

Fortalecimiento de la Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera¹

Nohora Inés Porras González* 

Manuel Medardo Montero Cádiz** 

Jan González*** 

* Docente Facultad de Educación, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga, integrante del grupo de investigación: Comunicación, Educación y Ciudadanías.

Correo electrónico:

nohora.porrasg@campusucc.edu.co.

** Docente Facultad de Educación, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga, integrante del grupo de investigación: Comunicación, Educación y Ciudadanías.

Correo electrónico:

manuel.monteroc@campusucc.edu.co.

*** Docente del área de español como lengua extranjera en el estado de Carolina del Sur, Estados Unidos.

Recibido: 16 de julio de 2018

Aprobado: 25 de octubre de 2018

Cómo citar este artículo: Porras-González, Nohora Inés, Montero-Cádiz, Manuel Medardo y González, Jan. "Fortalecimiento de la Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera". *Rostros Rostros* 19.35 (2017): 1-9. Impreso. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.05>

Resumen

Introducción: el componente cultural es esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Es necesario promover la implementación de prácticas en el aula de clase que permitan al estudiante, no solo desarrollar su habilidad para comunicarse, sino además familiarizarse con los elementos culturales propios de la lengua que se aprende. Una forma de hacerlo es a través de proyectos y estrategias significativas orientados a ese fin. **Metodología:** con el propósito de contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes de la básica primaria de una institución oficial del estado de Carolina del Sur en la clase de español, se realizó un proyecto relacionado con la cultura hispana. A través del proyecto se logró no solo acercar a los estudiantes a la cultura de los países de habla hispana, sino involucrar a los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de las actividades. Durante su desarrollo se elaboraron diarios de campo y se aplicaron encuestas a los estudiantes para el análisis e interpretación de los datos a partir de las categorías que se establecieron. **Conclusión:** las prácticas culturales promovidas en el aula fortalecen el aprendizaje de la lengua, pues provee el contexto apropiado, sirven como elemento motivador y brindan las herramientas culturales que se requieren para la interacción y comunicación efectiva con los individuos de otras culturas.

Palabras clave: cultura, competencia sociocultural, prácticas culturales.

1 Este artículo es resultado de un proceso de investigación llevado a cabo en una escuela del sector oficial en el estado de Carolina del Sur. El estudio se realizó con estudiantes de pre-escolar a quinto de primaria en la clase de español como lengua extranjera.



Strengthening the Socio-Cultural Competence in the Spanish as a Foreign Language Teaching

Abstract

Introduction: The cultural component is essential when learning a foreign language, that is why, it is necessary to promote cultural practices in the classroom that allow students not only to develop their ability to communicate with others, but also to get familiar with the cultural elements of the target language. One way to achieve this goal is through projects and meaningful practices that involve students in the foreign culture. **Methodology:** With the purpose of strengthening the sociocultural competence in the Spanish class, a project, that included representative cultural practices of the Hispanic culture, was implemented with primary school students in a state school in South Carolina. This project helped students to become aware of some cultural practices and involved all the member of the school community. Data was collected through observation, field notes, and questionnaires that were analyzed in order to determine categories. **Conclusions:** With the results it was concluded that the cultural practices carried out in the classroom facilitate the learning of the foreign language since they provide the appropriate teaching context, serve as a motivating element and give students cultural tools that are required for the effective interaction and communication with people from other cultures.

Keywords: Culture, cultural competence, cultural practices.

Fortalecimento da competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira

Resumo

O componente cultural é essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira. É necessário promover a implementação de práticas em sala de aula que permitam aos alunos não apenas desenvolver sua capacidade de comunicação, mas também familiarizar-se com os elementos culturais da língua que aprendem. Uma maneira de fazer isso é através de projetos e estratégias projetadas para esse fim. A fim de contribuir para o desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos do ensino fundamental de uma instituição oficial do estado da Carolina do Sul na aula de espanhol, foi realizado um projeto relacionado à cultura hispânica. Através do projeto, foi possível não apenas aproximar os alunos da cultura dos países de língua espanhola, mas também envolver os membros da comunidade educativa no desenvolvimento das atividades. Durante o seu desenvolvimento, revistas de campo foram preparadas e pesquisas foram aplicadas aos alunos para a análise e interpretação dos dados das categorias que foram estabelecidas. Concluiu-se que as práticas culturais promovidas em sala de aula fortalecem o aprendizado da língua, pois propiciam o contexto adequado, servem como elemento motivador e propiciam as ferramentas culturais necessárias à interação e à comunicação efetiva com indivíduos de outras culturas.

