprender las exigencias y uso de recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las diversas realidades culturales para la interacción; Animar a la adaptación al comportamiento y estilo de comunicación, neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro y explicación del propio comportamiento cuando este se aleja de las expectativas de los participantes; Identificación de malentendidos, lagunas y carencias por la falta de éxito en la comunicación; Impulsar los ajustes de esquemas mentales, conductas y actitudes.
	Actitud	Empatía;Curiosidad, apertura; Disposición favorable; Distanciamiento, relativización ; Tolerancia a la ambigüedad ; Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	Promover la interpretación empática de la reacción verbales y no verbales del otro ante sobre las diferencias culturales; La predisposición a colaborar en el acercamiento a personas de otras culturas; Estimular el esfuerzo psicológico de inmersión en vivencias interculturales a pesar de las lagunas de conocimiento, ausencia de referentes y emociones negativas que puedan generar; Propiciar la neutralización de las opiniones negativas o críticas quitando importancia a estas y la confianza en los recursos de uno mismo.
4. Mediación cultural	Habilidad	Planificación; Mediación; Evaluación y control; Reparación y ajustes	Ayudar en la identificación de situaciones variables que pueden exigir mediación durante las vivencias interculturales; Proponer el soporte emocional y apoyo en las condiciones que proporciona el contexto; Realzar la identificación de los hechos o circunstancias que favorecen o dificultan a uno mismo o a otras personas la adaptación a nuevos contextos culturales;
	Actitud	Empatía; Curiosidad, apertura; Disposición favorable y flexible; Distanciamiento, relativización; Tolerancia a la ambigüedad; Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	Favorecer la diversificación de la propia perspectiva cultural por medio de la mediación. Alentar el debate y comprensión de las diferentes posturas en el transcurso de conflictos interculturales y el mantenimiento de posiciones neutras ante el comportamiento, las opiniones y declaraciones de cada una de las partes en conflicto.; Fomentar la neutralización del impacto de las opiniones y reacciones negativas o críticas que se produzcan durante los encuentros interculturales y

			despliegue de recursos (humor, distensión, etc.) que logren atenuar las reacciones y emociones de los participantes en encuentros interculturales
--	--	--	---

Tabla 2 - Resumen del inventario habilidades y actitudes interculturales de la PCIC

En esta tabla se sintetizan las ideas principales presentadas a partir del ejemplario de habilidades y actitudes interculturales en el material de la PCIC (2006). Esta sección del PCIC divide ese ámbito que trata de la competencia intercultural en 4 amplios apartados que a su vez se subdividen por habilidades comunicativas y por actitudes – como podemos observar arriba.

Con base en el inventario de la PCIC presentado anteriormente, es posible comprender que para el desarrollo de la conciencia intercultural del alumnado es necesario trabajar una serie de habilidades y actitudes que capacitan a este a interactuar con nuevas culturas de manera acertada al mismo tiempo que fortalece su formación. Si nos fijamos en los apartados de manera conjunta percibimos que el documento va hilvanando y reforzando las ideas ya traídas en cada apartado con lo cual construye sus orientaciones como una especie de “peldaño” para que el alumno avance y logre tener éxito en su formación como hablante intercultural.

En este aspecto, este material orienta al desarrollo de las competencias interculturales con el aprendiz partiendo desde su perspectiva, de la relación interna que este establece consigo mismo, para, entonces, aguzar su percepción, interacción y mediación de su mundo con otros. Asimismo, enfatiza en todos los apartados la importancia de disponerse, abrirse hacia el otro, adaptarse, ser flexible, curioso, empático y comprensible, favoreciendo, así, el respeto, la tolerancia y el acercamiento entre culturas.

Según el documento, el desarrollo de la consciencia intercultural prepara al estudiante para interactuar con el mundo de la mejor manera posible, con lo cual los últimos apartados enfatizan la necesidad del alumno observar, debatir, contrastar opiniones y estar preparado para situaciones comunicativas en las que tiene que lidiar con la proyección de expectativas y contextos poco cómodos o conflictivos, esto es, a aprender a tomar una postura que sepa gestionar y a mediar ante diferentes opiniones de manera consciente y equilibrada.

Estos factores expresan el matiz afectivo de la dimensión intercultural y demuestran que el desarrollo de este componente es un espacio para aprender a lidiar tanto con pensamientos en concordancia como con los que se difieren, es decir, a aprender a respetar la diversidad, abrirse hacia lo nuevo, influir, transformar y ser transformado.

En resumen, podemos considerar que en base a los documentos presentados el componente intercultural ocupa un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera funcionando como un potenciador de las habilidades y actitudes del estudiante, fomenta la tolerancia, el respeto, la empatía, la curiosidad, la autopercepción, el posicionamiento crítico y consciente de la pluralidad cultural y de su identidad cultural. Asimismo, la interculturalidad funciona como un desarticulador de pensamientos estereotipados y amplía el conocimiento de valores y creencias tanto de los aprendices como profesores de manera colaborativa ayudando en interacciones más acertadas con otras personas y otros grupos, teniendo, por tanto, relación directa con la formación ciudadana del estudiante.

2.3 La motivación como motor de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE en contextos formales de no inmersión - la interculturalidad motivadora

Como hemos podido observar, al tratar de la formación del estudiante y su proceso de la enseñanza-aprendizaje en ELE, el componente intercultural es un elemento fundamental tanto para el alumno como para el profesor. Otro factor crucial en el campo del estudio de LE y que forma parte del desarrollo de la dimensión intercultural es la motivación.

Fernández Saavedra y Gómez Bedoya (2010, p. 193) afirman que “La motivación es uno de los factores individuales del aprendizaje de L2¹⁷ que más atención han recibido en los últimos años” y también que el propio concepto de motivación ha ido evolucionando con el tiempo. Por ende, para comprender la implicación y relevancia de la interculturalidad y del factor motivador en ELE, debemos, ante todo, atenernos a qué consiste la motivación en la educación.

¹⁷ El término L2 se refiere a *segunda(s) lengua(s)*, que es cualquier idioma que se aprende después de la lengua materna o primera lengua. El término que adoptamos en nuestro trabajo es LE, que significa *lengua extranjera*.

En términos generales, cuando hablamos de motivación esta puede ser un deseo, un propósito o una meta; también puede ser los estímulos, prácticas y/o contextos de nuestro entorno que nos generan una reacción positiva hacia algo o alguien. En el campo del aprendizaje de LE varios estudios (MARTÍNEZ, 1997; OSPINA, 2006; VILCHES FURIÓ, 2011; ALCARAZ ANDREU, 2013, 2015; entre otros) van a referirse a la motivación a partir de dos nociones principales: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca las cuales están asociadas a la influencia de factores internos y externos.

En otras palabras, la motivación intrínseca tiene que ver con

el compromiso personal de aprender; el placer: gusto y el disfrute tanto del proceso de aprendizaje como de la aplicación a la práctica en un contexto de comunicación real; la identificación con la cultura de la lengua meta: afinidad, interés por la historia, la cultura, la gente, la lengua; la libertad: falta de obligación externa; la relación: sentir que se es parte de una comunidad más amplia, sentirse miembro de pleno derecho. (ALEKSANDROVA, 2017, p. 44)

Mientras que la motivación extrínseca tiene más que ver con propósitos e intereses que llevan al estudiante a comprometerse con el aprendizaje visando lo que le sea convenientes valorados por factores exteriores.

En suma, Stefatou y Rodríguez Lifante (2011) Afirman que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras

La motivación intrínseca se observa cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad se encuentra dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo. La motivación extrínseca se manifiesta cuando se realiza una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivos externos. (STEFATOU y RODRIGUEZ LIFANTE, 2011, p. 66-67)

Estas definiciones llevan a un lugar de reflexión sobre la función determinante que la motivación desempeña en la experiencia del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje de ELE en sí, más allá de la utilidad, las ventajas u oportunidades que este estudio le puede proporcionar fuera de la clase, con lo que la motivación viene siendo “un impulso, un deseo de, un motor que lleva a una acción específica” (VILCHES FURIÓ, p. 10, 2011).

En este sentido, para el cumplimiento de la motivación como un elemento positivo en la experiencia del aprendiz de ELE es imprescindible que el profesor tome

conciencia de cuáles son los objetivos de este con el aprendizaje para poder direccionar sus prácticas, guiar y ayudar al estudiante a encontrar sentido en lo que está haciendo y que sea capaz de participar en la gestión de la efectividad de sus metas. Por ende, “es relevante hacer esta distinción porque dependiendo del tipo de objetivo que el alumno le pone a su aprendizaje de lengua, se activarán ciertas estrategias de lengua, permitiendo un nivel de logro en el aprendizaje que está influido por el tipo de motivación que se activa”, comenta Vilches Furió (2011, p 10-11)

Esta perspectiva da cabida a los conceptos de motivación instrumental y motivación integrativa o integradora que según Alcaraz Andreu (2013, p. 84) y Stefatou y Rodríguez Lifante (2011, pp. 66-67) en esta primera, el estudiante decide aprender una LE por considerarla útil en el sentido de lograr un objetivo, por ejemplo, aprobar un examen, favorecer el desempeño académico, aportar el contexto laboral, etc.; ya la motivación integradora se vincula a la idea de admiración, identificación, participación o inclusión del aprendiz con respecto a otra cultura – a veces por fuerza de las circunstancias como es el caso de los intercambios de estudio, trabajo, viajes de turismo o la inmigración.

Sin embargo, no se trata de comprender que estas nociones sobre la motivación están aisladas unas de otras, sino que tanto las influencias internas como las externas y las aspiraciones y condiciones en las que estén expuestos los estudiantes pueden componer el contexto general de enseñanza-aprendizaje de una LE, es decir, conjuntamente son elementos potenciadores del interés, la aplicación y la búsqueda por alcanzar objetivos. (ALCARAZ ANDREU, 2015, p. 97)

En este aspecto, Alcaraz Andreu (2013 y 2015) comenta que el éxito del aprendizaje de LE en contextos formales depende bastante de la relación que se establece en el aula, entre el profesor y el alumno y entre los alumnos. Esta relación de motivación – si es mutua, favorece tanto la autonomía, cooperación y creatividad de los estudiantes los cuales deben ser protagonistas, así como el crecimiento, la formación, el desempeño, la calidad, la eficacia laboral y la potenciación del docente.

En esta perspectiva, se hace importante comprender el papel de facilitador que desempeña el profesor y de protagonista por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es cooperativo.

(...) si abogamos por el rol del profesor como un facilitador de dicho proceso: el agente real del proceso es el alumno; el profesor tiene un papel único e importante, pero subsidiario: no es él quien aprende la LE, son los otros quienes, con su ayuda, consiguen aprender.

Un profesor que considere a los alumnos como exploradores tenderá a facilitar la autonomía y la creatividad, centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje más en el alumno que en el profesor.

El profesor que cree en la importancia del desarrollo de las capacidades de autonomía de sus alumnos, tenderá a concederles más protagonismo, lo cual redundará sin duda en un aumento de la autoestima de los alumnos, por tanto, en su motivación intrínseca, y les hará más responsables de su aprendizaje. Conviene, pues, que nos detengamos en el papel que desempeñan los alumnos en la motivación extrínseca del profesor que, a su vez, se revertirá en una mayor eficacia docente (ALCARAZ ANDREU, 2015, p. 98).

Por ende, podemos comprender la relevancia de la postura del profesor encargado de actuar con sensibilidad observando y potenciando la motivación intrínseca del alumno, el que debe ocupar ese lugar de protagonismo en su aprendizaje. Esta autora también afirma que “existen factores internos (afectivos, cognitivos y psicológicos) propios de cada estudiante que explican, en muchas ocasiones, el resultado final” (ALCARAZ ANDREU, 2016, p. 57).

En conformidad con esta perspectiva Arnold (2015a, p.17) va a mencionar que “la motivación es básicamente el deseo de hacer algo, para hacer el esfuerzo necesario para lograrlo. Y suele implicar lo cognitivo (poner metas) y lo afectivo (movilizar la energía para alcanzarlas). Sin lugar a duda, la motivación tiene mucho que ver con los resultados del proceso aprendizaje de la lengua”.

Desde este punto de vista Huneault (2009, p. 146) afirma que “en los últimos años, muchos estudios han revelado que las variables afectivas del individuo pueden ejercer una influencia determinante en el aprendizaje de idiomas”. A tal efecto, la autora reúne una serie de factores (2009, p. 146-152)¹⁸ relacionados con la motivación intrínseca y el factor afectivo además de estrategias que favorecen el desempeño didáctico en el aula de ELE.

Al proporcionar la motivación intrínseca la autora resalta que esta influye en el interés; la autonomía; la relevancia explicitada; el sentido de competencia y la reducción de la ansiedad. Por otro lado, para potenciar la apreciación afectiva del español, destaca la posibilidad de maximizar el interés por la cultura y sostener y potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía.

Esta noción sobre lo afectivo nos invita a una reflexión sobre la necesidad de sensibilización del profesor frente a contextos motivadores o desmotivadores¹⁹ por

¹⁸ Para ampliar información acudir a la obra de la autora Catherine Huneault “*Estrategias motivacionales en el aula de ELE*, 2009”.

¹⁹ Ramajo Cuesta (2011, p.14) va a decir que “la desmotivación o motivación es un estado de

parte del alumno. Ramajo Cuesta (2011) explica que hay diversos factores afectivos que pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de LE, con lo que señala que hay que subsanar las emociones negativas como la ansiedad, la inhibición y la introversión fomentando las emociones positivas como “la autoestima, la empatía o la motivación y al crear un ambiente de apoyo y de atención mutuos podemos facilitar extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas” (2011, p.9).

A tal respecto, Agudelo Cely y Estupiñán Quiñones (2009) plantean la sensibilidad intercultural a partir de un estudio arraigado en las obras del notable pedagogo Paulo Freire. Dichas autoras la definen como “proyección y respuestas emocionales positivas frente a los demás, fomento de la curiosidad profunda y del pensamiento crítico, al igual que el respeto y la valoración de mundo, intereses y saberes de los otros” (2009, p. 85).

Desde este punto de vista – cuando tratamos del enfoque intercultural, estamos propiciando la formación de personas interculturalmente sensibles que” están dispuestas a la comprensión, la apreciación y la aceptación de las diferencias culturales”, como mencionan Aguado et al. (2012, p. 41). Estos autores señalan (2012, p. 41-42) la autoestima; la supervisión-autoconcepto; la mentalidad abierta; la empatía; la participación e implicación en la interacción y la capacidad de juzgar, como dimensiones importantes que conforman la sensibilidad intercultural.