Palavras-chave: cultura, competência sociocultural, práticas culturais.

Introducción

Los nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas marcan una gran diferencia con los enfoques tradicionales, pues estos incluyen otros componentes que ayudan al aprendiz a desarrollar su competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa se ha venido transformado de manera que involucra varias competencias como la lingüística, la discursiva, la estratégica, la pragmática y la sociocultural. Es así que aprender una lengua extranjera implica el conocimiento no solo de los elementos gramaticales, fonéticos y fonológicos, lexicales, pragmáticos, sociolingüísticos y estratégicos, sino también el reconocimiento de las diferentes manifestaciones culturales, los valores, las creencias, las normas y las pautas de comportamiento de los individuos que pertenecen a dicha cultura; por lo tanto, los aprendices de una lengua necesitan apropiarse de los componentes culturales para llegar a ser comunicativamente competentes dentro de un marco cultural. Según Álvarez González:

estos nuevos planteamientos suponen que para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla, por lo cual los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como: la relación afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado. (2)

El componente cultural en el aprendizaje de una lengua juega un papel significativo, pues el estudiante necesita del reconocimiento de los elementos culturales para desempeñarse efectivamente en el entorno donde se habla la lengua. De acuerdo con Brown, “a language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture” (189). La cultura es ese enlace que une a las personas de una comunidad como el arte, la literatura, la religión, las celebraciones, los valores entre otros. Es así que en la enseñanza de una lengua extranjera se hace indispensable la inclusión de prácticas en el aula que le permitan al estudiante familiarizarse con elementos culturales de la lengua que está aprendiendo. Por esta

razón, es necesario que los maestros de lenguas, dentro de su práctica pedagógica, involucren elementos culturales que se adhieren al lenguaje y que ayudan con su creación y desarrollo.

La enseñanza de una lengua debe promover el acercamiento a la cultura, así como mostrar una imagen auténtica de ella, fomentar el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la aceptación positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo y romper con estereotipos. Sin embargo, Kramsch citado por Asunción Martínez Arbeláiz, plantea si el concepto de “competencia cultural debería incluir pautas de comportamiento, es decir, si los aprendices deben aprender comportamientos diferentes y adoptarlos o aprender otras formas de funcionar y simplemente respetarlas” (588). De acuerdo con lo anterior, la enseñanza del componente cultural en la clase de lengua es primordial; sin embargo, el papel del docente es fundamental: es él quien además de dar a conocer esas pautas de comportamiento de la cultura meta, debe propiciar el espacio para la discusión en la cual se reflexione sobre el entendimiento de dichos comportamientos de acuerdo con la situación cultural y el contexto.

En este sentido, el maestro debe indagar sobre la forma apropiada de enseñar la cultura, es decir, de orientar al estudiante hacia el conocimiento de las prácticas y comportamientos realizados en la cultura meta. Una forma de hacerlo es a través de proyectos de aula con actividades constructivistas las cuales están enfocadas a sensibilizarlo hacia el conocimiento de los elementos culturales de la lengua meta y a valorar aquellos que son diferenciadores entre estas; además fomentar una actitud de flexibilidad hacia dichas prácticas y una proyección positiva hacia lo que no se conoce de las mismas. Aquí, es muy importante el respeto por los aspectos que son diferentes a la propia cultura y entenderlos como prácticas particulares muy valiosas para un grupo determinado. Dichas prácticas promueven, no solo el reconocimiento de elementos culturales, sino también valorar aquellos que son diferenciadores entre las dos.

El conocimiento de la cultura y de sus prácticas ayuda al aprendiz de una lengua extranjera a desarrollar su competencia sociocultural, la cual, según Pastor Cesteros, es “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos” (232). Es así, que con el fin de fortalecer la competencia sociocultural de los estudiantes se realizó un proyecto de aula con los grados de

la básica primaria en una institución del sector oficial del estado de Carolina del Sur en Estados Unidos.

El proyecto realizado tuvo como objetivo diseñar una propuesta didáctica que buscó la familiarización de los estudiantes con las tradiciones y costumbres de la cultura hispana, el mantenimiento de un buen ambiente de clase y a la creación de vínculos entre los miembros de la comunidad escolar. Durante el proyecto, los estudiantes no solo utilizaron la lengua para comunicarse, sino que además conocieron elementos culturales a través de prácticas reales llevadas a cabo en el aula. En las clases se utilizó música, historias, danzas y juegos autóctonos llamativos para los estudiantes, que los disfrutaron plenamente. Al respecto, Curtain y Dahlberg plantean que los estudiantes,

do not acquire a language primarily by being told about it, but rather through meaningful communicative experiences with the language, so also do children penetrate a new culture through meaningful experiences with cultural practices and cultural phenomena that are appropriate to their age level, their interests and the classroom setting. (226)

A través de estas prácticas se despierta el interés del aprendiz por conocer elementos culturales utilizados en la lengua meta, que generan un avance en el aprendizaje de la lengua y proveen el contexto para llevar a cabo actividades comunicativas en el aula. Igualmente, el aprendizaje de la cultura es un proceso de adquisición de normas, pautas de comportamiento, habilidades y actitudes que se requieren en la interacción y en la comunicación efectiva; además, por ser un proceso dinámico motiva al estudiante cognitiva, comportamental y afectivamente.

Consideraciones teóricas

El concepto de cultura ha venido evolucionando y ampliándose a través del tiempo. Larson y Smalley describen la cultura como el elemento que guía el comportamiento de las personas en un grupo, les ayuda a identificar lo que los otros esperan de ellas y sus expectativas, es decir, la cultura les permite conocer qué tan lejos pueden ir como individuos y cuáles son sus responsabilidades para con el grupo. Por otra parte, la cultura se puede asumir como el conjunto de ideas, costumbres, habilidades, artes y herramientas que caracterizan a un grupo determinado de personas en un tiempo determinado. Según Matsumoto, la cultura es:

un sistema dinámico de reglas explícitas e implícitas establecidas por un grupo con el fin de asegurar su supervivencia y que involucra actitudes, valores, creencias, normas, y comportamientos que son compartidos por el grupo pero adoptados individualmente por cada uno de sus miembros de manera específica, los cuales son comunicados a través de las generaciones pero con un potencial para cambiar a través del tiempo. (24)

Cuando a los aprendices se les enseña acerca de otras culturas ellos expanden su conocimiento global, es más fácil para ellos entender las prácticas que son utilizadas en otros ambientes diferentes a su entorno. El elemento cultural debe formar parte de la clase de lengua extranjera puesto que, a través de prácticas significativas realizadas en el aula, los aprendices logran no solo conocer aquellos componentes de su cultura, que algunas veces están implícitos y de los cuales no son conscientes, sino también aquellos que están implícitos en las prácticas culturales de la cultura meta. Al identificar estos elementos, ellos logran hacer comparaciones y entender que ninguna cultura es mejor que otra, sino que cada una posee unos elementos diferenciadores que deben ser valorados y respetados. Curtain y Dahlberg afirman que:

Interest in the culture in which the target language is spoken can motivate language acquisition and practice. In addition, the cultural dimension of the language class can assist the learners in better understanding their own culture, as they make comparisons and begin understand a point of view that is based on the target culture and expressed in the target language. (226)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la implementación de prácticas culturales, entendidas como las manifestaciones culturales o prácticas tradicionales de un grupo particular, en la clase de lenguas se convierte en un elemento fundamental que favorece el desarrollo de la competencia sociocultural, que es necesaria para ser comunicativamente competentes. Van Ek propone tres componentes básicos de la competencia comunicativa: la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural y la competencia social. Es así que es necesario tener en cuenta esta competencia, que se entiende como la capacidad para desarrollar conocimientos de la cultura extranjera y todo lo que esto supone. La competencia sociocultural incluye el manejo de los

elementos socio-lingüísticos y culturales propios de una lengua.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, la competencia sociocultural 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. (párr. 1).