En este aspecto, comprendiendo su relevancia y profundizando un poco más sobre el componente afectivo, Arnold (2015b, p.147) defiende que “(...) sea cual sea el enfoque que tengamos en el aula, la atención a lo afectivo puede hacer que nuestra enseñanza resulte más eficaz”. Esta autora concuerda con Stevick (1980, p. 4) que dice que “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula” (apud ARNOLD, 2015 b, p. 147).

Esta noción resalta la potencialidad de la relación que cada uno establece consigo y con el medio, es decir, la interacción con los demás conforman aspectos significativos para la experiencia de aprendizaje del español como lengua extranjera – cuyas nociones involucran la motivación intrínseca como el interés, la autonomía, la confianza, entre otras ya mencionadas.

ausencia de motivación y de falta de intención para actuar”.

En base a estos factores no cabe duda que la motivación y el factor afectivo están implicados en la promoción de un ambiente propicio para la efectividad del desarrollo de sus integrantes a nivel personal y formativo transdisciplinar, puesto que estamos hablando del aprendizaje de ELE. Por ende, su éxito se debe gracias a un proceso que sucede de manera consciente, conjunta y cooperativa – es decir, *dentro de y entre* profesor y estudiantes (ARNOLD, 2005b, 147).

De este modo, la dimensión intercultural es un componente significativo en la potenciación del aprendizaje de ELE y que implica la motivación y la afectividad. La interculturalidad participa en el desarrollo de actitudes positivas en la interacción y en la mejora del autoconcepto y autoestima con lo que tener en cuenta la motivación y, por lo tanto, los aspectos cognitivos-afectivos y socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE favorece la experiencia y formación del alumno de forma holística.

En esta perspectiva, García (2005) al tratar del factor cultural en el abordaje de las destrezas y actividades afectivas e interculturales comenta que “cualquier hecho cultural tiene en sí una gran relevancia por muy natural o cotidiano que nos resulte. Son muchas las implicaciones afectivas o sociales (...) que deberían merecer nuestra atención” (2005, p. 13). La autora va a decir que las dinámicas afectivas e interculturales despiertan la curiosidad por otras normas y valores, así como la observación sobre nuestras percepciones y reflexión crítica y comprometida de los estereotipos establecidos (GARCÍA, 2005, p. 14). Según esta autora, los alumnos traen consigo todo un bagaje de conocimientos e identidades complejas que se reestructuran en contacto con nuevas sociedades con lo cual se hace importante facilitar las relaciones interpersonales desarrollando, así, la convivencia y favoreciendo la construcción de conocimiento de los estudiantes.

Por ende, la presentación del contexto del alumno, de sus conocimientos, su lugar de origen, su entorno social, sus vivencias, es decir, fomentar la motivación a través de *compartir lo propio* (LLORENTE PUERTA, 2015, p. 200) alienta al estudiante a ser autónomo, a participar activamente y sacar a la luz lo que conoce– dado que este puede visualizar, acceder y dominar mejor lo que está diciendo, lo cual funciona como una práctica que legitima y destaca la importancia de su participación, de su lugar en el mundo, y le ayuda a comprender el valor de lo que sabe, de sus experiencias y expresión de quien es.

En este sentido, la dimensión intercultural abre paso a la construcción afectiva

de los vínculos culturales entre los aprendices y entre las culturas que habitan el aula – a través de la motivación y desarrollo de estrategias, posibilitan una mejor experiencia, tanto al lidiar con sus expectativas, dificultades, avances y el disfrute en cuanto a la nueva lengua como la interacción e integración de estos con otros conocimientos y contextos.

Este aspecto afectivo dentro del contexto intercultural fomenta la empatía hacia otras formas de concebir el mundo, el trato positivo y abierto hacia las diferencias, desarrollando una sensibilidad intercultural, como afirma Medina y Quiñones (2015, p. 36). Según estos autores,

La persona sensible interculturalmente reconoce, aprecia y acepta estos diferentes puntos de vista y está comprometida en transformar esta aceptación y conocimientos en acciones. La actitud de no juzgar nos permite escuchar atentamente a los demás. Al mismo tiempo, permite que nuestra/o interlocutor/a se sienta contento por haber sido escuchado adecuadamente. Finalmente, la capacidad de disfrutar de la interacción social nos remite al control de la ansiedad que se produce en situaciones de contacto intercultural derivada de la inseguridad psicológica que sienten en la comunicación ante la falta de conocimiento. (RELINQUE MEDINA y MORA QUIÑONES, 2015, p. 36)

A partir de estas reflexiones podemos considerar que el componente intercultural es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE funcionando como un motor motivador cuyo ejercicio de sus aspectos afectivos y cognitivos permiten tanto el desarrollo interno como externo de los alumnos.

En otras palabras, la interculturalidad al ejercer un papel motivador mejora la experiencia del alumnado en diferentes ámbitos como, el buen desempeño, satisfacción y autonomía. Asimismo, las relaciones interpersonales en clase, favorecen una experiencia exitosa de aprendizaje como el estímulo a la cooperación, empatía, creatividad, eficiencia y participación de todos en la construcción de conocimientos de forma bidireccional y mutua.

Estos puntos si son bien guiados por el profesor favorecen el contentamiento del estudiante– y consecuentemente el del profesor, al alcanzar sus metas y preparación para gestionar sus frustraciones y expectativas aprendiendo a trazar nuevos caminos para llegar a su objetivo, el cual debe ser evidente gracias a la motivación del profesor. Esta misma sensación de confianza ante sus actitudes y resultados son capaces de generar más motivación, siendo, así, un motor de cambio constante.

Por lo tanto, al comprender que la motivación está integrada a la dimensión intercultural podemos buscar comprender cómo en la práctica estos aspectos pueden darse de forma que posibilite experiencias positivas reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

3 MARCO PRÁCTICO: LA INTERCULTURALIDAD COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN EL AULA DE ELE – UNA VIVENCIA PEDAGÓGICA

Cada aprendiz es una fuente andante de vivencias únicas y valiosas, es representativo y con un potencial transformador. Después de revisar algunos principios generales de la competencia intercultural y su relevancia en el aprendizaje de ELE y la relevancia del elemento motivador en el proceso de aprendizaje – cabe mencionar que el objetivo de este último apartado fue destacar que el elemento intercultural es motivador para el aprendiente. En este segundo bloque del trabajo se presentará un curso que se llevó a cabo en la UFPE cuyo objetivo último fue despertar la conciencia intercultural del alumnado.

Para ello se describirá, en primer lugar, la metodología a seguir, la experiencia, los detalles contextuales, los contenidos de aprendizaje y el resultado de esta intervención didáctica intercultural.

3.1 Metodología

En este apartado se explicitan las características metodológicas de este trabajo que es de cuño cualitativo (TRUJILLO SÁEZ y RODRÍGUEZ-NAVARRO, 1996). Se trata de una experiencia práctica en el aula de ELE en la cual se diseñó un curso con el objetivo de desarrollar el componente intercultural teniendo en cuenta el perfil del alumnado, que se presenta en el análisis de necesidades en el apartado 3.3.

El curso se llevó a cabo en un contexto formal y de no inmersión, y por ello, nos esforzamos en proporcionar experiencias cercanas a la realidad de los alumnos y una enseñanza capaz de estimular su participación activa cuyo abordaje parte del acogimiento de las culturas existentes en el aula y el intercambio de los conocimientos y vivencias de los alumnos como forma de potenciar el reconocimiento, la tolerancia y la empatía al concienciarse de la diversidad cultural presente en su contexto social y su relación con otras culturas latinoamericanas.

Debido al hecho de que el curso tuvo lugar en la ciudad de Recife en la Universidad federal del Estado de Pernambuco, decidimos basarnos en este contexto como referente cultural para explotar los conocimientos sobre el entorno común entre los alumnos, con lo cual se propone un movimiento desde este punto de referencia, contrastando, así, con otras vivencias culturales de los alumnos dentro y fuera de su ciudad, región y país.

Asumir esta perspectiva en la elaboración del proyecto, significa, de antemano, adoptar una perspectiva intercultural que aborde los componentes socioculturales, pragmáticos y lingüísticos, vinculados a un enfoque comunicativo de enseñanza. Esto implica también tener una postura atenta centrada en el protagonismo de los estudiantes y capaz de motivar a la expresión de sus vivencias como forma de desarrollarse en la lengua meta y al mismo tiempo, darse cuenta de la relevancia de su cultura en el proceso de aprendizaje; la comprensión de su papel social; y su participación en el desarrollo de la propia formación y la de sus compañeros, que juntos pueden reconocer, discutir, aprender a compartir y valorar su(s) cultura(s) y cualquier otra.

Por lo tanto, forma parte de nuestra metodología fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, para un desarrollo mutuo del conocimiento. Estimular la actuación activa del estudiante, por ejemplo, cuando el no acompañe la explicación de algún contenido o tenga que desarrollar alguna actividad que no entiende muy bien, en estos casos, cuentan con el apoyo de sus compañeros. Además, el profesor debe concienciar a los alumnos de lo que van a estudiar en cada clase y que puedan opinar e intervenir haciendo sugerencias.

Con vistas a desarrollar nuestra investigación cualitativa, a lo largo de los 4 días de curso utilizamos un diario de experiencias, el cual se convirtió en un instrumento de recogida de datos, en el que reunimos el progreso de las clases, describiendo comportamientos, comentarios, opiniones y actitudes de los alumnos y algunas observaciones resultantes de situaciones clave en los debates, dinámicas y ejercicios del curso.

Este diario de experiencias, junto a los planes de clase, las fichas de actividades y la tarea final conformaron el cuerpo de la investigación, y permiten realizar el análisis de la ejecución de la propuesta, sus aspectos positivos, mejorables y principalmente la relevancia de la dimensión intercultural como un factor motivador en la clase de ELE.

Es importante señalar que uno de nuestros objetivos era trabajar los aspectos interculturales y traer a la luz las culturas presentes dentro del aula como forma de proporcionar un ambiente favorable para el aprendizaje y fortalecimiento de la conciencia de la propia cultura. Por tanto, fuimos del micro al macro - el alumno, su entorno, Recife, Pernambuco, nordeste, Brasil, América latina, el mundo, y el alumno en contacto con toda esta geografía y sus culturas.

En esta perspectiva, el método que adoptamos como el más adecuado para nuestra propuesta fue el enfoque por tareas. Al abordar este enfoque con miras a desarrollar un proyecto en el que se pusiera en práctica lo aprendido en clase, actuando de manera autónoma en su proceso de aprendizaje, coincidimos con las ideas de Fernández(2001, p. 6) cuando afirma que hace falta integrar la autonomía en el aprendizaje con el enfoque por tareas y que “no es difícil ya que las dos nacen con vocación de dar respuesta a la motivación del aprendiz y de centrarse en los procesos de aprendizaje: el desarrollo de la autonomía propicia el trabajo por «tareas» y las «tareas» son una de las formas más rentables para desarrollar la autonomía”.

En este aspecto, Zanón (1990) presenta un estudio sobre el enfoque por tareas en el cual

(...) cada tarea se trabaja en tres estadios:

1. «pre-tarea», en la que se explicita la actividad y su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo en relación a un objetivo común;
2. «tarea», donde el aprendiz intenta realizar la actividad planteada; y
3. «feed-back», donde se evalúa la consecución del objetivo a diferentes niveles (lingüístico, de efectividad comunicativa, etc.) y las dificultades encontradas. (ZANÓN, 1990, cable 5)

En este sentido, aplicando tal tipología a nuestra propuesta didáctica, las tres etapas de la tarea final se organizaron de la siguiente manera:

- La “pretarea”– En la primera sesión, se presentó la propuesta de la tarea, se analizó de qué manera ejecutarla a partir del nivel del grupo y se preparó a los alumnos a lo largo de las cuatro sesiones con contenidos, discusiones y prácticas para ayudarles a hacer la tarea final.
- La “tarea” – Se dedicó parte de la cuarta sesión para desarrollar la tarea final en el aula, con la presencia de compañeros y profesor, para compartir opiniones, sanar dudas y recibir instrucciones. Luego, concluir y entregar la tarea final en la plataforma de Google Classroom.

El “feedback” (o retroalimentación) – Correspondió a la evaluación y comentarios del profesor sobre material entregado, comentarios sobre la tarea de sus compañeros en Classroom y mensaje en nuestro grupo del curso.

3.2 Propuesta didáctica

La propuesta didáctica es el resultado del curso que se titula “Lengua Española: De Pernambuco a América Latina” que ocurrió durante 4 días, con una carga horaria de cuatro horas, totalizando 16 horas de curso. Dicho curso se ofreció en el Núcleo de Lenguas del proyecto *Idiomas Sem Fronteiras (NuLi-IsF)* en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) a mediados del mes de febrero de 2020.

A continuación, presentaremos una serie de apartados que nos ayudarán a construir una visión más concreta y minuciosa sobre la trayectoria que trazamos hasta culminar en la propuesta didáctica y la comprensión de sus resultados organizados de la siguiente manera:

- El NuLi y el alumnado
- La motivación del alumnado
- Actividades y materiales
- Distribución de sesiones
- Resultados

3.2.1 El NuLi-IsF de la UFPE

El programa del *Idiomas sem Fronteiras(IsF)*²⁰ es una iniciativa gubernamental creada en 2012 promovido por el *Ministério de Educação e Cultura(MEC)* de Brasil y la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, que busca promover acciones a favor de una política lingüística para la internacionalización de la Enseñanza Superior Brasileña.

De este modo, el IsF cuenta con proyectos de formación y capacitación docente para internacionalización, desarrollo de la competencia lingüística de extranjeros en portugués brasileño, test de nivel y competencia, además de cursos de idiomas como el alemán, español, francés, inglés, italiano y japonés– la disponibilidad de idiomas depende de las ofertas existentes en cada Universidad acreditada.

En este sentido, el *Núcleo de Línguas (NuLi)* del IsF es el responsable de ofrecer dichos cursos, de forma gratuita. Los profesores responsables por ministrar las clases en los cursos de idiomas del NuLi-IsF son graduados o estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Letras– con especialidad en el idioma que enseñe.

²⁰ Las informaciones presentadas en este trabajo sobre el Programa IsF están basadas en su página web oficial, disponible en: <http://isf.mec.gov.br/>

Asimismo, los postulantes a profesor son sometidos a una etapa de selección en la cual es necesario cumplir con los requisitos de la convocatoria, hay una etapa de evaluación del currículo, prueba de aptitud en la lengua (en caso de la ausencia de diploma oficial del idioma extranjero) y evaluación didáctica frente a un tribunal de expertos.