Por otra parte, según el Marco Común Europeo de referencia para lenguas, la competencia sociocultural se sitúa entre las competencias generales de la persona que tienen que ver con el conocimiento del mundo; sin embargo, ese conocimiento no está relacionado con la experiencia previa del individuo, sino con la experiencia que aún está por descubrir. Igualmente, la competencia sociocultural se desarrolla en el intercambio cotidiano de prácticas culturales de los hablantes, en la interacción entre los individuos que pertenecen a culturas diferentes y que comparten espacios comunicativos. En otro orden de ideas, el Marco Común Europeo también establece siete áreas de características propias de una sociedad que pueden ser descubiertas gracias al conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes; el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual (Diccionario de términos clave de ELE). Es así que surge la necesidad de incluir prácticas culturales cotidianas en la clase de Lengua Extranjera, de tal manera que los aprendices, además de saber cómo producir interacciones comunicativas correctas, también sean capaces de ajustarlas a las formas apropiadas según el contexto sociocultural.

Metodología y método

Este fue un estudio cualitativo de carácter etnográfico porque su aplicación es apropiada para indagar sobre situaciones socioeducativas que pretenden descubrir, describir, comprender e interpretar fenómenos en un determinado contexto. Esta metodología permite, además, estudiar el objeto, su estado y evolución.

El proyecto se realizó con estudiantes de primaria de una escuela oficial en el estado de Carolina del Sur en Estados Unidos. Sus edades oscilaban entre los 5 y los 11 años y estaban cursando desde el grado pre-escolar hasta el grado quinto de primaria. La lengua materna de los estudiantes era el inglés y estaban aprendiendo español como lengua extranjera. Aunque todos participaron de las actividades desarrolladas durante la ejecución del proyecto, el estudio se centró en un grupo de estudiantes que se seleccionaron al azar en cada grado. La población total la conformaron 496 estudiantes y la muestra fue de 124.

Los propósitos principales del proyecto se enfocaron en la familiarización de los estudiantes con las tradiciones y costumbres de la cultura hispánica, el conocimiento de prácticas culturales diferentes a las propias y la comprensión de costumbres y la forma de vida de otros grupos culturales para el reconocimiento de la diversidad cultural. Además, se buscó mantener un buen ambiente de clase y crear vínculos entre los miembros de la comunidad educativa.

Al iniciar el proyecto de aula², se aplicó a los estudiantes un cuestionario de intereses y necesidades en el cual se identificó su deseo por conocer elementos de la cultura hispana. A partir de los resultados anteriores, se diseñó el proyecto de aula conformado por dos microproyectos. Durante su implementación, el profesor de español registró las notas de campo de cada una de las actividades finales y de las actividades realizadas durante las clases a lo largo del semestre. Para la sistematización de la información de los diarios de campo se utilizó el código de colores a partir de los cuales se fueron identificando las palabras clave hasta seleccionar las categorías a trabajar en el análisis de los datos. Luego se construyeron las matrices con las respectivas categorías y en estas se ubicó la información correspondiente. Además, al finalizar cada microproyecto se les aplicó a los estudiantes un cuestionario con relación a la actividad y al conocimiento cultural que fueron construyendo.

Los dos microproyectos se denominaron “El mercado” y “La piñata”. “El mercado” se trabajó a lo largo del semestre y se finalizó con su socialización y puesta en marcha. Para esta actividad, el aula de clase se organizó y se decoró con objetos típicos hispanos simulando un mercado real. En ella los estudiantes

² Proyecto de aula: es una estrategia de planificación que tienen como objetivo reorientar la práctica pedagógica atendiendo a principios orientadores que conduzcan a una práctica constructiva que busque la transformación del individuo (Morales y Torres).

interactuaban en la lengua meta con sus compañeros, con el profesor o con algún padre de familia que era voluntario. Durante la actividad, los estudiantes saludaban, preguntaban por los precios de los artículos, pedían descuentos, pagaban sus compras, daban las gracias y se despedían. La función principal de esta situación era que los estudiantes pudieran interactuar preguntando y dando precios de los artículos; sin embargo, apareció un elemento cultural propio y muy común en la cultura hispana, especialmente en algunos países de Latinoamérica, que es pedir descuento o rebaja. Esta función era poco común para los estudiantes dentro de su propia cultura; sin embargo, a través del microproyecto lograron comprenderla y familiarizarse con ella.

En el segundo microproyecto, “La piñata”, el aula de clase se decoró con elementos representativos de las fiestas infantiles hispanas, se ofreció comida típica y se organizaron juegos típicos. Los estudiantes interactuaron en actividades como romper la piñata, comprar la comida y participar en los juegos. Para ellos era divertido y significativo poder realizar estas actividades ya que era algo novedoso, debido a que en su cultura las fiestas infantiles tienen una organización diferente. Aunque las funciones comunicativas eran ordenar comida e identificar los procedimientos para realizar los juegos, aparecían elementos culturales desconocidos y con los cuales los estudiantes no estaban familiarizados, como romper la piñata y todo lo que esto implica.

Para que los estudiantes obtuvieran el dinero (pesos de juguete) para realizar las compras, tanto en “el mercado” como en “la piñata”, se diseñó una estrategia de manejo de clase, en la cual se utilizaron los pesos (moneda representativa de algunos países de habla hispana) como un estímulo al buen comportamiento en las clases: el proyecto, además de mostrar e involucrar a los estudiantes con los elementos culturales, pretendía que estas actividades fueran un elemento motivador, para que mantuvieran un buen ambiente de clase y una buena actitud y disposición para el aprendizaje. En cada clase, de acuerdo con el comportamiento presentado y la participación activa, los estudiantes tenían la posibilidad de ganar pesos, los cuales acumulaban y, al finalizar el semestre, los utilizaban para hacer sus compras durante la socialización de cada microproyecto.

En el desarrollo de los dos microproyectos los estudiantes interactuaron en situaciones culturales reales, en donde algunas costumbres de la cultura hispana como son el regateo (ofrecer menos

dinero por el precio de un objeto), cubrirse los ojos para romper una piñata y participar en el juego de la rana (juego típico de algunos países de América del Sur), les permitía acercarse a la cultura de la lengua meta de una manera divertida y significativa para ellos. Por otra parte, además de reconocer elementos culturales, los estudiantes interactuaban en la lengua extranjera poniendo en práctica expresiones aprendidas durante las clases.

La aproximación a la cultura hispana no solo se hizo a través del proyecto de aula, sino que en el transcurso del semestre el profesor de español utilizó otras estrategias para acercar a los estudiantes hacia la cultura. Entre estas: el uso de los instrumentos musicales típicos de algunos países de habla hispana, contar historias propias de América Latina, aprendizaje de juegos típicos, la música regional hispana y las danzas típicas de las distintas regiones. Al finalizar la clase, como un reconocimiento por su buena labor durante la misma, se les permitía a los estudiantes escuchar una canción, obtener una prenda tradicional para un baile típico, un elemento para un juego típico o ver un video cultural. Las prácticas culturales mencionadas anteriormente, tanto en los microproyectos como durante las clases de español, eran reconocidas y aceptadas positivamente por los estudiantes de tal manera que su acercamiento a la cultura de la lengua extranjera se convertía en algo significativo y divertido para ellos.