Los cursos son temáticos, ofrecidos en las modalidades presenciales y telemática, dependiendo del curso e idioma. Normalmente, son de corta duración y direccionados a niveles²¹ específicos según la propuesta de curso que cada idioma establezca. Estos cursos pueden tener una carga horaria de 16h, 32h o 48h, en general, desarrollado en 1 o 2 encuentros semanales durante el periodo de 1 a 3 meses a lo largo del semestre lectivo de la Universidad en la que se desarrolla el curso.

Además, el NuLi-IsF también ofrece cursos de idiomas intensivos vacacionales, de hecho, nuestro proyecto se desarrolló en esta modalidad de curso, durante mediados del mes de febrero de 2020.

Es importante mencionar que parte de las informaciones ofrecidas en este trabajo sobre el NuLi-IsF y los cursos de idiomas se basan en la experiencia docente del autor, se llevó a cabo en este núcleo entre 2018 a 2020.

3.2.2 El perfil de los alumnos

Con respecto a los alumnos que participan de los cursos de idiomas ofrecido por el NuLi-IsF son miembros de la comunidad universitaria, es decir, estudiantes, profesores y técnicos-administrativos de las instituciones de enseñanza superior (IES) acreditadas- en nuestro caso hablamos de la UFPE. Solo 8 alumnos se matricularon en este curso- estos cursos pueden tener hasta 25 alumnos, pero como se llevó a cabo en el período vacacional, el número de matrículas suele ser menos que durante los cursos regulares.

Los estudiantes que participaron de nuestro curso poseían una franja de edad entre 19 y 40 años, y eran estudiantes de grado, máster y técnicos-administrativos de la UFPE.

²¹ Los niveles que nos referimos corresponden a los que están determinados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El curso estaba pensado para estudiantes de nivel inicial, no obstante, en la primera clase se detectó que más de la mitad del grupo ya había estudiado español anteriormente.

Después de hacer una contextualización sobre el NuLi-IsF y los participantes, llega el momento de conocer las motivaciones personales de los asistentes y presentar la propuesta didáctica.

3.3 El análisis de necesidades inicial: la motivación del alumnado

La motivación es un factor clave en la culminación de experiencias positivas y resultados eficaces en las clases de ELE, por esta razón, la primera etapa del curso tuvo como objetivo averiguar los tipos de motivación de los alumnos al estudiar la lengua española y previa sobre los componentes culturales e interculturales.

A partir de las consideraciones que hemos presentado sobre los tipos de motivación en el tópico precedente, analizaremos una serie de preguntas realizadas en la primera sección de clase para conocer mejor al grupo. Dicha charla buscaba brindarnos las siguientes informaciones:

1. ¿Qué motivó a los alumnos a matricularse en este curso?
2. Qué representa para esos estudiantes: 1) estudiar la lengua española, 2) su experiencia en el proceso de aprendizaje del español, 3) la presencia de esta lengua extranjera en Brasil y 4) la relación de su país con los países donde se habla el español.

Con eso, antes de presentar el análisis de necesidades del alumnado hay que concretar algunas cuestiones: la pregunta que encabeza nuestra discusión es saber lo que motivó el alumno a hacer el curso, además de nuestro curso de español, el NuLi de la UFPE ofrecía los cursos intensivos vacacionales de Francés, Inglés e italiano, por lo tanto, conocer qué motivó el alumno a elegir el curso de español y no otro idioma se considera relevante. En este contexto, implica saber por qué eligió este y no otro idioma, ya que había esta posibilidad. Otro aspecto a señalar es que las respuestas de los alumnos a una gran parte de las preguntas señalan hacia una misma dirección, por esta razón, para mejor presentar los datos se presentan las respuestas diferentes y se reformulan las oraciones que representan las respuestas comunes.

A continuación, se recogen las respuestas:

Tipos de comentarios	Pregunta 1- ¿Qué te motivó a elegir este curso?
C1	Considero el tema del curso interesante y diferente;
C2	La lengua española me despierta curiosidad;
C3	Tengo interés en aprender más la lengua española;
C4	La lengua española es importante en mi trabajo y estudios;
C5	Considero el español más fácil que otros idiomas;

Tabla 3 - Resumen de los comentarios de los alumnos sobre lo que les motivó a hacer el curso

Tipos de comentarios	Pregunta 2- ¿Qué experiencias has tenido con la lengua y cultura hispánica? (Primeros contactos, afinidad)
C1	A través de telenovelas mexicanas;
C2	Escuchando canciones populares transmitidas en la radio;
C3	Poca afinidad con la lengua, una experiencia desagradable en la escuela con el idioma;
C4	Experiencias positivas con el español en el instituto con actividades y proyectos interesantes;
C5	Conocimientos culturales adquiridos en viajes a países hispanohablantes y amigos hispanohablantes;

Tabla 4 - Resumen de relato de los alumnos sobre sus experiencias con el español

Tipos de comentarios	Pregunta 3- ¿Cuáles son tus impresiones con respecto a la relación entre el español y el portugués?
C1	El español se parece al portugués por su origen común, es más fácil que otros idiomas.
C2	Las costumbres son muy parecidas, aunque tengamos idiomas distintos.
C3	Hay una dificultad por parte de los brasileños de aprender LEs porque la educación en el país no prepara a los alumnos a aprender varios idiomas.

C4	Aunque sea un país cercano a otros países hispanohablantes los brasileños somos poco expuestos y motivados al contacto con el idioma castellano y las culturas de los países hispanohablantes.
C5	El español es más rápido, a veces no entiendo nada.

Tabla 5 -: Resumen de las impresiones de los estudiantes sobre la relación entre el español y el portugués

Tipos de comentarios	Pregunta 4- ¿Qué opinas sobre la propuesta del curso?
C1	Es un tema muy interesante.
C2	Es un tema novedoso
C3	Es un tema que me motiva a hablar y perder la vergüenza, a “arriesgarme” en la lengua meta.

Tabla 6 - Resumen de qué opinan los estudiantes sobre la propuesta del curso

Mediante el análisis de las necesidades de los alumnos, para mejor planificación del curso y del proyecto final, además del registro de los comentarios hechos en el debate estos registros se complementan con las observaciones del profesor/investigador.

Como se puede observar en la primera pregunta, el C1 justifica su elección por el tema del curso diciendo que le pareció llamativo, recordamos que se titula “Lengua española: de Pernambuco a América Latina”, con lo cual interpretamos que la propuesta de tratar de ELE partiendo de la cultura pernambucana hacia América Latina despertó su interés, curiosidad y el deseo de acercarse a otros conocimientos culturales, así como se demuestra en el C2 y C3, por ende, evidenciando una motivación intrínseca-afectiva.

Por otro lado, la C4 y C5 expresan una motivación que se relaciona más con la utilidad profesional y practicidad para el alumno, consiguientemente, manifestando una motivación instrumental.

En la pregunta 2 podemos percibir que el C1 y C2 demuestran un cierto conocimiento y afectividad sobre productos culturales mediáticos de países hispanohablantes presentes en Brasil los cuales, prácticamente, ya se han incorporado al conocimiento común de la población. Incluso, algunos alumnos expresan que éstos les motivaron a querer estudiar la lengua.

Con contentamiento y un aire nostálgico, la alumna que hace el comentario 4 señala experiencias positivas con el aprendizaje de ELE, potencializadas por la postura motivadora de su exprofesor cuyas prácticas en su momento facilitaban el aprendizaje y despertaban la participación, autonomía e interés de la alumna. Ya el C5, aunque no tuvo oportunidad de aprender español en la escuela – a diferencia de la mayoría de la clase, también relata experiencias positivas con el español, el primer contacto de estos alumnos fue con amigos hispanohablantes o viajes a países de América Latina, con lo cual compartía con los C1, C2 y C4 una satisfacción, placer, curiosidad y admiración por la cultura hispánica, por tanto, caracterizándose como motivaciones intrínseca-afectivas e integrativas.

En contrapartida, aún sobre la pregunta 2, el C3 relata experiencias negativas, de desmotivación, frustración y construcción de una relación de rechazo y desinterés hacia la lengua española, así como una falta de seguridad y valoración de su propia lengua.

En este sentido, estas dos primeras preguntas generaron relatos vitales, puesto que nos proporcionaron un reconocimiento sobre el tipo de relación que mantenían los estudiantes con la lengua y el perfil del grupo como un todo. Todo ello, permitió identificar problemas o dificultades y trazar estrategias tanto de potenciación de la motivación del hablante intercultural como la resignificación y restablecimiento de la percepción del alumno sobre el aprendizaje de una LE y lo satisfactorio que puede ser aprender el español.

Respecto a la pregunta 3, podemos observar que el C1, C2 y C5 ya tuvieron algún contacto con el español y poseen cierto conocimiento y nociones –aunque muy puntuales, sobre aspectos lingüísticos y culturales en ELE. Estos tres comentarios construyen su opinión haciendo un contraste entre culturas, con lo cual percibimos la necesidad de retomar más adelante los puntos que mencionaron y ayudar a los alumnos a saber utilizar adecuadamente la habilidad de contrastar y evitar una actitud de comparaciones sin fundamentos y el distanciamiento hacia otras culturas, desarrollando la concienciación del hablante intercultural crítico.

Los C3 y C4, prácticamente se completan, una sugiera una ausencia de motivación e iniciativas educativas que fomenten la formación de brasileños ante el escenario internacional, y la otra orienta su habla al contexto específico de carencia de las relaciones transfronterizas entre Brasil y los pueblos hispanohablantes lo que, según los que lo comentan, esta realidad justifica la falta de interés o la dificultad en

aprender lenguas extranjeras. Ante este punto, percibimos que debemos futuramente estimular la concienciación de la propia identidad del alumno y la aproximación cultural.

Después de hacer una presentación sobre cómo se darían las clases y explicar nuestra metodología y propuesta del curso – que sería desarrollar la lengua española a través de una perspectiva intercultural motivadora, planteamos nuestra última pregunta a fin de recibir una retroalimentación de los alumnos.

A partir de este último cuestionamiento, la pregunta 4, los comentarios C1, C2 y C3 expresan el interés que el curso despertó en los alumnos. Les resulta una perspectiva estimulante y curiosa con la cual se sienten motivados a conocer y participar.

Las palabras “novedoso” e “interesante” son los términos más utilizados para describir la impresión que los estudiantes tuvieron con la propuesta del curso y de la tarea final. Esta repetición nos llamó la atención con lo cual les preguntamos el motivo de que considerasen de esta manera, entonces, explican que ya hicieron otros cursos de idiomas en diversos lugares y era la primera vez que veían una perspectiva que contemplaba la cultura del alumno en la lengua extranjera. Asumen que en algunas experiencias en contextos de interacción intercultural sintieron dificultad de hablar de sí mismos y solucionar malentendidos resultantes de “choques culturales”.

En consecuencia, como forma de motivar los alumnos no solo en el curso, sino también a que sigan invirtiendo en el aprendizaje de idiomas y en el desarrollo de sus competencias interculturales, reconocemos la importancia de incorporar al curso diferentes prácticas que demuestran formas de estudiar que huyan de lo tradicional, que sean dinámicas y busquen trabajar las competencias lingüísticas verdaderamente vinculadas a la lengua en uso y que se reflejan en el desarrollo del hablante intercultural consciente de su propio entorno.

A través de una observación holística sobre el grupo, observamos que algunos alumnos tienen dificultad de opinar, se requiere un esfuerzo por parte del profesor para motivar a que interactúen más. Algunos actúan de manera muy receptiva y pasiva con respecto al profesor, a todo momento este tenía que dar ejemplos y alentar para que los alumnos participaran de manera activa. Probablemente, esto haya pasado porque se trataba de la primera sesión, o también por una tradición escolar en Brasil que todavía pone al profesor como pieza central de la clase y los alumnos son estimulados a estar en silencio, escuchar y solo hablar cuando se solicite.

Además, la dificultad para hablar el nuevo idioma por inseguridad, ansiedad, miedo ser juzgado ante los compañeros, desmotivación, entre otros, son aspectos que deben ser considerados y trabajados en clase, buscando desarrollar actitudes de regulación de factores afectivos y un ambiente colectivo acogedor.

Aunque algunos comentarios se pueden clasificar como motivación extrínseca-instrumental, en verdad, todo el grupo tiene un perfil que requiere y está involucrado con factores que expresan, de una manera o de otra, una motivación intrínseca-afectiva, cultural e integrativa, con lo cual, procedimientos que aborden la cultura y motive la comunicación intercultural desempeñan un papel relevante en la experiencia de estos alumnos y coherente con sus necesidades y la propuesta del curso.

Como hemos podido percibir, mediante estas preguntas se generaron una serie de relatos que demuestran la necesidad de plantear discusiones, dinámicas y actividades pertinentes para el grupo, con miras a subsanar las incertidumbre y suposiciones sobre la lengua española; despertar el pensamiento crítico-reflexivo; promover aprendizajes que ayuden a los estudiantes a comprender la importancia de su actuación intercultural en el escenario brasileño; desarrollar prácticas que subsanen la desmotivación entre otros factores intrínsecos y accionen la actuación activa, autónoma y colaborativa empática de los alumnos en su proceso de enseñanza aprendizaje de ELE; En suma, el desarrollo del componente intercultural como elemento clave motivador del aprendizaje.

3.3.1 Actividades y materiales

Por lo que se refiere a las **actividades**, se hizo un esfuerzo en utilizar materiales auténticos utilizando dinámicas variadas, trabajando las destrezas integradas y diferentes tipos de agrupación según el objetivo de la actividad. Con respecto a los **materiales** utilizados han sido bastante eclécticos: tarjetas de actividades guiadas y semi guiadas, algunas de corte más tradicional (como fichas de ejercicios, rellenar huecos), otras más dinámicas (tarjetas de apoyo para expresión oral) y utilizando diferentes soportes: auditivos, visuales y audiovisuales.

Por la corta duración del curso y la necesidad de trabajar diversos contenidos, hicimos uso de algunas herramientas digitales. Los alumnos disponían de una Google

Classroom en la cual se subían los materiales, recursos y tareas asíncronas y la tarea final se diseñó utilizando Canva.²².

Además de las actividades de diseño propio se han utilizado el recurso de algunas secciones del libro “Aula 1 – curso de español (A1)”, un material producido por la editorial Difusión con un abordaje al español internacional con un enfoque comunicativo. Este material presenta esquemas gramaticales y funcionales a modo de consulta que sirvieron como fichas de apoyo para los alumnos en nuestro curso intensivo.

Finalmente, como material de consulta en el aula estaban disponibles 2 diccionarios físicos para que pudiera consultar durante la clase y se aconsejó algunos sitios web y aplicaciones para hacer sus búsquedas en el caso de que tuvieran acceso a internet en el móvil.

3.3.2 Distribución de sesiones

La propuesta didáctica que se presenta a continuación se divide en 4 sesiones de 4 horas. Además de la duración, las plantillas de cada sesión contemplan los objetivos específicos, los contenidos, las destrezas, la descripción de la sesión, y las actividades complementarias.

Al principio de cada sesión se dedicó un tiempo a repasar los contenidos de la clase anterior, comentar las actividades complementarias²³ – en el caso de que lo hubieran hecho, y a realizar actividades de activación de conocimientos previos para que los alumnos fueran conscientes del camino que recorren a lo largo de su aprendizaje; que participaran, opinaran y decidieran sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje; y para conocer la experiencia de cada alumno y se pudiera identificar alguna duda o necesidad de repaso.

Sesión 1 - ¿Cómo saludamos?

²² <https://www.canva.com/>

²³ Estas actividades complementarias se publicaban en Google Classroom y servían para repasar y reforzar contenidos y estructuras trabajados en el aula.

Tiempo: 4 horas
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar la presencia y la relación de la cultura hispana con las vivencias personales, fomentando la identidad latinoamericana; ● Hablar sobre la manera particular de actuar a diferentes contextos de la vida observando la L1; ● Conocer diferentes formas de saludar en otras culturas y comprender cómo expresarse en la LE en situaciones de primera toma de contacto;
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> -Los pronombres personales tónicos (parte 1) -Los verbos en presente de indicativo: ser, llamarse, tener y estar -Saludos y despedidas en español -El alfabeto -Los interrogativos (parte 1)
Destrezas: <ul style="list-style-type: none"> -Expresión e interacción orales -Comprensión audiovisual -Comprensión lectora
Descripción: <ul style="list-style-type: none"> ● Esta primera etapa está dedicada a activar los conocimientos personales relacionados a su cultura de origen para posteriormente acceder a la cultura de la lengua meta. ● En primer lugar, los alumnos entran en contacto con variados ejemplos²⁴ sobre formas de expresarse en situaciones de diálogo inicial en su propia lengua (preguntas, expresiones de saludos y despedidas) deben observarlos e intentar explicar si los usan, en qué contextos, con quiénes y para qué sirve. ● Enseguida, se propone un debate sobre las relaciones interpersonales para que el alumno pueda construir una relación entre los contextos de uso (sociolecto, registros), comprendiendo, así, el papel de los diferentes registros²⁵ a partir del reconocimiento de su entorno. ● Se expone un video ²⁶en español en el cual se refleja de manera estereotipada y cómica las formas de saludar en el mundo para que los alumnos opinen y expliquen sus impresiones sobre el video con el objetivo de hacer una reflexión crítica sobre la visión de los demás sobre su propia cultura y su visión sobre la suya y la de los demás, buscando superar los prejuicios y abrirse a nuevas formas de ver las culturas. ● Se incluye una imagen y una lectura de texto²⁷ que habla de expresiones de saludos en variados contextos en ELE, con esto, ejercicios de comprensión del texto que habla sobre las formas de saludar de personas de diferentes países y que relata momentos delicados entre personas de culturas distintas en contacto para que el alumno contraste con su contexto en la L1.

²⁴ Anexo 1

²⁵ Anexo 2

²⁶ Anexo 3

²⁷ Anexo 4

<ul style="list-style-type: none"> • Debido a la duración de la clase y la densa cantidad de informaciones, es recomendable verificar si los alumnos pueden asimilar bien lo que aprenden y proponer un material que sirva de repaso o refuerzo, pudiendo mencionarse en el inicio de la clase siguiente.
<p>Actividades complementarias: -Video²⁸, podcast ²⁹, texto³⁰, ejercicios³¹: Formas de saludar en el mundo</p>

Tabla 7 – Descripción de sesión 1 de la propuesta didáctica

<p>Sesión 2 - ¿Qué puedo comentar sobre mis vivencias diarias?</p>
<p>Tiempo: 4 horas</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el uso de expresiones útiles en la LE para el ambiente del aula. • Conocer las formas de saludar y presentarse en diferentes contextos en variantes de la LE. • Aguzar mi comprensión auditiva y lectora en ELE sobre la rutina. • Describir acciones cotidianas habituales.
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los materiales escolares -Los pronombres personales (parte 2): Usos de Tú, Vos, Usted, Vosotros y ustedes. -Los interrogativos (parte 2) -Verbos reflexivos en presente de indicativo -Los días de la semana -La hora y partes del día -Los numerales
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresión interacción orales -Comprensión auditiva -Comprensión audiovisual -Comprensión lectora -Expresión escrita

²⁸ Disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/los-saludos-en-diferentes-culturas/2169688/>

²⁹ Disponible en: <https://es.babbel.com/es/magazine/guia-definitiva-saludar-en-el-mundo>

³⁰ Anexo 5

³¹ Disponible en: <https://www.profedelee.es/actividad/saludos-despedidas/>

Descripción:

- Es importante en esta sesión reforzar los conocimientos desarrollados anteriormente e introducir más aspectos culturales de la LE. Con lo cual presentamos un video sobre **típicos saludos argentinos**³² y comentamos sobre los materiales publicados en Classroom referentes al tema de la clase pasada.
- Al haber trabajado las relaciones interpersonales arrojando luz al contacto entre culturas presentes en la clase y fuera, en esta etapa, se incorporan una ficha ³³ con explicaciones más evidentes y enfocadas en la LE sobre componentes lexicales, gramaticales y pragmáticos, como: el uso de apodos o apellidos; los pronombres personales; las conjunciones; las preposiciones; y los interrogativos, etc.(conocimientos que los alumnos deben estar familiarizados por el uso contextualizado en la clase anterior).
- Se realizan preguntas sobre la vida de los alumnos y se presentan dinámicas que remontan posibles situaciones cercanas a la realidad de los alumnos para que éstos reaccionen, se motiven a expresarse, a hablar de sus vivencias y a utilizar los nuevos conocimientos en lengua española.
- Se presenta un video ³⁴de personas de países hispanohablantes que cuentan su rutina para que los alumnos se acerquen a diferentes formas de vivir y encuentren semejanzas y diferencias entre estos y los suyos.
- Para finalizar, se introduce una última actividad ³⁵sobre acciones habituales en la cual los alumnos deben poner en práctica lo que han aprendido en la clase, expresándose de manera escrita y desarrollando su comprensión lectora y auditiva.

Actividades complementarias:

Textos+audios: Mi rutina diaria en español³⁶

Sitio para profundizar el tema: *Numerales: Expresión de la hora*³⁷.

Tabla 8 – Descripción de sesión 2 de la propuesta didáctica

Sesión 3 - ¿Se puede comunicar sin palabras?

Tiempo: 4 horas

³² Vídeo disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=P5cV9Y3uj_o

³³ Anexo 6

³⁴ Anexo 7

³⁵ Anexo 8

³⁶ Disponible en: <https://www.spanishlearninglab.com/la-rutina-diaria-en-espanol/>

³⁷ Disponible en:

<http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Numerales%20-%20Expresi%C3%B3n%20de%20la%20hora.htm>

Objetivos específicos:

- Hablar de los gestos en Brasil y en mi región
- Comprender la diferencia entre gestos y señas
- Aprender a explicar el significado de los gestos que uso en el día a día en la LE
- Conocer las variaciones de significados de los gestos en otros países
- Aprender nuevas gestualidades en varios países del mundo y, en especial, de los países hispanohablantes
- Hablar de la rutina personal y ser capaz de expresar aficiones, gustos, deseos, intenciones, planes y metas
- Ser capaz de realizar una planificación semanal, mensual y anual en ELE

Contenidos:

- Verbo estar+adjetivo (expresar estados de ánimo)
- Los verbos de acción
- El verbo querer, gustar y encantar
- Los meses del año
- Países y nacionalidades
- Ordenadores del discurso

Destrezas:

- Expresión interacción orales
- Comprensión audiovisual
- Comprensión lectora
- Expresión escrita

Descripción:

- En esta sesión, se incluye el tópico de la relevancia de la gestualidad en la comunicación. Partimos de la cultura del alumno e incorporamos los gestos en ELE y en el mundo, con el fin de ayudar a que los estudiantes sean capaces de: explicar a través de LE el uso de los gestos utilizados en su cultura si es necesario (evitando meterse en problemas); Interpretar los gestos de otras culturas, asimilarlos e incluso de usarlos si se juzga conveniente en situación de comunicación intercultural.
- Se inicia la clase con un repaso del tema anterior, comentando la rutina y verificando la comprensión de los alumnos de lo que están viendo en las clases.
- Añadimos, además, una dinámica lúdica de mímica y dibujo para que se construya una nube de palabras referentes a los verbos de acción relevantes para la vida de cada alumno, el objetivo es que ellos sean los responsables por elegir traer a la dinámica palabras que expresen las acciones más importantes para su día a día, es decir, las más usadas, representativas y habituales para éstos.
- A continuación, presentamos un video³⁸ sobre los gestos en Brasil, planteando, así, discusiones sobre los diferentes significados que los gestos pueden tener según el hablante, contexto, intencionalidad y, principalmente, de la cultura, con los cuales si se introduce de manera inadecuada pueden comprometer la interpretación en la comunicación.

³⁸ Anexo 9

- Dialogando con el vídeo, para comprender y reforzar la importancia de saber hablar de su propia cultura en situaciones de interacción en ELE, trabajamos los significados de los gestos en la cultura de los alumnos y cómo se podría explicar en español, a través de una dinámica³⁹ en grupo que juega con la relación de expresiones en español y en portugués, fomentando, así, el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal de los alumnos. (El orden de esta propuesta sería: Gestos usados en Brasil por los alumnos – Expresiones orales compatibles en portugués – Explicación con ejemplos de su uso y contextos posibles sobre estos gestos en español).
- Incorporamos el uso de gestos en diferentes culturas a través de un video⁴⁰ y contrastamos con los gestos brasileños para concienciar al alumno de los problemas que pueden surgir al utilizar un gesto en situaciones comunicativas interculturales.
- Este tema abre paso para tratar de la diferencia entre lo que son los gestos y los signos/señas⁴¹. Se puede presentar como un ejemplo la diferencia entre la representación de “dormir” como gesto y como se hace en la Lengua de señas de Brasil (LIBRAS), y así cada país tiene sus gestos y su lengua de señas/signos.
- Además, se incluye el tema “La siesta española” a través de un vídeo⁴² y debatimos sobre esta costumbre en algunos países latinoamericanos, además, leemos un texto⁴³ que trata de explicar formas de decir de varias maneras en español.
- Por fin, se incorpora una actividad de planificación semanal, mensual o anual en LE, permitiendo, así, hablar de las aficiones, gustos, planes y metas de cada uno.

Actividades complementares:

Ejercicio online en grupo: A través de la plataforma de Classroom hacer ejercicio donde se simula una propuesta de cita con el grupo de la clase. Se debe comentar la publicación y negociar la fecha y horario que se encaje mejor en la rutina de cada compañero.

Tabla 9 – Descripción de sesión 3 de la propuesta didáctica

Sesión 4 - ¡Háblame de tu cultura!
Tiempo: 4 horas
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer algunos referentes culturales de Argentina. ● Hablar de mi región y de los referentes de mi cultura en ELE. ● Saber describir lugares que conozco y contrastar elementos culturales en ELE ● Ser capaz de expresar mis intenciones, motivos y preferencias en ELE

³⁹ Anexo 10

⁴⁰ Anexo 11

⁴¹ Anexo 12

⁴² Anexo 13

⁴³ Disponible en: <https://magicomfort.com.mx/10-formas-de-decir-me-voy-a-dormir/>

<ul style="list-style-type: none"> • Saber opinar, preguntar y mediar informaciones en ELE
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los lugares -Direcciones y ubicación -Verbos tener y haber (forma impersonal <i>hay</i>) -Verbos meteorológicos -El clima, el tiempo y las estaciones del año -Los cuantificadores -Los adjetivos -Los superlativos -Conectores del discurso⁴⁴: Introducir una opinión personal, indicar causa y añadir ideas
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresión interacción orales -Comprensión auditiva -Comprensión audiovisual -Comprensión lectora -Expresión escrita
<p>Descripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta última sesión busca reforzar lo que se ha aprendido en las sesiones anteriores, principalmente, cómo hablar de su cultura y actuar de manera crítica frente a contextos de comunicación intercultural, proporcionando, así, herramientas para que los alumnos se motiven a seguir aprendiendo y sean capaces de desarrollar el proyecto final. • A raíz de esto, se entabla un diálogo entre la cultura del alumno y la lengua extranjera para desarrollar de la conciencia crítica intercultural y estrategias de comunicación que le permitan aprender más sobre “el otro”. Se pueden sugerir relatos de alumnos que conocen otros países o amigos que tienen de otros lugares, buscando problematizar el tema de “culturas en contacto” y “los choques culturales”. • Se inicia la sesión con un repaso y discusión sobre el cumplimiento de la planificación semanal que se ha desarrollado en la clase pasada, buscando motivar a los alumnos a hablar en español utilizando los recursos que ya tienen en la nueva lengua. • En seguida, se promueve un Quiz⁴⁵ sobre la cultura argentina en el cual los alumnos deben elegir la respuesta que creen que es correcta en equipo y bajo reglas de juego elaboradas entre todos. Las respuestas se adquieren a través de un audio. (Las informaciones para la elaboración de las preguntas culturales fueron extraídas de un audio de diálogo en español). La idea es explorar a lo largo del trabajo las suposiciones de los alumnos, buscando comprender juntos su percepción sobre el país y rescatando otros conocimientos que activen la atención, deducción y negociación de la respuesta con el equipo. • Para ayudar a los estudiantes a saber expresar opinión, comparar características geográficas y culturales entre su región, sitios que conoce y países

⁴⁴ Disponible en: <https://lenguajeyotrasluces.com/marcadores-conectores-discurso/>

⁴⁵ Anexo 14

hispanoamericanos, señalamos algunos temas gramaticales y lexicales que, además, van a ser importantes dominar en las etapas posteriores.