Resultados

Las categorías que se construyeron a partir de la lectura y relectura de los registros en los diarios de campo se describen a continuación:

Tabla 1. Categorías de análisis

<p>Motivación por participar en las actividades culturales: “Mrs. Can we dance again?” (Diario de campo 1). “I love this kind of music” (Diario de campo 2). Los estudiantes disfrutaban los diferentes tipos de música que se utilizaban en los juegos y la forma como se bailaba. “I was good today, Can I play the Guacharaca?” (Diario de campo 3). “Mrs, I’m the student of the day, Can I wear the hat?” (Diario de campo 4). Todos los elementos culturales eran utilizados por los estudiantes y la profesora les permitía manipularlos especialmente cuando eran reconocidos por alguna labor bien desarrollada en la clase. “Is it Ok if I put the maraca on my table?” (Diario de campo 5). Como los estudiantes se sentaban en grupo en las mesas, para el grupo era muy motivante colocar algún artefacto típico en su grupo.</p>

(continúa)

(viene)

Deseo por comunicarse en la otra lengua con el fin de acceder a elementos culturales: los niños realizaron diálogos como los siguientes “-¿Cuánto cuesta esto? -Tres pesos. – Solo tengo 2, por favor.”(Diario de campo 6). “-¿Puedo llevarlo por 5 pesos? -Sí, claro.” (Diario de campo 6). “-¿Un refresco por 1 peso? -Está bien” (Diario de campo 7). Durante el Mercado y la Piñata, los niños, con el propósito comprar algunos de los objetos que allí se vendían, utilizaban las expresiones trabajadas durante la clase, incluso algunas prácticas de regateo cuando su dinero no les alcanzaba.

Orgullo cuando realizaban bien una práctica de la otra cultura: durante las prácticas culturales los estudiantes utilizaban algunas expresiones que mostraban que se sentían muy cómodos con ellas. “*I like to dance Salsa*” (Diario de campo 1). “*Mrs., is it like this?*” (Diario de campo 2). “*Bella, you look nice with that hat!*” (Diario de campo 3). “*I’ll show my mom how to do it*” (Diario de campo 3). “*Hooray, I broke the Pinata*” (Diario de campo 7). “*Our team won the Rana game*” (Diario de campo 7). Cuando los niños lograban realizar alguna danza típica de manera muy similar a la forma como la modelaba la profesora o cuando resultaban ganadores en alguno de los juegos eran admirados por sus compañeros; esto los hacía sentir muy bien de tal manera que en algunas ocasiones algunos padres enviaban notas de agradecimiento. Además, los niños adoptaban una actitud de empatía y apertura a todo lo que allí se decía o se hacía.

Agrado ante la presentación de elementos culturales: cada vez que la profesora narraba alguna historia o simplemente hacía comentarios sobre prácticas culturales que tenían en los países de habla hispana, los niños prestaban gran atención e indagaban un poco más a través de preguntas mostrando un gran interés por conocer a cerca de la otra cultura. Les llamaba la atención la diversidad cultural que existía en los países de habla hispana. “*How is it played?*” (Diario de campo 1). “*Do you have Walmart in your country?*” (Diario de campo 4). “*Do you have coffee candy?*” (Diario de campo 4) “-¿Cómo se dice that bus? -Chiva” (Diario de campo 4). “*Don’t you have seasons or snow?*” (Diario de campo 4).

Conformación de comunidad: aunque este no fue uno de los aspectos directrices en el proyecto, durante las observaciones se pudo evidenciar el gran interés de los miembros de la comunidad escolar como los padres de familia, los docentes titulares de los cursos y los directivos de la institución que apoyaban y colaboraban especialmente durante las actividades de fin de semestre. Algunos padres hacían comentarios como los siguientes: “*The kids really enjoy the pinata*” (Diario de campo 7). “*They’re able to speak in Spanish in this activity!*” (Diario de campo 6). “*It’s hard work for you, but it is really worthy*” (Diario de campo 6). “*The kids can’t wait for the market to come*” (Diario de campo 6).

Fuente: elaboración propia.