- Se dedica, entonces, un momento para consultar la última ficha de apoyo⁴⁶ que se ha disponibilizado en Classroom donde nos enfocamos en lo que respecta a las habilidades de describir y definir lugares y personas; Expresar ubicación; Expresar existencia; Los calificadores; El clima; y los superlativos.
- A fin de reflexionar sobre el patrimonio cultural, la visión de otras culturas con respecto a la cultura de los alumnos y el papel de los alumnos como portavoces de su cultura y agente transformador de visiones estereotipadas y prejuiciosas incorporamos un conjunto de ejercicios y debates.
- En un primer momento, exponemos un vídeo⁴⁷ publicitario sobre Recife y sus puntos turísticos. Nuestro objetivo aquí fue debatir y desarrollar la visión crítico-reflexiva con los alumnos a partir del análisis del discurso construido durante el video sobre la región para saber qué impresiones tienen los alumnos y qué informaciones añadirían al vídeo.
- Como forma de auxiliar en el desarrollo del último ejercicio, solicitamos que los alumnos se imaginaran en un momento de interacción con una cultura nueva y que pensarán en posibles preguntas que se podría hacer a un individuo de una cultura desconocida para adquirir informaciones sobre esta. Los alumnos podrían hacer las preguntas en parejas con uso de un diccionario online y una vez hechas consultar al profesor y por fin compartir con los demás compañeros.
- Por último, aplicamos una dinámica⁴⁸ que presentaba diversas imágenes representativas para la cultura del alumno con el intuito de simular una situación posible en la cual el alumno debería explicar a un supuesto hispanohablante de qué se trataba y sanar sus dudas, estas serían las preguntas que los alumnos elaboraron anteriormente.

Tabla 10 – Descripción de sesión 4 de la propuesta didáctica

La última parte de nuestra sesión se dedicó a una reunión para orientación y desarrollo del boceto de nuestra tarea final. A continuación, se explica con más detalle esta tarea final.

TAREA FINAL	Referente elegido por cada alumno
-------------	-----------------------------------

⁴⁶ Anexo 15

⁴⁷ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3ivqsGWLU-U>

⁴⁸ Anexo 16

<p>A partir de lo que vimos en todo el curso hicimos una reunión para decidir cómo hacer nuestra tarea final. La propuesta consistió en que cada alumno debería:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir un referente de su cultura 2. Elaborar una página⁴⁹ con una imagen y un breve texto presentando en español características de este. <p>Una vez los textos revisados el profesor debería:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Reunir todos los trabajos 4. Organizar una especie de revista digital⁵⁰. <p>Se ha orientado el envío al Classroom y enseguida, su maquetación en Canva y disponer a que los alumnos pudieran compartir entre ellos, en sus redes sociales y en el grupo de español del profesor en Facebook donde estaban algunos exalumnos. Lamentablemente, de los 8 alumnos solo 6 entregaron la tarea final, 2 estudiantes faltaron la última clase por contratiempos personales de salud y trabajo, y solo publicaron en Classroom comentarios sobre el curso. Hice una portada para la propuesta de nuestra revista cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O galo da madrugada ● A cuscuzeira ● A caatinga ● A caldeirada ● O manguêbeat ● O Frevo
--	--

Tabla 11 – Descripción de la tarea final

3.4 Análisis de la propuesta didáctica y reflexiones futuras

El curso fue un éxito debido a la adecuada organización del curso y principalmente al tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como la elección de los métodos, estrategias y herramientas imprescindibles para el desarrollo del conocimiento de los alumnos que favorecieron experiencias positivas para los alumnos y la realización de la tarea final.

A lo largo del curso en diversos momentos como en comentarios en debates, cuestiones, dudas sobre materiales expuestos, así como opiniones generadas a partir de los diferentes hilos propuestos nos proporcionaron una serie de aprendizajes con los cuales nos gustaría destacar algunos a continuación.

Para empezar, al tratar de explicar el uso de determinados términos en portugués se generó en algunos momentos entre los alumnos una cierta discordancia. Se dieron cuenta de que, a veces, no compartían la misma percepción sobre su cultura, lo que tomaron con muy buen humor. Algunos estudiantes eran del sudeste del país y otros del interior de Pernambuco, con lo cual en las actividades que exigían,

⁴⁹Anexo 17

⁵⁰Anexo 18

por ejemplo, una observación sobre el uso de expresiones, uso de pronombres de tratamiento con familiares o significado de gestos en diferentes contextos, había un contraste evidente de opiniones y entendimientos sobre su uso y los significados que podrían generar, aunque todos estuviéramos tratando de hablar de una misma lengua y país, el portugués y Brasil.

Al incorporar el interrogante ¿Hablamos igual en todas las situaciones?, por el cual utilizando imágenes de referentes de la cultura del alumno (en Anexo 2) a fin de trabajar a partir de la afectividad, los estudiantes se involucraron en el debate e hicieron comentarios vinculados a estas imágenes de lugares y cosas que conocían, contribuyendo, para que expresaran en la lengua meta a partir de la reflexión sobre cómo lo expresaban en su lengua materna.

Tales experiencias dieron cabida para repensar las nociones de “correcto” e “incorrecto” y lo peligroso que puede ser tener una visión cerrada y unilateral al decir “mi cultura”, abriendo paso a la idea de adecuación, asimilación y adaptación y apertura, disposición favorable, relativización, curiosidad, tolerancia y desconfianza, que conforman habilidades y actitudes esenciales cuando tratamos de ser hablantes interculturales.

Prácticas como esta fueron determinantes para desplazar nuestra mirada a una perspectiva diferente sobre el propio entendimiento con respecto a la cultura, para trabajar puntos como la comprensión de: la diversidad cultural; los prejuicios lingüísticos; el plurilingüismo; y las múltiples posibilidades de observar e interactuar con la cultura.

De este modo, resaltando la necesidad de tener un trato más cuidadoso a la hora de mantener contacto con las culturas, sea entre lusohablantes o hispanohablantes, los estudiantes se vieron sorprendidos por no haber pensado antes en la importancia de trabajar este aspecto en su aprendizaje, pasando a sentirse, así, motivados a estudiar y actuar de forma más abierta, dispuesta, curiosa y atenta – según sus comentarios.

Incorporar materiales como los audiovisuales – buscando siempre un diálogo con los temas culturales, nos posibilitaron al mismo tiempo que explicar, comparar, ejemplificar y ayudar a los estudiantes a desarrollar sus conocimientos lexicales, gramaticales y fonológicos en ELE, potenciar la comprensión auditiva, a estimular la atención, a habituarse con el ritmo de la nueva lengua y superar dificultades, como

también motivar a opinar, desarticular nociones estereotipadas y combatir generalizaciones sobre formas aisladas de hablar el castellano.

Aplicar actividades como la de exponer un audio de hablantes de español de diferentes países sobre su rutina nos motivó a compartir su rutina, comparar, trabajar la afectividad, encontrar familiaridades y diferencias, así como cuestionarse porqué, por ejemplo, los horarios de comer y formas de relacionarse con la comida son diferentes y de qué manera mis hábitos componen también nuestra identidad cultural.

Otro momento significativo del curso fue la discusión que propusimos sobre los puntos turísticos de Recife. En este momento de la clase alumnos y profesor observamos una narrativa del video en la cual señala características consideradas atractivas de la ciudad, comparándola con Amsterdam y destacando rasgos de las construcciones inspiradas en la arquitectura holandesa y dejadas por los portugueses.

No hace falta ir a Amsterdam para encontrar muchas diferencias o Venecia para cuestionarse sobre el dicho “mote cariñoso” *Recife, a Veneza brasileira*. A través de esta discusión, identificamos una visión que muchas veces pasamos por alto, de supervaloración y calificación de rasgos como importantes de Recife que, en verdad, más tienen que ver con elementos culturales extranjeros, más bien dicho, de una visión eurocéntrica sobre Recife.

Este aspecto nos hace recordar la mención que hicimos al principio de esta investigación sobre lo que dice Frau (2008) con respecto a la apreciación de otras culturas frente a la de uno mismo, la cual acaba sirviendo, muchas veces, de referencia para validar la propia cultura.

En este sentido, llegamos a la conclusión sobre esta actividad del vídeo de que es importante observar la forma con la cual lidiamos con los espacios urbanos de nuestra ciudad. Resignificar estos espacios, valorar y difundir otros referentes culturales genuinos de la cultura pernambucana y brasileña son planteamientos necesarios que demuestran nuestro compromiso ciudadano, nuestra participación social en favor del fortalecimiento y preservación de la cultura local, sin dejar de reconocer la importancia del patrimonio histórico que heredamos de otros países dado que esta mezcla es lo que conforma la cultura brasileña, en general.

Este momento de reflexión sobre el video también nos permitió generar una cierta inquietud en los alumnos al comprender que la concepción personal sobre otra puede ser errónea e incluso estereotipada y generalizadora y debe de ser evitada. También pudimos encontrar cosas interesantes y representativas sobre la ciudad, así

discutiendo juntos qué otras cosas podríamos presentar a un extranjero sobre la cultura recifense, pernambucana y brasileña.

Esta perspectiva demuestra la relevancia de estudiar una lengua extranjera, puesto que esta proporciona un desplazamiento de la mirada sobre la propia cultura fomentando el desarrollo del componente intercultural crítico que funciona como canalizador de actitudes constructivas como toma de conciencia crítica, de autorrealización, corrección de posturas excluyentes y motivación de la formación del agente social de transformación.

La duración del curso, la cantidad de horas y clases seguidas, es decir, la modalidad intensiva del curso, sumado a la rutina personal de los alumnos, fueron factores que comprometieron el cumplimiento de todos los objetivos trazados al principio. Los alumnos se vieron cansados, con lo cual enfrentamos esta problemática ofreciendo prácticas motivadoras, lúdicas y que proyectaran un ambiente ligero y menos agotador, pero, aun así, es cierto que el volumen de informaciones que debieron asimilar convirtió las 2 últimas clases desafiantes para la aplicación de la propuesta.

Quizá si hubiéramos desarrollado pequeños proyectos en los que tuviera inicio y fin el mismo día, para un curso intensivo hubiera sido también una buena opción. O la posibilidad de poner en práctica lo aprendido con un invitado hispanohablante a través de videollamada o presencial podría ser otra forma de motivar a los alumnos y aprender nuevas estrategias de comunicación intercultural provocando un contexto de inmersión.

Cabe destacar que el proceso de desarrollo de la tarea final nos proporcionó reflexiones valiosas y la comprensión de que son infinitas las posibilidades de trabajar ELE en el contexto en el que nos deparamos, el hecho de que estuviéramos todos motivados a aprender y enfocados en hacer la tarea final y concluir el curso nos motivó tanto como educadores a buscar prácticas positivas como para a los alumnos en buscar sus mejores resultados.

El curso fue muy provechoso, todos los alumnos hicieron comentarios positivos, incluso los que no pudieron ir el último día de clase me justificaron que faltaron por motivos de enfermedad de familiares y por tema de trabajo. Les preguntamos sobre el curso y la tarea final, y nos contaron que fue bastante innovador, que aprendieron mucho en poco tiempo, que se sintieron a gusto, que esperaban estudiar con el

profesor más veces, que es una propuesta muy interesante y que debería hacerse un segundo curso con una propuesta igualmente intercultural.

Hablando desde el lugar de docente y observando los procesos motivacionales intrínsecos, a lo largo del curso viví altibajos, en un primer momento me sentí muy contento y encontré mucho sentido en lo que estaba haciendo, los alumnos correspondían a mis expectativas. Luego me deparé con el hecho de que algunos fueran de otros lugares y que desconocían algunos referentes culturales específicos de Recife y de Pernambuco, algo que yo debería haber previsto. Sin embargo, gracias a esa diversidad he aprendido mucho, tracé estrategias, lidié con alumnos muy diferentes, pero todos muy dispuestos a participar y aportar. En pocas clases conocí mucho de ellos y amplié mis horizontes. Todos los alumnos me dieron muchas ideas sobre cómo trabajar los temas culturales, qué funciona y qué no, cuánto tiempo me exige más o menos para desarrollar una actividad, qué esperan de mí y cómo puedo trabajar de manera que pueda ocupar verdaderamente mi papel como mediador del conocimiento y les deje en una posición más central en la clase.

De este modo, nuestra experiencia y nuestros conocimientos estuvieron siempre muy presentes y señalados en la clase lo que facilitó mucho el trabajo con la lengua extranjera y la observación de nuestra propia cultura. Además, la forma como interactuamos con la(s) cultura(s) de los países hispanohablantes se presentó de manera muy interesante, los videos, textos, audios y demás intentos de traer de alguna forma materiales que acercaran el alumno de situaciones reales fueron aspectos muy positivos de esta propuesta.

Por lo tanto, podemos resumir que la propuesta didáctica, al haber invocado las experiencias de los alumnos en clase compartiendo lo propio, hizo que estos estuvieran más seguros ya que hablaban de lo que conocen. Mediante la interacción con otras realidades culturales, en la cual se averiguó similitudes y diferencias, los estudiantes pudieron moldear su percepción sobre la propia cultura y asimilar sus particularidades lo que les ayudó a reconocer aspectos que les distinguen o acercan a otras culturas de Hispanoamérica.

Asimismo, la conciencia intercultural de los alumnos desarrollada en el aula los preparó para lidiar con variadas situaciones comunicativas, puesto que estaban conscientes de la diversidad existente entre los individuos. Por todo ello, estos hablantes interculturales aprendieron sobre la importancia de esforzarse y adaptarse

a las condiciones que la comunicación intercultural exige, siendo capaces de crear estrategias, mediar opiniones, cuestionar, explicarse y superar malentendidos.

4 CONCLUSIONES

Elegir la forma más adecuada de abordar la dimensión interculturalidad en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE, considerando la motivación como un aspecto relevante, está lejos de ser una tarea sencilla. Sin embargo, arrojar luz sobre los factores intrínsecos-afectivos de los estudiantes (y también del docente) e insistir en probar prácticas en el aula que reflejan esta perspectiva puede ser un camino fructífero y facilitador en el proceso de aprendizaje del hablante intercultural.

Las reflexiones que trazamos a lo largo de nuestra investigación nos permiten comprender que las prácticas pedagógicas indican hacia un perfil docente sensible, consciente y responsable de su papel como también participante, facilitador y mediador de las relaciones en el aula entre los alumnos y el conocimiento, promoviendo experiencias positivas motivadoras para los alumnos en el desarrollo de su conciencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Mediante prácticas educativas que identifiquen y se basen en las necesidades de los alumnos es que podemos, como docentes, tener experiencias más efectivas y acertadas en su proceso de aprendizaje, influyendo, así, también en la satisfacción del trabajo docente. Al proponer que los estudiantes ocupen un papel central en su aprendizaje les da voz para expresar sus inquietudes, dudas, opiniones y motivaciones al estudiar el español, haciéndoles comprender que su participación es fundamental.