Análisis de las categorías

Motivación para participar en las actividades culturales: durante la implementación de las clases, los estudiantes participaron con entusiasmo en las

actividades. Para ellos era como una recompensa permitirles tocar algún instrumento típico en el aula de clase o vestir alguna prenda como un sombrero o una ruana. Manipular o usar algún elemento típico era de gran motivación para ellos, que se sentían atraídos por todos aquellos objetos diferentes a los que conocían en su entorno. Según Harmer, “*motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something*” (98). Existen muchas definiciones y tipos de motivación; sin embargo, en este proyecto se pudieron percibir dos tipos de motivación: una motivación intrínseca, que era el deseo personal que los niños sentían por participar en estas actividades y por conocer elementos culturales nuevos, y una motivación extrínseca que provenía de los artefactos culturales que ellos podían manipular o del reconocimiento que se les daba cuando podían realizar prácticas similares a las que realizaba la profesora.

Deseo por comunicarse en la otra lengua con el fin de acceder a elementos culturales: la interacción cultural les permitía a los niños, no solo conocer acerca de la cultura de la lengua extranjera, sino además desarrollar la lengua en situaciones auténticas de comunicación. Estas actividades además de promover la competencia intercultural, promovían la competencia comunicativa que es la capacidad de comunicarse en situaciones reales en un contexto determinado. Según el plan curricular del Instituto Cervantes “la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de una manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (párr. 1). A través de las actividades finales, los niños lograron intercambiar diálogos cortos en situaciones simuladas a la de un mercado y a la de una fiesta infantil hispana, e incluso utilizaron algunas funciones del lenguaje particulares de la cultura hispana como el regateo.

Orgullo cuando realizaban bien una práctica de la otra cultura: en las clases, cuando se hacía alguna danza o práctica cultural, la mayoría de los estudiantes se sentían muy cómodos y casi identificados con las actividades. Se percibía una actitud de apertura hacia el aprendizaje de los elementos culturales allí mostrados y, sobre todo, se sentían reconocidos cuando imitaban de manera espontánea algunas de las prácticas demostradas por la profesora. De acuerdo con Martínez Arbelaz, “la enseñanza de la cultura por medio de tareas constructivistas y orientadas hacia al proceso parece que tiene un impacto en dos escalas de la sensibilidad cultural, la flexibilidad

y la actitud positiva hacia lo desconocido y la autonomía personal” (588). En la implementación de las clases y de las actividades finales, los niños se desenvolvían con tal naturalidad, que parecía que más que tolerar dichas prácticas, se sintieron identificados con ellas.

Agrado ante la presentación de elementos culturales: en la mayoría de las clases en las que el profesor daba a conocer a los niños acerca de las costumbres, los hábitos, las tradiciones y valores de algunos de los países de habla hispana, los niños siempre mostraron agrado y curiosidad por saber más sobre el tema. Su curiosidad por querer conocer un poco más de la cultura extranjera le permitía a la profesora ir más allá de lo que habían planeado y, a los niños, hacer comparaciones entre las prácticas de su propia cultura y la cultura que estaban conociendo con respeto y valorando la propia, ya que eran culturas bastante diferentes.

Conformación de comunidad: un elemento muy importante que apareció a lo largo del proyecto, fue el involucramiento que tuvo la comunidad escolar en la planeación e implementación. Los padres de familia siempre estuvieron atentos a colaborar con las dos actividades semestrales. Ellos se desplazaron hasta la escuela para llevar sus donaciones y ofrecer su colaboración en la organización del evento. Varios de ellos fueron seleccionados para ayudar con los juegos, la comida y las ventas. Este involucramiento les permitió conocer parte de la cultura y además practicar su español, lo que de alguna manera redundaba también en los niños, ya que se sentían apoyados y animados por sus padres. Crear vínculos entre los padres y la escuela es muy importante, ya que ellos brindan apoyo y soporte, no solo al proceso educativo de los niños, sino también a los diferentes procesos escolares. Igualmente, los profesores titulares fueron grandes motivadores de los niños y conectaban su aula con la clase de español en la medida que impulsaban a los niños a comportarse apropiadamente. Los vínculos que se crearon entre los diferentes miembros de la comunidad escolar favorecían, no solo el desarrollo de las actividades semestrales, sino también la actitud y disposición de los niños hacia la actividad y hacia las prácticas culturales.