De esta forma, incluir el alumno en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de ELE hace que éste comunique al profesor qué es lo que desea y necesita aprender. De esta forma, su postura activa y participativa ante su propio aprendizaje da cabida al profesor, sensible y atento, para lograr propiciar esos momentos clave de diálogo incorporando tales informaciones a su práctica pedagógica, como un participante del aula más experto que es.

A partir de los planteamientos iniciales de este trabajo llegamos a la conclusión de que para ayudar que los estudiantes sean capaces de compartir lo suyo en situaciones de comunicación intercultural es posible ampliar su léxico para que conozcan en la lengua meta las palabras que sirven para referirse a sus acciones culturales habituales, como comidas, tradiciones, etc. Además se puede proporcionar al alumno la reflexión crítica sobre su cultura en contraste con la cultura de la lengua

meta, por ejemplo, las diferencias, las semejanzas, entre otros, a partir de una mirada consciente y atenta a los estereotipos y convenciones sociales.

En este sentido, también se puede introducir propuestas que les inviten a reconocer lo que hay en su alrededor, que participen de dinámicas que les hagan contribuir en el aprendizaje de los demás, observando también matices de situaciones reales en la LE que les entrenan a actuar en contextos plurales como representantes interculturales que intervienen y median, favoreciendo, así, el desarrollo de hablantes interculturales críticos y capaces de expresar su identidad cultural, empatía, tolerancia y curiosidad sobre los demás.

Por ende, hemos podido observar que la dimensión intercultural puede ofrecer muchas aportaciones para las clases de ELE. En esta experiencia didáctica en particular, se pudo observar una disposición favorable en el alumno por comprender el otro y ganas por encontrar sentido en prepararse para la comunicación intercultural en ELE hablando sobre sí mismos. Los alumnos se han identificado en otras culturas en algunos momentos y descubierto la diversidad dentro de su propio país a partir de la exploración de las culturas vivientes en el aula.

Por consiguiente, los alumnos han aprendido sobre los países hispanohablantes y han logrado acercarse a su identidad como latinoamericanos además de desarrollar nuevas motivaciones en el estudio de la lengua española. Para el docente esta experiencia ha contribuido significativamente en su formación profesional y personal, haciéndole aprender junto con los estudiantes sobre su cultura y a buscar más informaciones sobre las culturas de la lengua meta y de Brasil para compartir con el aula, llevando al profesor a reflexionar y buscar maneras de trabajar el componente intercultural de manera más motivadora.

El objetivo general de este trabajo fue crear una experiencia didáctica intercultural capaz de conectar la experiencia cultural del alumno con la lengua meta, mediante una propuesta didáctica. A través de los contenidos, dinámicas, actividades y materiales incorporados al curso hemos conocido y contemplado las necesidades que los alumnos presentaron. Al mismo tiempo, la participación activa en el aula les motivó a afrontar sus dificultades en el contacto con el español e incluso a activar experiencias positivas que favorecieron el reconocimiento y valoración de su propia cultura y un aprendizaje empático sobre otras culturas. Aquí no nos referimos a la

Cultura con C mayúsculo, aquella de los saberes enciclopédicos, sino la cultura a secas, la que gira en torno de la vida de los alumnos, la que estos conviven diariamente y de la cual forman parte, pero que a veces no son conscientes y por esto no se cuestionan, no intervienen y no saben expresarse sobre esta cultura en su idioma y mucho menos en la lengua extranjera.

Gracias al camino que recogimos en esta investigación cumplimos con los objetivos específicos de comprender el estado del componente intercultural, su relevancia en los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de ELE los cuales nos ayudó a desarrollar, así, una propuesta didáctica que contempla una visión más consciente de la dimensión intercultural. A lo largo de esta propuesta presentamos las cuatro sesiones pensadas como una secuencia didáctica intercultural capaz de atender a las necesidades de los alumnos y reflexionamos sobre su aplicación práctica destacando sus aportaciones tanto para el profesor como para el alumnado así como los desafíos de este tipo de práctica.

Somos conscientes de que quizás los buenos resultados de esta primera experiencia reflejen el contexto particular de su pilotaje, un curso intensivo universitario con pocos alumnos. ¿Qué efectos tendría esta propuesta didáctica en otros contextos educativos? por ejemplo, con un número superior de alumnos, con un intervalo de días a la semana más espaciados y direccionado a otros perfiles de alumnado e instituciones. Un grupo más numeroso contemplaría un perfil cultural quizás más variado y permitiría más posibilidades de debate y explotación didáctica.

Por ende, este trabajo abre paso a la comprensión de que la dimensión intercultural puede ser motivadora para los estudiantes de español como lengua extranjera, y la exploración de las experiencias de estos es un camino repleto de posibilidades interesantes para desarrollo como aprendientes de lenguas y ciudadanos del mundo.

5 REFERENCIAS

AGUDELO CELY, Nubia Cecília; ESTUPIÑAN QUIÑONES, Norman. La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, v. 13, p. 85-100, 2009. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a06.pdf>. Fecha de consulta: 15 jul. 2022.

ALCARAZ ANDREU, Cristina. La motivación en aula de ENE a través de un enfoque intercultural. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 23., 2012, Girona. **Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales**. [S. l.]: ASELE, 2013. p. 83-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421130>. Accedido en: 12 abr. 2022.

_____. La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 26., 2015, Granada. **La formación y competencias del profesorado de ELE**. [S. l.]: ASELE, 2016. p. 55-63. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0055.pdf. Fecha de consulta: 2 may. 2022.

_____. El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 25., 2014, Madrid. **La enseñanza de ELE centrada en el alumno**. [S. l.]: ASELE, 2015. p. 97-104. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>. Fecha de consulta: 20 may. 2022.

ALEKSANDROVA, Daniela. La motivación en la clase de ELE. *In*: ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN BULGARIA, 2., 2017, Sofía. **Actas [...]**. Sofía: Instituto Cervantes, 2017. p. 42-55. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_a_2017/05_aleksandrova.pdf. Accedido en: 09 de mayo de 2022.

ALONSO BELMONTE, Isabel; FERNÁNDEZ-AGÜERO, María. Enseñar la competencia intercultural. *In*: ZAROBÉ, Leyre Ruiz de; ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de. (ed.). **Enseñar hoy una lengua extranjera**. Londres: Portal Education, 2013. p. 184-225. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263849026_Enseñar_la_competencia_intercultural. Fecha de consulta: 4 jul. 2022.

AREIZAGA, Elisabet; GÓMEZ, Inés; IBARRA, Ernesto. El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. **Revista de Psicodidáctica**, Vitoria-Gazteis, v. 10, n. 2, 2005, p. 27-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>. Fecha de consulta: 7 abr. 2022.

ALTAMAR RONDÓN, Wajibe. La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. *In*: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 4., 2015, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá: Red académica de español como lengua extranjera, 2015. p. 1-21. Disponible en: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf>. Fecha de consulta: 11 abr. 2022.

BÄCKSTRÖM, Linda. **Descripción de culturas en la enseñanza de una lengua extranjera**. Culturas latinoamericanas en unos manuales de español. 2007. Tesina de grado – Universidad de Gotemburgo, Gotemburgo, 2007. Disponible en <http://hdl.handle.net/2077/19545>. Fecha de consulta: 10 abr. 2022.

BELTRÁN VILLALVA, Miguel. Sobre el lenguaje como realidad social. **Revista del Centro de Estudios Constitucionales**, [s. l.], n. 7, p. 33-55, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COMPETENCIA sociocultural. *In*: DICCIONARIO de términos clave en ELE. [S. l.]: Centro Virtual Cervantes, 2008. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_sociocultural.htm. Fecha de consulta: 25 jul. 2022.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Fecha de consulta: 10 may. 2022.

CULTURA. *In*: DICCIONARIO de la lengua española, DLE. [S. l.]: Real academia española, [20--]. Disponible en: <https://dle.rae.es/cultura?m=form>. Fecha de consulta: 30 mar. 2022.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. Interculturalidad, convivencia y conflicto. **Tabanque: Revista Pedagógica**, [s. l.], n. 18, p. 49-76, 2004.

EAGLENTON, Terry. **La idea de la cultura, una mirada política sobre los conflictos culturales**. Editorial Paidós: Barcelona, 2001.

FERNÁNDEZ SAAVEDRA, Javier; GÓMEZ BEDOYA, María. La motivación en la clase de ELE: Estrategias de motivación para estudiantes japoneses. **Cuadernos CANELA**, [s. l.], n. 22, p. 193-205, 2010.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. **Frecuencia-L**, Madrid, n. 17, p. 6-16, 2001.

FRAU, Laura. La tradición antropológica y la diversidad cultural. **Universitat Oberta de Catalunya**, 2008-2009. Disponible en: https://www.academia.edu/8910625/La_tradici%C3%B3n_antropol%C3%B3gica_y_la_diversidad_cultural. Fecha de consulta: 10 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. 1. ed. [Madrid]: Siglo XXI, 2015.

GABUCIO CERREZO, Fernando *et al.* **Psicología del pensamiento**. 1. ed. Barcelona: Editorial UOC, 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Fecha de consulta: 13 jun. 2022.

GALVÃO, Maria Eugenia Gómez Holtz; GALÁN, Tania Alonso; CALVIÑO, Juan Manuel García; PINA, Álvaro Sesmilo. **La nueva BNCC y la enseñanza del español**. [S. l.]: Instituto Cervantes; Edinumen, 2019. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:203b931e-d09e-4a3c-89a1-729b54eb8f90/20200408-bnnc-publicacion-sin-nipo.pdf>. Fecha de consulta: 11 abr. 2022.

GARCÍA, Pilar. La cultura, ¿universo compartido?: La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. **redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, [s. l.], v. 1, n. 0, p. 1-6, 2004. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af. Fecha de consulta: 13 jun. 2022.

_____. Encuentros en el aula de ELE: destrezas y actividades afectivas e interculturales. **Mosaico**, [s. l.], n. 16, p. 13-17, 2005.

GIFRÉ, Emma Martinell. La gestualidad hoy, en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 17., 2006, Logroño. **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE**. [S. l.]: ASELE, 2007. p. 65-82. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366>. Fecha de consulta: 23 jun. 2022.

GONZÁLEZ, Marta.; CABOT, María. ¡No gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español. *In*: MARTÍN PERIS, Ernesto. (coord.). **La formación del profesorado de Español: innovación y reto**. [S. l.]: Difusión, 2015. p. 53-60.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen; CALLEJA LARGO, Inmaculada; GARRÁN AMTOLÍNEZ, María Luz. Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita. **Porta Linguarum**, n. 3, p. 135-146, 2005.

HUNEAULT, Catherine. Estrategias motivacionales en el aula de ELE. **Tinkuy: Boletín de investigación y debate**, [s. l.], n. 11, p. 145-165, 2009.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. *In*: LLOBERA, Miquel *et al.* **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-47.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Madrid: Edelsa; Instituto Cervantes, 2007. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Fecha de consulta: 30 mar. 2022.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOZANO JÓDAR, Mari Carmen. **Relaciones lengua cultura en el proceso de aprendizaje de ELE**: revisión bibliográfica. 2020. Disertación (Máster Universitario en Lengua Española y Literatura) – Universidad de Jaén, Jaén, 2020. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10953.1/12213>. Fecha de consulta: 14 jun. 2022.

LLORENTE PUERTA, María Jesús. Español como Lengua Extranjera La motivación de compartir lo propio. **Foro de profesores de E/LE**, n. 11, p. 197-204, 2015. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/7116>. Acceso en: 20 jun. 2022.

MARTINELL GIFRE, Emma. La gestualidad hoy, en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 17., 2006, Logroño. **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE**. [S. l.]: ASELE, 2007. p. 65-82. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0065.pdf. Fecha de consulta: 20 jun. 2022.

MARTÍNEZ GARCÍA, Bernardo. El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, v. 15, n. 48, p. 287-307, 2008.

MICÓ-CEBRIÁN, Paula. **Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes**. Tesis (Doctorad en Psicología) – Universitat de València, València, 2017. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=kuZKrKecotU%3D>. Fecha de consulta: 15 jul. 2022.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **El componente cultural**: un ingrediente más de las clases de lengua. Madrid: Difusión, 1992.

MORENO, Amanda Brandão Araújo. La enseñanza de lengua española en Brasil: historia, legislación, resistencias. **Iberoamérica Social: Revista-Red De Estudios Sociales**, v. 1, p. 61-79, 2019.

ARNOLD, Jane Morgan. La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *In*: CENTELLAS, Aurora *et al.* (coord.). **Lingüística aplicada: adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: enClave-ELE, 2015a. p. 14-19. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf. Fecha de consulta: 9 may. 2022.

_____. Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. *In*: MARTÍN PERIS, Ernesto. (coord.). **La formación del profesorado de Español: innovación y reto**. [S. l.]: Difusión, 2015b. p. 147-155.

OLIVERAS, Àngel. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Madrid: Edinumen, 2000.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. Hacia la competencia comunicativa intercultural. In: AVILA, Sara Robles. (coord.). Pragmática: estrategias para comunicar. [S. l.]: Anaya ELE, 2021. p. 209-223. PARICIO TATO, María Silvina. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Porta Linguarum**, [s. l.], n. 21, p. 215-226, 2014.

PAZ, Octavio. **Traducción: Literatura y literalidad**. Barcelona: Tusquets, 1971.

POZO ANDRÉS, María del Mar del; ÁLVAREZ CASTILLO, José Luís; POZO ANDRÉS NAVAS, Julián; OTERO URTZA, Eugenio; **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 23. ed. [S. l.]: Real Academia Española, 2014. Disponible en: <https://dle.rae.es>. Fecha de consulta: 30 mar. 2022.

RELINQUE MEDINA, Fernando, MORA QUIÑONES, Nidia Gloria **Interculturalidad y gestión de la diversidad: el reto de la nueva sociedad**. [Sevilla]: Junta de Andalucía, 2015. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12095>. Fecha de consulta: 10 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

SOLER ESPIAUBA, Dolores. Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L: El trasvase intercultural. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 19., 2008, Cáceres. **El profesor de español LE-L2**. [S. l.]: ASELE, 2009. p. 819-834. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403891>. Fecha de consulta: 15 junio 2022.

STEFATOU, Ioanna; RODRÍGUEZ LIFANTE, Alberto. La motivación en el aula de ELE. **Mediterráneo**, [s. l.], n. 3, p. 64-73, 2011.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. **Porta Linguarum**, [s. l.], n. 4, p. 23-39, 2005. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/29864>. Fecha de consulta: 10 jun. 2022.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando; RODRÍGUEZ-NAVARRO, Luis Querada. La investigación en el aula de lenguas extranjeras. In: INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES. (ed.). **Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta**. Granada: Universidad de Granada, 1996. p. 115-124.

TUTS, Martina. Del choque a la alianza de civilizaciones. **Mosaico**, [s. l.], n. 16, p. 4-8, 2005.

VANDE-CASTEELE, An. El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos. *In*: BARRIENTOS CLAVERO, Agustín; MARTÍN CAMACHO, José Carlos; DELGADO POLO, Virginia Reyes.; FERNÁNDEZ BARJOLA, María Inmaculada (ed.). **El profesor de español LE/L2**. Extremadura: Universidad de Extremadura, 2009. p. 855-864.

VÁZQUEZ AGUADO, Octavio; FERNÁNDEZ BORRERO, Manuela Ángela; MORA QUIÑONES, Nidia Gloria; FERNÁNDEZ SANTIAGO, Miriam. La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. **Revista De Estudios de Juventud**, [s. l.], n. 97, p. 37-51, 2012. Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista%2097_2.pdf. Fecha de consulta: 9 may. 2022.

VILÀ BAÑOS, Ruth. **La competencia comunicativa intercultural**. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO. Tesis (Doctorad en Psicología) – Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2005.

VILCHES FURIÓ, Marcela. **El desafío de motivar a los alumnos de ELE**. Análisis comparativo de los manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación. Gotemburgo: Göteborgs Universitet, 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

YAKOVLEVA, Svetlana. Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Revista CPU-e**, [s. l.], n. 31, p. 183-205, 2020.

ZANÓN, Javier. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. **Cable** 5, p. 19-27, 1990. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon05.htm. Fecha de consulta: 29 jul. 2022.

6 ANEXOS

(Sesión 1)

Anexo 1

Frases en portugués		
E aí?	Como vai a senhora?	Diga lá, meu jovem!
Tudo bom?	E aí?	Opa!
Beleza?	Tudo certinho?	Vou chegar!
Tô indo, visse?!	Dale, meu chegado!	Oi!
Olá!	Como está você?	Noite!
Como é que tu tá, ehm?	Tás bom?	Ei! O que é que manda?!
Como é que tão as coisas por aí?	Tá daquele jeito, né?!	Tu já sabe...
Ei, pô!	Você tá melhorzinho?	Tudo caminhando certinho?
Tô levando!	Alô?!	Estimado doutor
O que é que manda?	Vossa excelência	Meu camarada!
Vou nessa!	Oxe, mas né tu não!!	A gente se vê por aí!
Eita, não mudasse nadinha!	Tavas por onde?	Quem tá vivo sempre aparece!
Saudações senhoras e senhores!		

Anexo 2

Los registros y el entorno del alumno

¿cómo hablo?

Todos tenemos un dialecto y un sociolecto propios, dependiendo de dónde seamos y a qué grupo social pertenezcamos. Y todos utilizamos un registro determinado en cada situación. El registro puede ser formal o coloquial



¿Y me hablan igual en todas las situaciones?



Anexo 3

Video “Formas de saludar países”

Plataforma YOUTUBE – Canal WokiToki



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CHsvSvm0bSU>

Anexo 4

Imagen “Tipos de saludo”



Disponible en: encurtador.com.br/eKMNR

Texto "Besos y otras cosas" y ejercicio.

Nos rozamos, nos aproximamos, nos tocamos mucho más los unos a los otros que casi todos los pueblos que conozco

4. Me refiero al beso social en las mejillas y no a esos otros que pertenecen al mundo de lo privado. Antes sólo se besaban las señoras y no siempre. Besar a los chicos se empezó a poner de moda en los años setenta, y en poco tiempo se convirtió en algo habitual. Y así, ahora, al saludarnos, si es entre mujeres siempre nos besamos, y si es entre hombres y mujeres, casi siempre, _____, tratos de negocios, personas muy mayores. Tampoco estos besos no suelen ser unos besos auténticos, esto es, un restallar de labios en el moflete, _____, un soplar de tópicas palabras de saludo sobre las orejas del contrario. Pero de todas formas, nos rozamos, nos aproximamos y _____ que casi todos los pueblos que conozco. Los españoles siempre hemos sido muy tocones, para bien y para mal. Casi siempre para bien, aunque a veces resultamos demasiado invasores: esas manos que te empujan por la calle, siquiera pedir disculpas por el empollón, son muy molestas. Los franceses también se besan al despedirse o encontrarse, pero me parece que es _____. En cuanto a los anglosajones, los alemanes o los nórdicos, _____ y si te abalanzas hacia el cuello de un hombre al saludarle, le dejas estupefacto y apuradísimo. En Japón no sólo no se besan, sino que además entre ambos sexos hay un abismo, con formas distintas lingüísticas para tratarse el uno con el otro, _____. Pues bien, en los Juegos Olímpicos pude observar una vez que un personaje japonés repartía besos y más besos entre las atletas, y éstas, que eran alemanas y norteamericanas, es decir, _____, respondían con su mejor voluntad y un poco de tensión. Y es que en muchas culturas, el hecho sólo de rozarse _____.

Texto adaptado de "Besos y otras cosas". Rosa Montero, El País, 1993

Pon las frases abajo en el texto de forma adecuada.

1. se limitan a darse la mano
2. nos tocamos mucho más los unos a los otros
3. nada acostumbrados al besuqueo
- 4. es curioso lo mucho que nos besamos en España**
5. es una trasgresión
6. con la única excepción de aquellas ocasiones que son muy formales u oficiales
7. un gesto que reservan para los más amigos
8. dependiendo de si eres hombre o eres mujer
9. son más bien un leve roce de carrillos

Saludos en español

Para empezar **¡Hola!** Suele introducir la mayoría de saludos en español. Puede funcionar solo o junto con otras formas **¡Hola, ¿qué tal?; ¡Hola!, ¿cómo te va?... ¡Hola, buenos días/tardes/noches!** y **¡Buenas!** (la forma abreviada de las anteriores) puede usarse tanto para saludo como para responder al saludo. La segunda forma abreviada es más informal. De la misma manera actúa la forma muy coloquial de **¿Qué pasa, tío/chaval?**, que solo se usa cuando la gente se conoce y hay cierta familiaridad o confianza.

Las expresiones **¿Qué tal todo?/ ¿Qué tal te va?/¿Cómo te va?** suelen usarse como preguntas retóricas, sin esperar que la otra persona nos conteste otra cosa que “bien”. Si lo hace esperamos que nos diga un: **Muy bien, gracias ¿y tú? o Bien, bien... o Genial/Fenomenal /Estupendamente/Fantástico... ¿y tú/usted/vosotros...?** si estamos en un momento muy feliz de nuestra vida. **¿Cómo andas?** se puede usar de la misma manera, pero también a veces se usa cuando sabemos que la otra persona está pasándolo mal, para pedirle detalles de cómo se encuentra en ese momento.

En el caso de que no sea así, y solo si hubiera mucha confianza, pueden usarse otras formas para mostrar que no estamos tan bien con formas como: **Tirando, ¿y tú/usted?** (no podemos decir que estamos ni bien ni mal; es decir, tenemos una vida con altibajos con unos momentos mejores y otros peores, pero en general, suena a una actitud pesimista) o **Pues ya ves...** (que es un claro síntoma de que estamos pasando por un mal momento)

¿Cómo van esos ánimos? se usa cuando sabemos que la persona está pasando por una mala racha, y **¿Todo bien?** o **¿Estás bien?** se usa cuando el aspecto de la otra persona, su voz o algo en particular nos hace sospechar que no se encuentra muy bien. Estos últimos se pronuncian de manera enfática, con un tonema final marcadamente ascendente.

Cuando hace tiempo que no vemos a una persona solemos decir: **¿Quéé taaal? ¡Cuánto tiempo! o ¡Hombre, X! ¡Qué bien te veo!** y la respuesta sería **Pues sí, hace mucho..., pero por ti no pasa el tiempo/los años... ¡Estás igual! o ¡Gracias, hombre!, tú también, o ¡Qué va! ¡Eres tú, que me miras con buenos ojos! ¿Qué cuentas?** invita al otro a hablar de las novedades que hay en su vida, y se usa también cuando la gente lleva un poco de tiempo sin verse.

Cuando conocemos a toda la familia de la persona con la que nos encontramos (o a más de un miembro de ella), solemos preguntar por ellos también. Es una muestra de educación y algunas veces se pregunta después de haberlo saludado primero a él. Lo que solemos usar es: **¿Cómo estáis? / ¿Qué tal estáis?/ ¿Cómo van las cosas por casa?** a lo que se suele responder **Bien, gracias. Como siempre, ¿y vosotros...?** o **Por ahora, todo(s) bien, gracias.**

Por último, cuando sabemos que vamos a ver a alguien que está enfermo o convaleciente en la cama, solemos preguntar: **¡Hola! ¿Cómo te encuentras / qué tal estás hoy?** y la respuesta suele ser: **(Mucho) Mejor, gracias,** aunque no se esté del todo bien. En caso de mucha confianza, se podría decir **Igual, peor...**

Texto: Vanessa Coto Bautista - Anna Turza Ferré Páginas 2-3, Libro ASI

(Sesión 2)
Anexo 6

Ficha de consulta del libro AULA 1 - Editorial Difusión
(Página 17)

1

ABECEDARIO

A a	H hache	R efe	U u
B be	I i	O o	V ve
C ce	J jota	P pe	W ve doble
D de	K ca	Q ca	X egua
E e	L ele	R erre	Y i griega
F fe	M eme	S ese	Z zeta
G ge	N ene	T te	

DATOS PERSONALES

- ¿Cómo te llamas/te llamas?
- Me llamo Daniel.
- ¿Cuál es tu/a nombre?
- Daniel.
- ¿Cuál es tu/a apellido?
- Vago.
- ¿De dónde eres/es?
- Soy alemán.
- Soy de Berlín.
- ¿Eres/Es (h)uena/a?
- Sí, (soy) de Berlín.
- No, soy alemán.
- ¿Cuántos años tienes/tiene?
- 25.
- Tengo 25 años.
- ¿Tienes/tiene móvil?
- Sí, es el 60734000.
- ¿Tienes/tiene correo electrónico?
- Sí, pedro@paso.com.
- ¿En qué trabajas/trabaja?
- Soy profesor.
- ¿A qué te dedicas/te dedica?
- Trabajo de comerciante.

NÚMEROS P. 122, E.A. P. 9

0 cero	17 diecisiete	34 treinta y cuatro
1 uno	18 dieciocho	35 treinta y cinco
2 dos	19 diecinueve	36 treinta y seis
3 tres	20 veinte	37 treinta y siete
4 cuatro	21 veintiocho	38 treinta y ocho
5 cinco	22 veintinueve	39 treinta y nueve
6 seis	23 treinta	40 cuarenta
7 siete	24 treinta y uno	50 cincuenta
8 ocho	25 treinta y dos	60 sesenta
9 nueve	26 treinta y tres	70 setenta
10 diez	27 treinta y cuatro	80 ochenta
11 once	28 treinta y cinco	90 noventa
12 doce	29 treinta y seis	99 noventa y nueve
13 trece	30 treinta y siete	100 cien
14 catorce	31 treinta y ocho	
15 quince	32 treinta y nueve	
16 dieciséis	33 treinta y diez	

SALUDAR Y DESPEDIRSE

Buenos días	¡Hola!	¡Adiós!
Buenas tardes	¡Hola, ¿qué tal!	¡Hasta luego!
Buenas noches		

EL GÉNERO P. 122, E.A. 3

EN LAS NACIONALIDADES

MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO Y FEMENINO
-o	-a	
italiano	italiana	belga
brasileño	brasileña	francesa
-consonante	-consonante + a	estadounidense
alemán	alemana	
inglés	inglesa	

EN LAS PROFESIONES

MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO Y FEMENINO
cochero	cochera	periodista
secretario	secretaria	deportista
profesor	profesora	estudiante

LAS TRES CONJUGACIONES

PRIMERA CONJUGACIÓN -AR	SEGUNDA CONJUGACIÓN -ER	TERCERA CONJUGACIÓN -IR
estudiar	leer	escribir
cantar	tener	ir
cochar	ser	vivir

VERBOS SER, TENER y LLAMARSE

	SER	TENER	LLAMARSE
(yo)	soy	tengo	me llamo
(tú)	eres	tienes	te llamas
(él/ella/usted)	es	tiene	se llama
(nosotros/nosotros)	somos	tenemos	nos llamamos
(vosotros/vosotras)	sois	tenéis	os llamáis
(ellos/ellas/ustedes)	son	tienen	se llaman

diveris | IF

Historieta del libro AULA 1 - Editorial Difusión
(Páginas 20 y 21)



B. ¿Y a tí? ¿Cómo te llama/n...?

- | | |
|---------------|----------------------------|
| 1. tu madre | 4. tu jefe |
| 2. tu pareja | 5. un compañero de trabajo |
| 3. tus amigos | |

Video "Daily routine | Easy Spanish 60"

Plataforma YOUTUBE – Canal Easy Languages



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XFn3y9jofUk&t=52s>

Anexo 8

Actividad

1. Completa el texto con las acciones habituales que hace José en su día a día mirando la infografía y/o escuchando el audio.

Completa:

Por la mañana me despierto temprano, sobre las 7:15. Lo primero que hago, nada más levantarme, es hacer un poco de yoga. Después _____ tranquilamente y desayuno. Antes de ir a trabajar saco al perro a pasear. A las 8:30 _____ el autobús. Llego al trabajo justo a tiempo, a las 9 en punto. _____ 4 horas seguidas y a la 1 hacemos una pausa de 45 minutos para comer. Normalmente _____ con un compañero del trabajo. A las 16 _____ de trabajar y _____ a casa sobre las 16:30. Al llegar, un poco la televisión para descansar. A las 17:15 _____ un poco la casa. Me gusta tener la casa siempre limpia. A las 18:30 _____ a clases de inglés y al terminar _____ con los amigos. Normalmente _____ algo por ahí: una bebida y unas tapas. A las 20:45 _____ directo al supermercado a hacer un poco de compra. Suelo cenar a las 21:15. Después _____ la basura, yo siempre reciclo. Finalmente _____ o _____ a internet un ratito. Sobre las 11:30 _____ a la cama.