Conclusiones

Con base en las categorías analizadas, en la interacción con los niños y en la respuesta que la comunidad escolar dio al proyecto, se puede concluir lo siguiente:

- El uso de las prácticas culturales motiva a los estudiantes no solo a mantener un buen comportamiento en el aula de clase, sino que, además, los familiariza con la cultura de la lengua extranjera.
- La utilización de recursos como videos, material auténtico, historias, música, danzas, la decoración del aula de clase entre otros motivó a los niños, no solo hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, sino hacia el conocimiento de las prácticas culturales de la cultura meta.
- A través de las actividades implementadas en el proyecto de aula los estudiantes adquirieron conocimientos de la cultura hispana y desarrollaron su competencia comunicativa en situaciones reales de comunicación; con lo que se evidencia lo planteado por el plan curricular del Instituto Cervantes (CVC), al considerar que la dimensión cultural incorpora elementos que, aunque no son totalmente lingüísticos, guardan una estrecha relación con la proyección comunicativa de la lengua. Los elementos culturales trabajados durante el proyecto impulsaron a los niños a comunicarse en la lengua extranjera con el fin de participar en las actividades propuestas.
- El desarrollo de la competencia sociocultural no se adquiere solo con dar a conocer las prácticas que se realizan en la cultura extranjera, sino a través de la participación de los estudiantes en dichas prácticas. Durante el proyecto, ellos lograron reconocer los elementos culturales inmersos en la lengua que estaban aprendiendo y comprender el uso de ciertas prácticas de la cultura hispana.
- Los estudiantes demostraron gran empatía con las prácticas culturales de la clase de español, para ellos fue atractivo participar en las diferentes actividades propuestas y lo hacían con agrado y entusiasmo. Es así que el proyecto, además de promover las prácticas culturales de los países hispanohablantes, logró que los estudiantes mantuvieran una buena actitud en la clase de español. Además algunos elementos culturales como los juegos típicos les provocaron gran curiosidad en virtud de su novedad.
- Durante el proyecto de aula, se logró involucrar a la comunidad escolar. Los padres de familia no solo participaron donando elementos para “El mercado” y “La piñata”, sino que además lo hicieron como voluntarios ayudando a la profesora con la organización e implementación de las actividades.
- Aunque los estudiantes no tenían muchos conocimientos previos sobre la cultura hispana, en el

proyecto se hizo evidente que el contacto permanente y la interacción entre ellos, la profesora de español y la mediación con los diferentes recursos, les permitió descubrir y aprender nuevos elementos culturales.

Finalmente, los proyectos de aula como este dan la opción de implementar prácticas que además de ser significativas para los estudiantes permiten promover el aprendizaje de la lengua extranjera.

Referencias

- Álvarez González, Severina. "La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 9 (2010). Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf
- Brown, Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York: Pearson, 2007. Impreso.
- Curtain, Helena y Dahlberg, Carol. *Languages and Children Making the Match*. Nueva York: Pearson. 2004. Impreso.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Nueva York: Pearson. 2010. Impreso.
- Centro Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm. En línea.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. (2001). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. En línea.
- Martínez Arbelaiz, Asunción. *El componente cultural en la clase de Español como L2: una propuesta de clase fuera de clase*. Centro Virtual Cervantes. 2002. En línea.
- Matsumoto, David. *Culture and Psychology: People Around the World*. Belmont: Wadsworth. (2000). Impreso.
- Morales, Claudia y Torres, Amauri. "Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias". *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 2.3 (2015): 1-10. Impreso.
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante. 2004. Impreso.
- Plan Curricular Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. 2006. Impreso.
- Van Ek, Jan. *Across the Threshold Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. Londres: Oxford Pergamon Press, 1984. Impreso.