2. Selecciona la única acción que no hace en su día a día.



Imágenes de Arsaac | Licencia CC BY-NC-SA

Ahora, comenta que semejanzas compartes con el día a día de Rosario.

Ej.: Yo también suelo levantarme a las 8 de la mañana.

-
-

3. Yahaira es de Venezuela y cuenta qué hace en su día a día. Lucía es de Perú y nos cuenta qué hace los fines de semana. Contesta a las siguientes preguntas.

1/6 - Yahaira se levanta a las 7:30

→VERDADERO
→FALSO



2/6 - Yahaira termina de trabajar a las 2 de la tarde

→VERDADERO
→FALSO

3/6 - Yahaira almuerza (come) en el trabajo

→VERDADERO
→FALSO

4/6 - Yahaira siempre da un paseo después de comer

→VERDADERO
→FALSO

5/6 - Yahaira cena sola

→VERDADERO
→FALSO

6/6 - Yahaira mira la televisión antes de acostarse

→VERDADERO
→FALSO

1/5 - Lucía va a bailar zumba todos los días

→VERDADERO
→FALSO



2/5 - El día que más tarde se levanta es el sábado

→VERDADERO
→FALSO

<p>3/5 - El sábado suele ir a hacer ejercicio</p> <p>→VERDADERO →FALSO</p> <p>4/5 - El sábado por la noche va a bailar salsa</p> <p>→VERDADERO →FALSO</p> <p>5/5 - Los domingos trabaja gran parte del día</p> <p>→VERDADERO →FALSO</p>
<p>Disponible en: www.profedeele.es</p>

(Sesión 3)

Anexo 9

<p>Vídeo “Estrangeiros Tentam Adivinhar o Significado de 7 Gestos Brasileiros” de la serie: “Vozes da Babel”</p> <p>Plataforma YOUTUBE – Canal Babel Brasil</p>

<p>Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=zUxubuDkPw4&t=1s</p>

Anexo 10

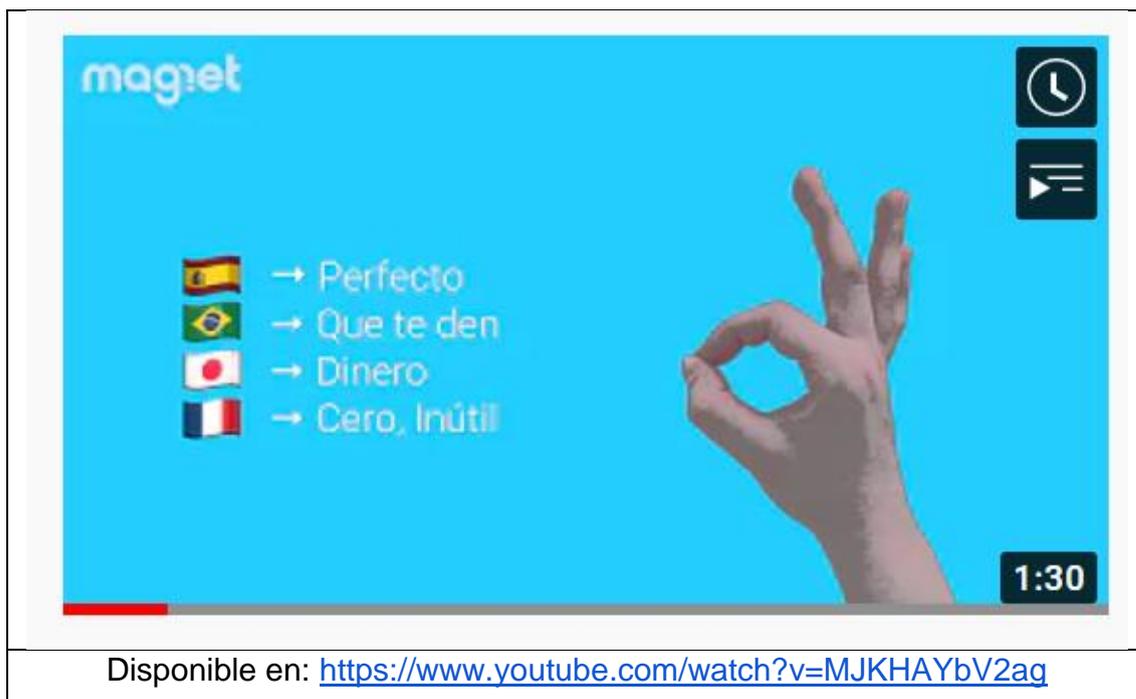
<p>Dinámica de los gestos brasileños</p>
<p>Frases en español</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Da igual! / ¡Qué me importa! / ¡No estoy ni ahí! 2. ¡Mucho/a! 3. ¡Lleno de gente! / ¡Abarrotado! 4. ¡Qué imbécil! / ¡Qué tontería! 5. ¡Te cagaste! / ¡Te cagaron! / ¡Te jodiste! / ¡Joder! 6. ¡Lárgate! / ¡Vete de aquí! 7. No lo sé. / ¡Qué sé yo! 8. ¡Hace mucho (tiempo)! / ¡Tardó un montón! 9. ¡Qué sabroso! / ¡Qué rico! / ¡Qué exquisito! 10. ¡Son cómplices! / Están juntos. 11. ¡Yo me lavo las manos! / Yo me lavo las manos de esto. / ¡Yo lo dejo! / ¡Ya no sigo!
Frases em português
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tanto faz! / Pouco me importa! / Tô nem aí! 2. Muito! 3. Cheio de gente! / Lotado! 4. Que idiota! / Bestão! 5. Se lascou! 6. Vaza! / Vai embora! / Cai fora! 7. Não sei. / Sei lá! 8. Faz tempo)! / Demorou muito! 9. Que gostoso! / Tá uma delícia! 10. São cúmplices! / Estão juntos. 11. Eu lavo as minhas mãos! / Eu desisto!

Anexo 11

Video “11 gestos que te meterán en un lío en otros países”

Plataforma YOUTUBE – Canal Magnet



Anexo 12



Anexo 13

Video "La siesta española"

Plataforma YOUTUBE – Breve reportaje emitido en el telediario de RTVE sobre la siesta en España. Compartido en el canal ggaabrrriieell



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4-ogpcmzMOM>

(Sesión 4)

Anexo 14

Quizz	
Preguntas	Opciones
1. ¿Cuántos habitantes tiene Argentina?	A) 35.000.000 B) 100.000.000 C) 45.000.000
2. ¿Dónde está la cordillera de los Andes?	A) Al norte B) En el oeste C) En el sur
3. ¿Cómo es el clima de Argentina?	A) Tropical en partes del norte y frío en el sur

	<p>B) Frío en todo el país</p> <p>C) Tropical en el centro del país y frío en las extremidades</p>
<p>4. ¿Cuáles son los equipos de fútbol más conocidos en el país?</p>	<p>A) Club Atlético Boca Junio y Club Atlético San Lorenzo</p> <p>B) Club Atlético Huracán y Club Atlético Tucumán</p> <p>C) Club Atlético River Plate y Club Atlético Boca Junior</p>
<p>5. ¿Qué es el bife a caballo?</p>	<p>A) Es un bistec de carne de caballo con patatas fritas</p> <p>B) Es un bife que lleva dos huevos fritos encima</p> <p>C) Es un bistec hecho con la carne de vacuno y un puré de lentejas</p>
<p>6. ¿Hay otra lengua oficial en Argentina además del español?</p>	<p>A) No, solo el castellano</p> <p>B) Sí, el castellano y el quechua</p> <p>C) El castellano, el quechua y el aimara</p>
<p>7. ¿Hay lagos?</p>	<p>A) No muchos. Solo en la zona Andina.</p> <p>B) Ninguno, solo hay el río de la plata.</p> <p>C) Sí, hay muchos. Sobre todo en el sur del país</p>
<p>8. ¿Qué es el mate?</p>	<p>A) Es un jugo que está hecho de yerba mate y limón.</p> <p>B) Es una infusión. Se hace con el agua muy caliente.</p> <p>C) Es un té que se mezcla con alcohol y se bebe con hielo.</p>

Obs.: Las preguntas fueron adaptadas de audios extraídos del libro AULA 1 cuyas respuestas están disponibles en los audios de 14 a 21 de dicho libro.

Anexo 15

Ficha de consulta del libro AULA 1 - Editorial Difusión

Página 41

3

DESCRIBIR Y DEFINIR LUGARES, PERSONAS O COSAS

SER + ADJETIVO
Perú **es** muy bonito.
Las personas **son** muy amables.

SER + SUSTANTIVO
México **es** un país muy turístico.
Los rancheros **son** canciones típicas mexicanas.

EXPRESAR UBICACIÓN: ESTAR

ESTAR			
yo	estoy	(nosotros/nosotros)	estamos
tú	estás	(vosotros/vosotros)	estáis
(ella/usted)	está	(ellos/ellas/ustedes)	están

La Granda **está** en Sevilla. Las Islas Cies **están** en Galicia.

EXPRESAR EXISTENCIA

En Asturias **hay muchas** montañas.
En Paraguay **hay dos** lenguas oficiales.
En La Rioja **hay unos** vinos muy buenos.
En Venezuela **hay** petróleo/sébas...
En España **no hay** petróleo/sébas...
En Barcelona **hay un** estadio de fútbol muy grande.

Recuerda:
Hay **el** lago prevesno → Hay **un** lago prevesno.
En Lima **está** una catedral → En Lima **hay una** catedral.

ARTÍCULOS INDETERMINADOS

un El Titiraca es **un** lago muy grande.
una Los familiares son **una** comida muy rica.
unos Aquí **hay unos** vinos familiares.
unas En Venezuela **hay unas** playas maravillosas.

CUANTIFICADORES

mucho	En esta región hay mucho café.
mucha	En esta ciudad hay mucha contaminación.
muchos	En España hay muchos tipos de queso.
muchas	En México hay muchas ciudades bonitas.

hay + mucho	tiene + MUCHO
muy bonita/-a/-es/-as	tiene mucha nieve mucha

EL CLIMA

Hace calor / frío.
Hace viento.
Está nublado

Llueve.
Nieva.
El clima es templado / tropical / frío.

CONCORDANCIA

SINGULAR		PLURAL	
MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
un lugar turístico	una playa turística	unos lugares turísticos	unas playas turísticas

Los adjetivos que terminan en -e o en consonante son normalmente invariables.

SINGULAR		PLURAL	
un pajá grande	una cuatral grande	unos patos grandes	unas Guadules grandes
un plato tradicional	una bebida tradicional	unos platos tradicionales	unas bebidas tradicionales

PREGUNTAR Y RESPONDER

- ¿Cómo es el clima en Cuba? → Tropical.
- ¿Dónde está Panamá? → En Centroamérica.
- ¿Qué es el mate? → Una bebida.
- ¿Qué es el maíz? → Un alimento.
- ¿Qué es el río más largo en Perú? → El Amazonas.
- ¿Qué ciudades hispanoamericanas tienen más de 10 millones de habitantes? → Ciudad de México y Buenos Aires.
- ¿Cuántos habitantes hay en España? → 47 millones.
- ¿Cuántas lenguas oficiales hay en Perú? → Dos: el español y el quechua.
- ¿Qué son los cantantes? → Un instrumento musical.
- ¿Cuál es la capital de Venezuela? → Caracas.
- ¿Cuáles son los dos países más grandes de habla hispana? → Argentina y México.

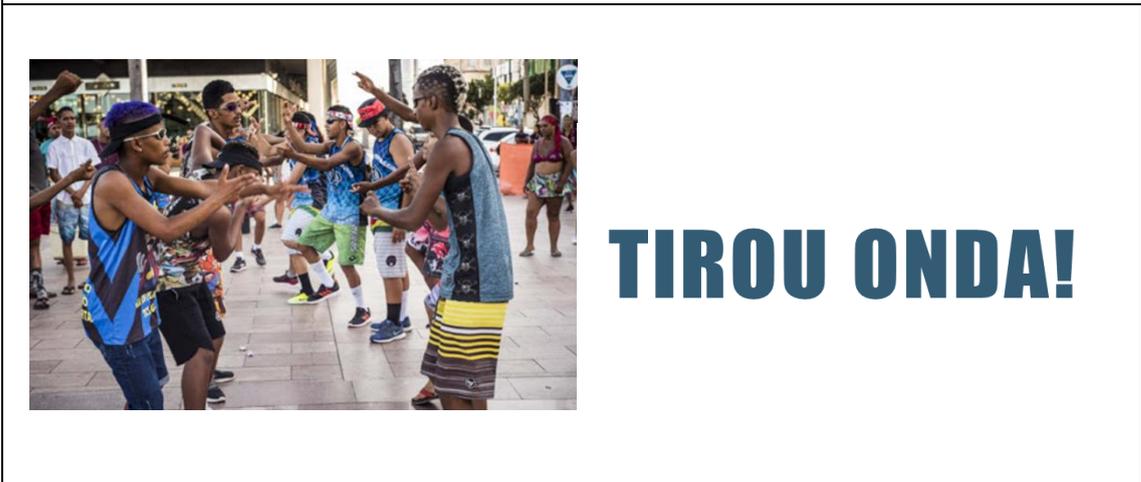
EL SUPERLATIVO

El Prado **es el** museo **más** famoso de Madrid.
El Nilo y el Amazonas **son los** ríos **más** largos del mundo.
Asunción **es la** ciudad **más** grande de Paraguay.
El Everest y el K2 **son las** montañas **más** altas del mundo.

Anexo 16

De la dinámica “¿Qué es esto?”







Imágenes de extraídas de Google Imágenes

(Tarea final)

Anexo 17

Modelo de la página para el desarrollo de trabajo de la revista

NOME DEL REFERENTE CULTURAL DEL ALUMNO

POR: NOMBRE DEL ALUMNO

IMAGEN CON EL REFERENTE CULTURAL

TEXTO(LÍMITE DE 200 PALAVRAS)

Anexo 18

Propuesta desarrollada para la portada de la revista



TE PRESENTO MI CULTURA
www.facebook.com/p.intercambiandoideas

BRASIL
¿Bailamos solo la samba en carnaval?

NORDESTE
¿Cómo se vive aquí?

PERNAMBUCO
¿Qué hay de tan especial en este lugar?

SOMOS LATINOAMERICANOS

01123454548750>